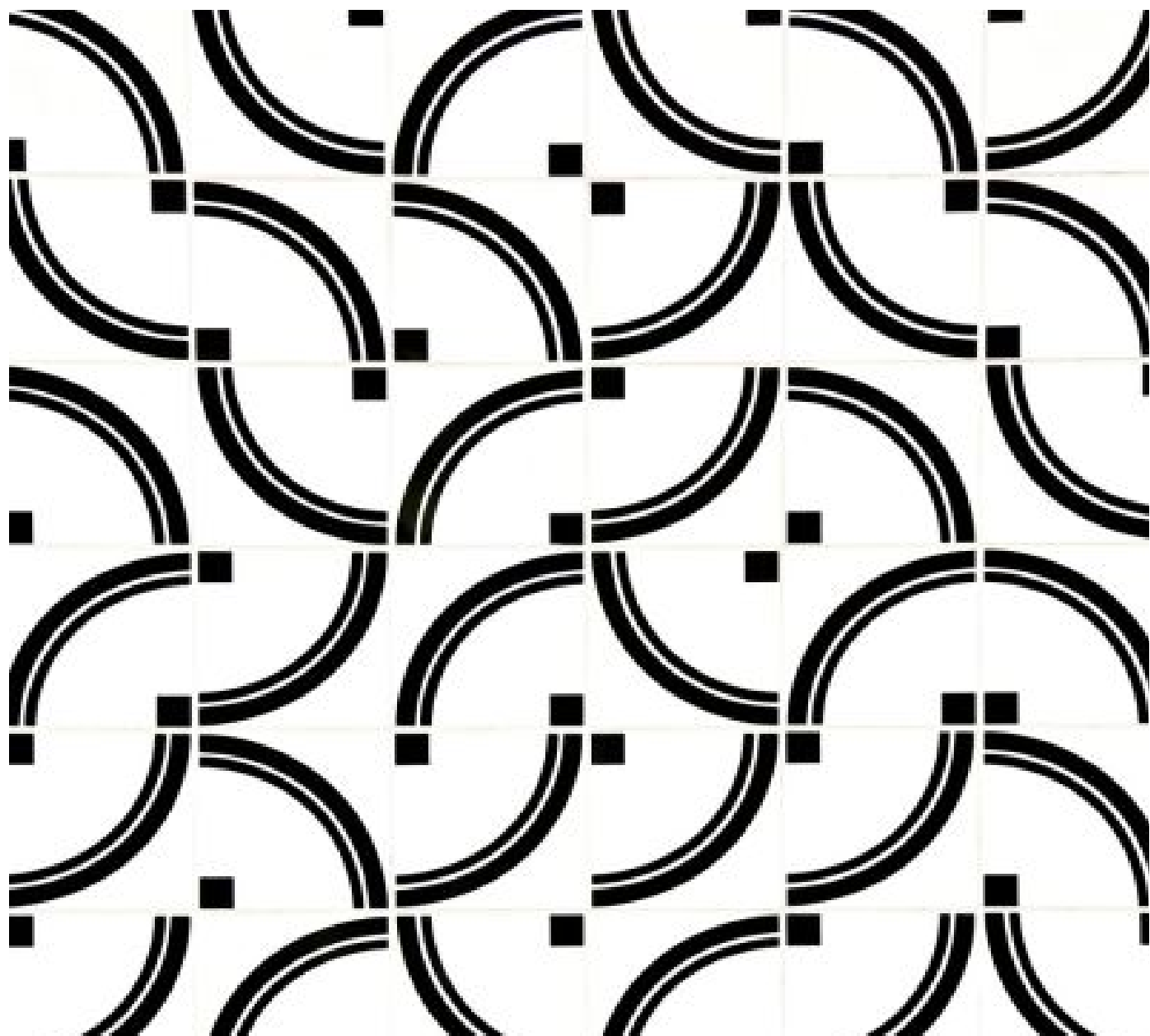




REVISTA

# COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



## DOSSIÊ

65 Anos da Rede  
Pública de Ensino do  
Distrito Federal

## ENTREVISTA

Caio Bonfim  
Medalhista Olímpico



# RCC#44

ISSN 2359-2494 • V. 13 • N. 1 • BRASÍLIA-DF • MARÇO 2026

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Celina Leão - Governadora  
Cargo vago – Vice-Governador

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Iêdes Soares Braga – Secretária Interina

SECRETARIA EXECUTIVA

Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Karina Braga Isac - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA

Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA

Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO

Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITOR-CHEFE

André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS

Francisco José da Silva (SEEDF)  
Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)  
Sibele Ferreira Coutinho Pompeu (SEEDF)

EDITOR DE SEÇÃO

Robson Santos Camara Silva (SEEDF)

EDITORES-CHEFES ANTERIORES

Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) - 2014 a 2020  
Guilherme Reis Nothen (SEEDF) - 2020 a 2023  
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF) - 2023 a 2025

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)  
Andreia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)  
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)  
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)  
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)  
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)  
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)  
Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)  
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)  
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)  
Bruno Portigliatti (FCU)  
Célio da Cunha (UCB)  
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)  
Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

REVISÃO

Dapheny Day Leandro (SEEDF)  
Maria Taboza (SEEDF)  
Valesca Scarlet Carvalho da Fonseca Salomão (SEEDF)  
Sarah Magalhães (SEEDF)

ARTE DA CAPA

Athos Bulcão

Imagem do Painel em azulejos, Instituto Rio Branco, Brasília- DF,  
gentilmente cedida pela Fundação Athos Bulcão. Foto: Acervo  
Fundação Athos Bulcão/Edgard Cesar.

DIAGRAMAÇÃO

Rosângela Alves Cristalino Pereira Bonfim (SEEDF)

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 trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 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 SEEDF.

A revista promove 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:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso>

## Direitos humanos, paz e educação: por uma outra perspectiva

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada há mais de sete décadas, ancora-se no princípio de que a dignidade inerente a todos os membros da família humana constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz. O desrespeito sistemático a esses valores, conforme alertava o documento de 1948, já havia conduzido o mundo a atos de barbárie durante a Segunda Guerra Mundial. Ao observarmos a escalada de crueldade em conflitos contemporâneos — em especial no Oriente Médio —, impõe-se uma constatação: a humanidade parece fadada a repetir seus erros. O que falta para que resolvamos nossas diferenças sem recorrer à guerra, que continua a vitimar civis, mulheres e crianças?

É nesse contexto que a educação emerge como esfera estratégica de resistência. Se o retrocesso civilizacional se alimenta do esquecimento e da anestesia ética, a escola pode operar no sentido inverso: o da memória, o da empatia e o da formação de sujeitos comprometidos com a paz. Trabalhar cotidianamente com crianças e jovens abre a possibilidade de formar gerações capazes de formular respostas inéditas para velhos e novos problemas — entre eles, o mais urgente: como construir sociedades em que a paz, o respeito e a empatia pelo outro sejam valores efetivamente praticados, e não apenas declarados.

Nesta direção, o **Currículo em Movimento da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF)** reúne diretrizes que apontam para uma visão de sociedade justa, pacífica e firmada nos direitos humanos. Elaborado coletivamente por estudantes, professores, coordenadores e gestores e implementado em 2014 em toda a rede pública do Distrito Federal, o Currículo em Movimento adota a perspectiva da Educação Integral, que busca ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais. Organiza-se em eixos transversais, entre os quais sobressai o eixo da **Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos**. Nele, a cidadania é compreendida como direito à vida, à liberdade, à participação política e ao acesso a bens sociais como educação, saúde e trabalho. Já a Educação em Direitos Humanos é entendida como formação ética, crítica e política, orientada para atitudes fundadas na dignidade da pessoa, na liberdade, na igualdade, na justiça, na paz e no reconhecimento recíproco entre povos e culturas.

Os artigos que compõem a edição regular da **Revista Com Censo (RCC#44)** dialogam com essas preocupações ao abordar dimensões centrais da educação contemporânea: inclusão, formação docente, mediação de conflitos e práticas pedagógicas inovadoras. Mais do que uma enumeração de temas, tais abordagens ganham sentido quando interrogadas à luz do momento atual: em tempos de polarização, discursos de ódio e naturalização da violência, a defesa da inclusão afirma-se como barreira à exclusão; a formação docente crítica torna-se condição para que professores não sejam reduzidos a executores de políticas padronizadas; e a mediação de conflitos aponta para a necessidade de a escola ensinar, na prática, o diálogo como alternativa à truculência. Em suma, cada um desses eixos pode ser lido como um antídoto à barbárie — desde que articulado à construção cotidiana de uma **cultura de paz**, fundada no respeito e na empatia pelo outro.

Entre as contribuições que exemplificam esse compromisso, duas resenhas merecem ser mencionadas. A primeira delas trata de um livro no qual a autora entrelaça sofrimento pessoal — a luta contra a anorexia — e sofrimento coletivo — relacionado à sua ascendência palestina, convidando o leitor a exercitar a empatia com povos oprimidos e a vislumbrar na paz a única via possível para a superação de conflitos entre nações. A segunda resenha ocupa-se de um filme que é um referencial pedagógico para a luta negra brasileira contemporânea, por meio do qual se articulam educação antirracista, antixista e anticolonialista, evidenciando que a luta contra o racismo é também luta contra a barbárie — uma vez que esta se nutre da hierarquização violenta entre vidas que importam e vidas descartáveis.

Esta edição regular é acompanhada por um dossiê comemorativo dos **65 Anos da Rede Pública de**

**Ensino do Distrito Federal** que reúne textos dedicados à trajetória, aos desafios e às perspectivas da educação pública no DF. Mais do que um balanço histórico, o dossiê oferece reflexões que ajudam a compreender o presente. Mencionamos, apenas a título ilustrativo, o artigo que analisa a urgência de integrar educação sexual e perspectivas femininas ao ensino de Ciências. De natureza teórica, o trabalho evidencia a necessidade de uma pedagogia crítica para enfrentar a violência de gênero no contexto escolar — mais uma frente na luta contra a barbárie, que também se manifesta na opressão e no silenciamento de corpos e identidades.

O início deste ano também reserva à **Revista Com Censo** conquistas institucionais significativas, que reforçam o processo contínuo de qualificação e consolidação do periódico no campo da divulgação científica em educação. Entre os avanços recentes, destaca-se a obtenção da classificação **Qualis A4 pela CAPES** no quadriênio 2021–2024 — reconhecimento que atesta a consistência editorial e a relevância acadêmica da revista. A filiação à Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC) representa passo estratégico para a formação e a qualificação da gestão editorial, além de fortalecer a integração com a comunidade nacional de periódicos científicos. Outro avanço relevante foi a aquisição do registro DOI (Digital Object Identifier) para as publicações, o que garante maior rastreabilidade, visibilidade e padronização internacional dos artigos. Paralelamente, a revista tem atuado na articulação com periódicos vinculados a Secretarias de Educação, iniciativa voltada ao fortalecimento de redes de colaboração institucional, à ampliação da circulação do conhecimento produzido nas redes públicas e à valorização conjunta da produção científica na educação básica.

É importante reconhecer, contudo, que tais conquistas coexistem com desafios estruturais que impõem limites ao trabalho editorial. A alta rotatividade da equipe envolvida na revista e as dificuldades recorrentes na atualização da plataforma OJS (Open Journal Systems) são obstáculos concretos que exigem atenção contínua e investimento institucional. Mencioná-los não significa diminuir o valor do que foi alcançado, mas, sim, situar as conquistas em um quadro realista, no qual o esforço coletivo dos envolvidos precisa lidar cotidianamente com as fragilidades próprias de publicações mantidas no âmbito do serviço público.

Essas conquistas — e os desafios que as acompanham — sinalizam um novo ciclo de desenvolvimento e reafirmam o compromisso da revista com a qualidade editorial, o acesso aberto e a democratização do conhecimento científico. Afinal, qualificar a divulgação científica em educação também é um ato de resistência civilizatória: é apostar na memória, no pensamento crítico e na formação de sujeitos capazes de recusar a barbárie e construir, dia após dia, uma cultura de paz. ■

Boa leitura,

---

**André Almeida Cunha Arantes**  
Editor-chefe da *Revista Com Censo*

# ÍNDICE

## 6 APRESENTAÇÃO

## ENTREVISTA

8

**Marcha atlética: de modadlidade invisível a símbolo de excelência esportiva**

*Caio Bonfim*

## ARTIGOS

12

**Educação Ambiental Inclusiva Crítica: por uma prática pedagógica anticapacitista e emancipadora**

*Fernando Carlos Alves da Silva*

25

**Impactos da formação continuada dos professores no processo de inclusão e de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista**

*Flávia de Andrade Ribeiro, Divaneide Lira Lima Paixão e Carlos Ângelo de Meneses Sousa*

36

**Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral: concepções, desafios e perspectivas**

*Sinara Pollom Zardo e Márcio Braz do Nascimento*

50

**Estado da arte sobre a didática em educação musical no século XXI no Brasil: estudo de revisão**

*Lillian Kelly de Oliveira e Eliton Perpetuo Rosa Pereira*

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

60

**Forjando a tessitura de Haia: escuta, emoções e protagonismo estudantil no Ensino Médio**

*Neslen Rosa Duarte*

68

**Impactos de um percurso formativo de mediação de conflitos no ambiente escolar**

*Ioranny Raquel Castro de Sousa, Raffaello Pinheiro Mazzocante e Andrea Lucena Reis*

## RESENHA

74

**Resenha do livro "Educação não é privilégio**

*Luana Silva de Menezes*

78

**Sobre memórias palestinas: A metade vazia: memórias de corpos e fronteiras, de Sarah Aziza**

*Gilmário Guerreiro da Costa*

83

**Amina: aspectos referenciais pedagógicos para a luta negra brasileira contemporânea**

*Cristino Cesáreo Rocha*

## CADERNOS RCC

93

**DOSSIÊ TEMÁTICO**

*65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*

# ■ APRESENTAÇÃO

Em diálogo com o horizonte formativo e cultural, a capa desta edição apresenta uma obra do artista plástico Athos Bulcão, presente no painel em azulejos instalado no Instituto Rio Branco. Reconhecido por integrar arte, arquitetura e espaço urbano, Athos Bulcão possui obras distribuídas por Brasília, estabelecendo um diálogo permanente com a cidade e seus habitantes. A edição também apresenta uma entrevista com o medalhista olímpico e campeão mundial de marcha atlética, Caio Bonfim, nascido em Sobradinho, cuja trajetória esportiva construída nas ruas de sua cidade natal, inspira novas gerações de atletas brasileiros.

A seguir, apresentam-se os textos que compõem esta edição da **Revista Com Censo**, reunindo pesquisas, reflexões e resenhas. **Educação Ambiental Inclusiva Crítica: por uma prática pedagógica anticapacitista e emancipadora**, Fernando Carlos Alves da Silva. Este artigo discute a interseção entre Educação Ambiental e Educação Inclusiva a partir de abordagem crítica e emancipatória. De natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, analisa marcos legais e propõe diretrizes para práticas pedagógicas anticapacitistas, pautadas na acessibilidade, no respeito à diversidade e na participação ativa de sujeitos historicamente excluídos. Na sequência, o debate sobre inclusão educacional é aprofundado a partir da análise da formação docente e de suas implicações nas práticas pedagógicas. **Impactos da formação continuada dos professores no processo de inclusão e de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista**, Flávia de Andrade Ribeiro, Divaneide Lira Lima Paixão e Carlos Ângelo de Meneses Sousa.

Este estudo investiga o impacto da formação continuada de professores na inclusão e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A partir de uma abordagem qualitativa, utiliza entrevistas semiestruturadas com docentes, analisando percepções sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas, evidenciando que a formação continuada fortalece metodologias inclusivas e amplia a segurança profissional.

Ainda no campo da formação cidadã e da construção de ambientes escolares democráticos, o tema dos Direitos Humanos emerge como eixo central de reflexão. **Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral: concepções, desafios e perspectivas dos jovens**, Sinara Pollom Zardo e Márcio Braz do Nascimento. Este estudo buscou compreender o entendimento de jovens do Ensino Médio em Tempo Integral sobre Direitos Humanos e as contribuições da disciplina de Educação em Direitos Humanos na formação de sujeitos de direitos. Com base em grupos de discussão e no método documental, analisa percepções juvenis e evidencia diversidade, criticidade e tensões nas experiências sociais dos estudantes. No âmbito das relações escolares e da convivência no espaço educativo, a mediação de conflitos aparece como estratégia relevante para o fortalecimento de práticas pedagógicas dialógicas. **Impactos de um percurso formativo de mediação de conflitos no ambiente escolar**, Ioranny Raquel Castro de Sousa, Rafaello Pinheiro Mazzocante e Andrea Lucena Reis. Este estudo analisa os impactos de um percurso formativo em mediação de conflitos no ambiente escolar, ofertado pela Uni-EAPE/SEEDF. Com base em questionário aplicado

aos participantes do curso, examina percepções sobre a formação e sua aplicação nas práticas escolares, evidenciando contribuições para o desenvolvimento profissional e para estratégias de resolução de conflitos.

Ampliando o debate para o campo das linguagens artísticas e das práticas pedagógicas no ensino de música, apresenta-se uma análise da produção acadêmica recente na área. **Estado da arte sobre didática em educação musical no século XXI no Brasil: estudo de revisão**, Lillian Kelly de Oliveira Lopes e Eliton Perpetuo Rosa Pereira. Este estudo identifica e analisa a produção científica brasileira do século XXI sobre didática em educação musical. Trata-se de revisão integrativa da literatura, com análise de artigos publicados entre 2000 e 2023, que evidencia tendências pedagógicas relacionadas às metodologias de ensino de música, ao uso de tecnologias e à educação musical inclusiva. Em diálogo com as discussões sobre práticas pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais e sociais da vida escolar, destaca-se a experiência apresentada no trabalho seguinte.

**Forjando a tessitura de Haia: escuta, emoções e protagonismo estudantil no Ensino Médio**, Neslen Rosa Duarte. O projeto *Forjando a tessitura de Haia*, desenvolvido entre 2023 e 2025 em escola pública do Distrito Federal, promove práticas pedagógicas de escuta e acolhimento diante de crises de ansiedade entre adolescentes. Com base em abordagem qualitativa, evidencia fortalecimento de vínculos, desenvolvimento socioemocional e redução de atendimentos emergenciais, consolidando uma cultura institucional de cuidado.

Além dos artigos, esta edição

também apresenta resenhas que contribuem para o aprofundamento do debate educacional. **Resenha do livro “Educação não é privilégio”**, Luana Silva de Menezes. Este trabalho apresenta uma resenha crítica da obra *Educação não é privilégio*, de Anísio Teixeira. Inicialmente, são apresentadas características do livro e do autor, seguidas da síntese das principais ideias dos quatro capítulos. Ao final, destaca-se a relevância da obra para o debate educacional e recomenda-se sua leitura para defensores da escola pública. Na mesma seção, amplia-se o diálogo com a literatura contemporânea e com reflexões sobre memória, identidade e experiência social. **Sobre memórias palestinas: A metade vazia: memórias de corpos e fronteiras**, Gilmário Guerreiro da Costa. A resenha analisa a obra em que Sarah Aziza narra memórias marcadas pela luta contra a anorexia e por sua ascendência palestina. Estruturado nas partes “Silêncio” e “Linguagem”, o livro articula sofrimento pessoal e coletivo, destacando temas como despossessão, resistência e dignidade, em narrativa que combina diferentes gêneros e perspectivas reflexivas. Por fim, a seção de resenhas contempla ainda uma análise de produção audiovisual articulada às discussões sobre educação e luta antirracista. **Amina: aspectos referenciais pedagógicos para a luta negra brasileira contemporânea**, Cristino Cesáreo Rocha. Esta resenha analisa o filme *Amina* como referencial pedagógico para a luta negra brasileira contemporânea. Resultante de estudo em curso da EAPE/DF, discute sua densidade histórica, social e cultural, articulando educação antirracista, antissexista e anticolonialista. Conclui destacando a importância de uma pedagogia libertadora inspirada em Paulo Freire.

A capa do dossiê apresenta obra do artista **Jean Fernando da Silva**, cuja produção dialoga com os sentidos simbólicos da educação pública e com a memória institucional que marca esta edição comemorativa. A abertura do dossiê é composta por três entrevistas que celebram os **65 anos da Secretaria de Educação do Distrito Federal**, reunindo reflexões de diferentes atores vinculados à educação e à formação cidadã. Inicialmente, a Secretária de Educação, **Hélvia Paranaçuá**, discute o papel da escola pública como instrumento de transformação social. Em seguida, **Gina Vieira P. de Albuquerque** aborda a centralidade da autonomia e da dignidade no exercício do magistério. Por fim, o diplomata **William Silva Placides** reflete sobre a escola como espaço de realização de projetos acadêmicos e de construção de trajetórias pessoais.

A seguir, apresentam-se os textos que compõem o dossiê desta edição da **Revista Com Censo. A História da Educação Pública no Distrito Federal: Origens, Desafios e Consolidação**, Vanessa de Paula Reis e Ayllah Ahmad Lopes. O artigo apresenta panorama histórico da rede pública de ensino entre 1957 e 2025, desde os primeiros esforços educacionais nos canteiros de obras de Brasília até a rede atual, com base em fontes oficiais e dados quantitativos, analisa a criação de escolas, as reorganizações administrativas e políticas públicas, destacando desafios e desigualdades regionais no acesso à educação.

Nesse contexto histórico de constituição da educação no Distrito Federal, o estudo seguinte examina uma experiência específica que marcou o processo de modernização educacional nas primeiras décadas da capital. **O PABAEÉ nas asas de Brasília – (1956-1964)**, Luzineide de Oliveira Campos. Este artigo analisa a atuação do Programa de Assistência

Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEÉ), implementado entre 1956 e 1964, no contexto da criação de Brasília. A partir de abordagem qualitativa, com análise documental e bibliográfica, investiga a contribuição do programa para a modernização educacional, especialmente na formação docente e no uso de materiais pedagógicos, evidenciando o Distrito Federal como território estratégico dessa experiência educacional.

Ainda no campo da formação docente e das experiências pedagógicas desenvolvidas na rede pública, o texto seguinte aborda iniciativas voltadas à educação pela arte. **Os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da SEEDF: há 40 anos atuando com os princípios da educação pela arte na formação continuada**, Cristina Aparecida Leite. Este artigo analisa o percurso histórico dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOP) da SEEDF, em funcionamento desde 1986, como espaços descentralizados de formação continuada orientados pela educação pela arte. Com base em pesquisa documental e entrevistas, evidencia as práticas formativas que integram pensar, sentir e fazer, dialogando com o ideário de Anísio Teixeira.

Em diálogo com essas reflexões históricas e institucionais, o trabalho seguinte amplia a análise ao discutir os desafios contemporâneos da rede pública de ensino. **65 Anos de Rede Pública de Ensino do DF: uma análise geográfica dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade - complexa, autônoma, autora e pesquisadora**, Rodrigo Capelle Suess. Este artigo reflete, no contexto dos 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, sobre os desafios e as possibilidades para uma educação de melhor qualidade.

Ainda, analisa as condições de trabalho docente, a carreira, a formação continuada, as políticas públicas e a valorização profissional, destacando a importância da autonomia, da autoria e da pesquisa na Educação Básica.

No campo das políticas de inclusão educacional, o texto seguinte examina uma área específica do atendimento educacional especializado na rede pública do Distrito Federal. **Altas habilidades ou superdotação na rede pública do DF: pilares que tornaram esse atendimento educacional especializado uma referência nacional**, Giordano Campos Bazzo. Este artigo analisa o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na rede pública do Distrito Federal. Com abordagem qualitativa, combina análise documental e entrevistas para examinar marcos legais, metodologias de identificação e estrutura do atendimento, destacando o pioneirismo do DF e os desafios relacionados à ampliação e à diversidade no acesso.

No âmbito das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar, o trabalho seguinte enfatiza o papel da orientação educacional na mediação das relações escolares. **O Pedagogo na Rede Pública de Ensino do DF: 65 Anos de Mediação e Cuidado na Orientação Educacional**, Katiane de Carvalho Lima. Este trabalho retoma a trajetória da Orientação Educacional no Distrito Federal, desde a década de 1960 até os dilemas contemporâneos. Analisa a transformação do orientador educacional, de função técnica e disciplinar para atuação pedagógica voltada à permanência dos estudantes, ao acolhimento

inclusivo e à mediação de conflitos, destacando seu papel na construção de uma escola democrática.

Na sequência, a discussão sobre a educação pública no Distrito Federal incorpora a análise de temas contemporâneos relacionados às desigualdades sociais e às políticas educacionais. **Ciência, gênero e sexualidade: 65 anos de silêncios e vozes na Educação Pública do Distrito Federal**, Rúbia Estefânia Pinto da Silva e Rodrigo Diego de Souza. Este trabalho analisa os 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, destacando a urgência de integrar educação sexual e perspectivas femininas ao ensino de Ciências. De natureza teórica, baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental, evidenciando a necessidade de uma pedagogia crítica para enfrentar a violência de gênero no contexto escolar.

No plano institucional, o artigo seguinte aborda a atuação de um órgão fundamental para a regulação e organização do sistema educacional do Distrito Federal. **Conselho de Educação do Distrito Federal: percurso histórico e novas concepções de gestão**, Álvaro Moreira Domingues Júnior, Klever Corrente Silva, Fernanda Marsaro dos Santos, Alzira Neves Sandoval e Felipe Salomão Cardoso. Este artigo analisa a trajetória histórica e os desafios do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), especialmente entre 2022 e 2025. Com base em revisão de literatura e estudo de caso histórico-organizacional, discute reestruturações administrativas, ações regulatórias e o papel do CEDF na governança educacional e na formulação de políticas públicas no Distrito Federal.

Ampliando o debate para iniciativas contemporâneas de

ampliação das oportunidades educacionais, o texto seguinte analisa uma política pública voltada à internacionalização da formação estudantil. **O Programa Pontes para o Mundo e a construção de capital cultural: uma análise do impacto socioeducacional em perspectiva comparada**, David Fernando Nogueira da Silva. Este artigo analisa o *Programa Pontes para o Mundo* como política pública de internacionalização da educação para estudantes da rede pública do Distrito Federal. Com base na sociologia de Pierre Bourdieu e em análise documental comparada com outros programas de mobilidade, discute seu potencial para democratizar o acesso às experiências internacionais e ampliar capital cultural.

Por fim, o conjunto de textos contempla também uma análise sobre a expansão recente do ensino superior público no Distrito Federal. **A Universidade do Distrito Federal (UnDF): da criação à consolidação institucional — relato analítico de uma experiência de implantação da primeira Universidade Pública do DF**, Simone Pereira Costa Benck e Suzana Gonçalves Rodrigues. Este artigo apresenta relato analítico do processo de criação e implementação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), instituída em 2021. Com base em análise documental e dados institucionais, discute marcos legais, desafios de consolidação institucional e seu papel como política pública de expansão do Ensino Superior. ■

Boa leitura,

**André Almeida Cunha Arantes**

Editor-chefe da *Revista ComCenso*



## Biografia:

**Caio Bonfim** é um dos maiores nomes da marcha atlética mundial e uma referência incontestável do esporte brasileiro. Natural de Sobradinho (DF), conquistou um feito histórico ao se tornar o primeiro brasileiro a ganhar uma medalha olímpica na modalidade, com a prata nos 20 km nos Jogos Olímpicos de Paris 2024, abrindo um novo capítulo no atletismo nacional. Em 2025, voltou a brilhar ao conquistar a prata nos 35 km e o ouro nos 20 Km no Mundial de Atletismo de Tóquio, tornando-se um dos poucos atletas do mundo a subir ao pódio em duas distâncias diferentes. Sua trajetória inclui ainda bronzes nos mundiais de Londres 2017 e Budapeste 2023, duas pratas nos Jogos Pan-Americanos (Lima 2019 e Santiago 2023), além do título do World Athletics Race Walking Tour 2022/2023, consolidando sua posição entre os melhores do planeta.

## Entrevistador:

Prof. Dr. André Almeida Cunha Arantes. Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Professor do CEUB e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente, é editor-chefe da **Revista Com Censo**.

## Marcha atlética: de modalidade invisível a símbolo de excelência esportiva

**Nota contextual:** Na entrevista, Caio Bonfim relata que começou na marcha atlética ainda na infância, influenciado pelos pais. Inicialmente, o principal desafio foi a falta de reconhecimento da modalidade. Destaca conquistas como medalhas pan-americanas, a prata olímpica em Paris 2024 e o título mundial de 2025, ressaltando o apoio da família, de instituições esportivas e de políticas públicas como a Bolsa Atleta e o Compete Brasília. Por fim, enfatiza a importância da formação escolar e do esporte como instrumento de transformação social.

**1. Revista Com Censo (RCC): Você se lembra do momento em que a marcha atlética entrou na sua vida? Como começou essa história e quando percebeu que o esporte poderia ir além de uma brincadeira?**

**Caio Bonfim:** Sou de uma família de atletas. Meu pai é treinador de atletismo e minha mãe foi marchadora, portanto, desde pequeno, conheci a marcha atlética. Meu pai viu que eu tinha preparo físico e sabia fazer o movimento da marcha, o que não é para todo mundo. Ele tinha curiosidade em me ver competir na marcha atlética e me inscreveu em algumas provas quando eu era pequeno. Fui crescendo neste ambiente esportivo e com 16 anos tive o convite do meu pai para uma competição importante. Logo no início da minha carreira, me destaquei e me apaixonei pela marcha atlética.

**2. RCC: Ao olhar para trás, quais foram os principais desafios que marcaram seu percurso até o alto rendimento?**

**Caio Bonfim:** No início da minha carreira atlética, faltou apoio moral. As pessoas não entendiam o que era marcha atlética, e marchar na rua não é fácil. Na escola e durante a adolescência, lidar com este desconhecimento foi difícil. Apesar disso, eu gostava muito do que fazia e sabia para onde eu queria ir. Este foi o principal desafio do início da minha carreira esportiva.

**3. RCC: Houve momentos em que a vontade de desistir apareceu? O que te fez seguir em frente quando as dificuldades pareciam maiores?**

**Caio Bonfim:** Nunca passou pela minha cabeça desistir. Sempre tive muito orgulho e meus resultados me deram muita confiança e me impulsionaram a continuar.

**4. RCC: Quais foram as conquistas que mais te marcaram ao longo da carreira e o que elas representam na sua trajetória?**

**Caio Bonfim:** O primeiro título brasileiro, a participação nos Jogos Pan-Americanos, a medalha de bronze nos Jogos Pan-Americanos em Toronto-2015 e a prata de Lima-2019. Mais recentemente a medalha de prata nos Jogos Olímpicos de Paris 2024 e a conquista do Campeonato Mundial de Marcha Atlética em Tóquio 2025. Estes resultados me emocionaram e me deram muito orgulho.

**5. RCC: Quem foram as pessoas e as instituições que mais acreditaram em você no início da carreira e ajudaram a transformar talento em resultado?**

**Caio Bonfim:** Meus pais foram as pessoas que mais me apoiaram. Minha família e minha esposa sempre estiveram ao meu lado. Em relação às instituições que me apoiaram destaco o meu clube, CASO (Centro de Atletismo de Sobradinho), que sempre acreditou em mim e a CAIXA (Caixa Econômica Federal), que esteve ao meu lado desde o início da minha carreira e faz parte de minha história.

**6. RCC: Quais os tipos de apoio público você recebeu ao longo da sua carreira, tanto no GDF quanto no Governo Federal? Pode falar um pouco sobre os programas dos quais participou e a importância deles para o seu desenvolvimento como atleta?**

**Caio Bonfim:** Tive apoio do Programa do Bolsa Atleta desde a primeira oportunidade em que eu pude concorrer em 2007. Fui contemplado na categoria nacional depois de ser campeão brasileiro. O GDF, por meio do Secretário de Esporte Júlio César (hoje Deputado Federal), me apoiou na preparação da minha primeira participação em Olimpíadas, que ocorreu em Londres 2012. Na época, também tive apoio do Programa Compete Brasília que investiu algumas passagens para eu poder fazer o índice e me estabelecer no Circuito Mundial. Isto me possibilitou ficar em Brasília. Recebi convites

para ir aos clubes em outros estados, mas queria permanecer em Brasília. O apoio do Programa Bolsa Atleta e o apoio da Secretaria de Esporte do Distrito Federal foram fundamentais para que eu pudesse continuar treinando em Brasília.

**7. RCC: Qual foi o papel da escola na sua formação como atleta e como cidadão? Que mensagem você deixaria para estudantes que sonham em seguir no esporte?**

**Caio Bonfim:** A escola sempre foi meu plano "A". Assim que terminei a Educação Básica fiz a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física. Sempre achei que estudar era importante. Apesar disso, considero que o sistema de ensino não está preparado para lidar com o atleta, da mesma forma que as instituições esportivas não estão preparadas para lidar com o estudante. Considero fundamental que os jovens atletas se graduem na profissão de seu interesse, pois, em algum momento, eles não atuarão mais como atleta. Ter uma formação profissional, dá segurança e prepara a pessoa "para vida" quando a carreira atlética chegar ao fim.

**8. RCC: Você já desenvolve ou teria interesse em desenvolver algum projeto esportivo em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, voltado para a formação de jovens atletas?**

**Caio Bonfim:** Meus pais têm um projeto fundado em 1990 que se chama Caso (Centro de Atletismo de Sobradinho), além disso, meu pai foi professor do CID (Centro de Iniciação Desportiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal). Cresci no meio de projetos parceiros da Secretaria de Educação e Secretaria do Esporte. Portanto, já estamos envolvidos em projetos esportivos com recorte social há muito tempo. Atualmente, o projeto alcança 300 crianças, fora os atletas de alto rendimento. Também temos projeto dentro de uma escola no Paranoá onde ensinamos atletismo. Acreditamos muito no poder transformador do esporte. Estamos abertos a novas parcerias com a Secretaria de Educação, pois acreditamos que essas parcerias podem contribuir como facilitadores da relação entre as necessidades da formação educacional e da formação esportiva.

## Educação Ambiental Inclusiva Crítica: por uma prática pedagógica anticapacitista e emancipadora

*Critical Inclusive Environmental Education: toward an anti-ableist and emancipatory pedagogical practice*



Fernando Carlos Alves da Silva\*

Recebido em: 19 mai. 2025  
Aprovado em: 18 nov. 2025

**Resumo:** Este artigo discute a interseção entre a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva a partir de uma abordagem crítica e emancipatória. Defende-se que, embora ambas compartilhem princípios éticos e políticos voltados à transformação social, ainda há um distanciamento nas práticas pedagógicas escolares. O objetivo deste estudo é propor diretrizes para uma prática de Educação Ambiental crítica e inclusiva, orientada por princípios anticapacitistas. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental, fundamenta-se na revisão de literatura e na análise de marcos legais como a Política Nacional de Educação Ambiental e a Lei Brasileira de Inclusão. O texto propõe caminhos para uma Educação Ambiental pautada na acessibilidade, no respeito à diversidade e na participação ativa dos sujeitos historicamente excluídos. A pedagogia "freireana" é utilizada como eixo integrador, oferecendo ferramentas como os temas geradores para a articulação entre sustentabilidade, justiça social e inclusão educacional. Conclui-se que é urgente consolidar práticas educativas que promovam uma cidadania ambiental crítica e inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Educação Inclusiva. Capacitismo. Paulo Freire.

**Abstract:** This article discusses the intersection between Environmental Education and Inclusive Education from a critical and emancipatory perspective. It argues that, although both share ethical and political principles aimed at social transformation, there remains a gap in school pedagogical practices. The objective of this study is to propose guidelines for a critical and inclusive Environmental Education practice, guided by anti-ableist principles. The research, which uses a qualitative approach and is bibliographical and documentary in nature, is based on a literature review and analysis of legal frameworks such as the National Environmental Education Policy and the Brazilian Inclusion Law. The text proposes paths for Environmental Education based on accessibility, respect for diversity, and the active participation of historically excluded individuals. Freirean pedagogy is used as an integrating axis, offering tools such as generative themes for the articulation of sustainability, social justice, and educational inclusion. The conclusion is that it is urgent to consolidate educational practices that promote critical and inclusive environmental citizenship.

**Keywords:** Critical Environmental Education. Inclusive Education. Ableism. Paulo Freire.

---

\*Professor de Geografia na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). Mestrando em Educação Ambiental na Universidade de Brasília (UnB). Contato: fcarlosdf@hotmail.com

## Introdução

A Educação Ambiental (EA) tem se consolidado como um campo fundamental na promoção da cidadania e da sustentabilidade, ao passo que a Educação Inclusiva ganha espaço como prática que visa garantir a participação plena de todos os estudantes no processo educacional, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. No entanto, raramente esses dois campos são articulados de forma crítica e sistemática, o que leva à reprodução de práticas capacitistas em iniciativas de cunho ambiental no espaço educacional. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo propor diretrizes pedagógicas para prática de Educação Ambiental crítica e inclusiva, orientada por princípios anti-capacitistas, com base em revisão de literatura e marcos legais como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sob a mediação teórico-metodológica da pedagogia "freireana".

O capacitismo refere-se ao preconceito e à discriminação sistemática contra pessoas com deficiência, fundamentado na valorização de corpos e mentes considerados 'normais' e na desvalorização daqueles que fogem desse padrão. Quando se ignora a necessidade de acessibilidade física, comunicacional e metodológica nas atividades de EA, reproduz-se esse preconceito, excluindo-se sujeitos historicamente marginalizados do debate e da vivência ambiental. Esse tipo de exclusão está enraizado em um modelo social de opressão que naturaliza a deficiência como limitação individual, em vez de reconhecer as barreiras sociais como os verdadeiros impeditivos à participação plena (Diniz, 2007).

Neste contexto, este artigo busca refletir criticamente sobre a presença do capacitismo nas práticas de EA e propor caminhos para uma abordagem ambiental inclusiva no espaço educacional. A análise parte de uma revisão de literatura baseada em autores como Mantoan (2006), Loureiro (2004), Layrargues (2009), Freire (1979; 1996), legislação como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (1999). Assim, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica e da Educação Inclusiva. O objetivo da revisão de literatura não é apenas sistematizar produções existentes, mas problematizar os discursos sobre inclusão e sustentabilidade, identificando suas interfaces e lacunas no campo educacional.

O levantamento bibliográfico abrangeu o período de 2000 a 2024, considerando publicações em português que tratam da Educação Ambiental, Educação Inclusiva, Pedagogia Freireana e políticas públicas correlatas. As buscas foram realizadas nas bases SciELO, CAPES Periódicos e *Google Scholar*, além

de documentos legais e orientadores (PNEA, LBI, Constituição Federal de 1988, Programa Nacional de Educação Ambiental e Parâmetros Curriculares Nacionais).

Os critérios de inclusão compreenderam obras e artigos que: (a) abordam explicitamente a interface entre EA e inclusão; (b) tratam de perspectivas críticas e emancipadoras; ou (c) discutem acessibilidade e diversidade na prática pedagógica. Foram excluídos textos puramente técnicos ou voltados às práticas descontextualizadas da dimensão crítica da educação.

A análise seguiu uma abordagem interpretativo-reflexiva, organizada em três categorias de análise derivadas do referencial teórico: princípios ético-políticos da Educação Ambiental Crítica; dimensão inclusiva e anticapacitista da prática educativa; contribuições da pedagogia "freireana" para a integração entre EA e Inclusão. Estas categorias orientaram a leitura e a síntese dos textos, permitindo articular fundamentos teóricos, políticas públicas e práticas educativas na construção das diretrizes de uma Educação Ambiental Inclusiva Crítica.

A importância desta abordagem está na possibilidade de transformar a EA em um campo de empoderamento, emancipação, participação e reconhecimento da diversidade humana como parte integrante da sustentabilidade. Superar o capacitismo na Educação Ambiental não é apenas uma questão de justiça social, mas também de coerência ética com os princípios que sustentam a própria educação para a sustentabilidade, pois "o fazer educativo da educação ambiental deve ser uma prática intencionalmente comprometida com a transformação das condições concretas de vida das populações excluídas" (Layrargues, 2009, p. 8).

Nesse sentido, promover uma Educação Ambiental inclusiva e anticapacitista significa ampliar o próprio conceito de sustentabilidade, incorporando não apenas a preservação ambiental, mas também a justiça social e a acessibilidade como dimensões indissociáveis. É reconhecer que a transformação das relações com o meio ambiente passa, necessariamente, pela transformação das relações com o outro — especialmente com aqueles que, historicamente, foram silenciados ou invisibilizados nos espaços educativos (Freire, 1987).

## Capacitismo na Educação Ambiental: conceitos e legislações

O primeiro passo para compreender o desafio da inclusão na Educação Ambiental é entender o que constitui o capacitismo e como ele se manifesta nas práticas escolares. Segundo Diniz (2007), o capacitismo é uma forma de opressão baseada na ideia de que pessoas com deficiência são inferiores ou menos capazes. Esta lógica, muitas vezes inconsciente, estrutura práticas pedagógicas que desconsideram a pluralidade de modos de existência e aprendizagem.

Na Educação Ambiental, o capacitismo pode se revelar tanto na estrutura física dos espaços educativos – como trilhas ecológicas inacessíveis – quanto em metodologias pedagógicas que privilegiam sentidos específicos, como a visão ou a audição, ignorando a diversidade sensorial. Isso compromete o direito à aprendizagem ambiental significativa para todos os estudantes, contrariando os princípios da Educação Inclusiva previstos na LBI (Brasil, 2015), e, vai além, na própria gênese da escola, pois:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (Brasil, 2008, p. 6).

Além disso, a escassez de formação docente para lidar com a inclusão em contextos ambientais agrava esse cenário. Professores muitas vezes desconhecem como adaptar recursos, atividades e espaços para que sejam acessíveis e representativos. Isso demonstra a urgência de integrar a perspectiva da inclusão e da acessibilidade desde o planejamento das ações educativas ambientais, evitando a exclusão simbólica e prática dos sujeitos com deficiência. A ausência de formação adequada dos professores evidencia uma compreensão ainda limitada sobre a inclusão como eixo estruturante da prática pedagógica, o que compromete a participação plena de todos os estudantes (Mantoan, 2006). Neste sentido,

os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente ao atender alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mittler, 2000, apud Mantoan, 2006).

Neste sentido, a Educação Ambiental assume um papel fundamental na promoção de um aprendizado que transcenda as barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas. Desse modo, a EA não deve ser vista apenas como uma ferramenta para sensibilizar sobre questões ecológicas, mas também como um espaço de inclusão, onde todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente. Ao integrar a acessibilidade nas práticas de Ensino Ambiental, torna-se possível construir uma educação mais equitativa, que respeite as diferenças e promova a justiça ambiental para todos.

Nesse contexto, é imprescindível que as atividades de EA contemplem adaptações metodológicas, curriculares e de recursos, de forma que se garantam as condições

adequadas para a participação de alunos com deficiência, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam tanto o desenvolvimento da consciência ambiental quanto a plena inclusão social, conforme estabelece a LBI:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida.

§1º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprendizado, o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 27)

Portanto, a formação dos professores deve ser ampliada, incorporando não apenas os fundamentos da sustentabilidade, mas também a compreensão da diversidade como um aspecto central para a construção de uma Educação Ambiental verdadeiramente inclusiva (Leff, 2001), dentro dos princípios da LBI. No âmbito legal, em 1988, temos a maior expressão da redemocratização do país, a nova Constituição Federal (CF), que também faz referência direta ao direito de todos ao meio ambiente e a EA no artigo 225:

Art. 225 – *todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado*, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a atual e futuras gerações.

§ 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incube ao Poder Público: VI – *promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino* e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 2012, p. 128, grifos do autor).

Constatamos que, não somente conceitual, mas legalmente, a Educação Ambiental deve abranger o ensino às pessoas com deficiência, conforme previsto na CF e na Política Nacional de Educação Ambiental em seu Artigo 2º:

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (Brasil, 1999)

Conforme a lei, a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, com a Educação Inclusiva também destacada:

Art. 9º Entende-se por Educação Ambiental, na educação escolar, a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

- I - educação básica:
  - a) educação infantil;
  - b) ensino fundamental e
  - c) ensino médio;
- II - educação superior;
- III - *educação especial*;
- IV - educação profissional;
- V - educação de jovens e adultos (Brasil, 1999, grifos do autor)

A presença da Educação Ambiental em todas as modalidades de ensino, conforme estabelecido no artigo 9º da PNEA, inclui explicitamente a “Educação Especial”, o que demonstra um compromisso legal com a inclusão socioambiental de pessoas com deficiência. Este reconhecimento normativo evidencia que a Educação Inclusiva não é apenas uma diretriz pedagógica, mas um direito garantido que deve atravessar as práticas de EA.

Neste entrelaçamento, a Educação Ambiental inclusiva representa uma oportunidade de superar as barreiras impostas pelo capacitismo, ao promover uma visão de sustentabilidade que abrange todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Entretanto, a simples inclusão das pessoas com deficiência nas práticas educativas ambientais não é suficiente. A efetivação dessa inclusão depende da mudança de práticas pedagógicas, da formação contínua dos professores e do reconhecimento da diversidade como um valor fundamental no processo educativo. Como evidencia Mendes (2010),

um dos pontos-chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (Mendes, 2010, p. 39).

É necessário que a Educação Ambiental e a Educação Inclusiva se articulem, criando um espaço de cidadania ambiental que permita aos alunos com deficiência não apenas aprender sobre o meio ambiente, mas também se envolver ativamente nas soluções dos problemas ambientais, participando de projetos comunitários, campanhas de conscientização e atividades práticas, conforme os princípios da EA crítica.

Nesse contexto, a PNEA propõe a criação de um ambiente educacional que seja acessível, participativo e que promova o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões ambientais e sociais. Isso inclui a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que excluem pessoas com deficiência do processo educacional e da participação plena nas atividades de Educação Ambiental.

No entanto, a simples menção legal não garante sua efetivação, pois, para que a EA seja, de fato, inclusiva, é necessário que os conteúdos, as metodologias e os espaços educativos sejam planejados de forma acessível

e representativa. Isso implica compreender a diversidade humana como central no processo educativo e reconhecer que os sujeitos com deficiência têm não apenas o direito, mas também o potencial de contribuir ativamente nas discussões e ações voltadas à sustentabilidade.

Assim, a construção de uma cidadania ambiental crítica exige que as práticas educativas levem em conta as múltiplas dimensões da diversidade humana, o que inclui o enfrentamento das barreiras que ainda excluem pessoas com deficiência dos processos formativos e decisórios no campo ambiental (Souza, 2002).

Ou seja, mesmo com direito assegurado, a participação ativa e crítica dos estudantes com deficiência ainda é um desafio nas práticas de EA nas unidades escolares. Inclusive porque as barreiras que existem entre este público e o processo de ensino baseado na EA vão além das barreiras físicas/arquitetônicas. Com isto em vista, o Art. 4º da PNEA, que estabelece os princípios básicos da EA, estabelece que a educação ambiental deve garantir a acessibilidade não apenas física, mas também metodológica e comunicacional, garantindo que todos os alunos, independentemente das suas limitações, possam interagir com o conteúdo e participar das atividades propostas de forma humanista e participativa:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque *humanista, holístico, democrático e participativo*;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a *permanente avaliação crítica do processo educativo*;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o *reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural* (Brasil, 1999, p. 17, grifos do autor).

Com base nestes princípios, deparamos com desafios para a implementação de uma Educação Ambiental inclusiva, pois requer uma reflexão crítica sobre como os recursos e as metodologias são utilizados nas práticas pedagógicas. Os professores precisam ser formados para adaptar suas abordagens, tornando os espaços de aprendizagem mais acessíveis a todos. Isso envolve desde a adaptação de materiais didáticos, como textos e vídeos, até a criação de ambientes de aprendizagem sensoriais, que respeitem as diferentes formas

de percepção e interação com o mundo, tese esta corroborada com Gatto (2013), quando afirma que:

é importante deixar claro que as deficiências não são barreiras para o contato e a interação com o ambiente natural, bem como, o acesso a bens e serviços ambientais, e há muitas iniciativas que estimulam a inclusão e o desenvolvimento da percepção, e do senso e da beleza estética, como os trabalhos sobre percepção em trilhas interpretativas, mostrando que as belezas naturais, além de apreciadas com os olhos, podem ser também percebidas por outros sentidos. (Gatto, 2013, p. 60)

A Lei nº 9.795/1999, ao integrar explicitamente a Educação Especial na Política Nacional de Educação Ambiental, fornece uma base legal importante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário que os sistemas educacionais adotem práticas acessíveis, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologias, garantindo que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, possam participar de forma plena no processo de Educação Ambiental.

A Educação Ambiental Inclusiva não é apenas uma questão de cumprimento de normas legais, mas uma prática pedagógica que deve ser integrada ao cotidiano da sala de aula, promovendo uma cidadania ambiental plena, emancipatória e crítica, em que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, possam contribuir para a preservação do meio ambiente e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva é a essência do desenvolvimento da sustentabilidade social” (Gatto, 2013, p. 60).

## Caminhos para uma Educação Ambiental Inclusiva Crítica

A práxis da Educação Ambiental e da Educação Inclusiva de forma conjunta exige ações em múltiplos níveis, mas temos um facilitador: o fato de que elas “possuem pontos em comum, como a reflexão coletiva, a solidariedade, a importância de se contemplar a diversidade sem práticas de exclusão, a não competição, a busca pelo estabelecimento de relações democráticas e igualitárias” (França *et al.*, 2019, p. 2).

Mas, para isso, primeiramente, é necessário adotar o desenho universal na educação, ou seja, planejar ambientes e atividades que sejam acessíveis para todos desde o início (Mantoan, 2006). Isso inclui o uso de recursos multissensoriais, tecnologias assistivas e a valorização de diferentes formas de expressão e aprendizagem, deixando a EA e a Educação Inclusiva indissociadas no processo de ensino-aprendizagem, conforme estabelece Kraetzig (2008),

a Educação Ambiental, além da importância de sua abordagem no meio educacional contribui no processo da Educação Inclusiva em vista do seu caráter dinâmico e transformador, pois oferece aos alunos inúmeras possibilidades de aprendizagem, tanto no meio escolas quanto em atividades direcionadas de contato com a natureza. A Educação Ambiental pode permitir o desenvolvimento dos indivíduos em seus aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos, além de formar cidadãos críticos e atuantes. (Kraetzig, 2008, p. 52)

A acessibilidade deve ser compreendida como parte do direito à educação e não como um “favor” ou adaptação pontual. Assim,

ao fazermos a relação entre a Educação Ambiental e Educação Inclusiva pensamos nas possibilidades de aprendizagem que a Educação Ambiental pode promover a estes sujeitos, pois através da temática ambiental o professor pode trabalhar no dia a dia levando estes alunos à participação. É importante que o professor centralize nas possibilidades de aprendizagem e inserção social dos alunos com NEES e não na deficiência (Kraetzig, 2008, p. 53).

Neste sentido, a EA “se configura como uma excelente aliada nesse processo de valorização dos alunos por ser um processo dinâmico e transformador que busca a formação de valores, atitudes, bem como a participação ativa de cada pessoa” (Kraetzig, 2008, p. 10), o que infere o desenvolvimento crítico do estudante. Sobre isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destacam a EA como essencial para o desenvolvimento de valores e atitudes responsáveis,

a questão ambiental, no ensino de primeiro grau<sup>1</sup>, entra-se principalmente no desenvolvimento de valores, atitudes e posturas éticas, e no domínio de conhecimentos que permitam ao aluno compreender a realidade ambiental, como um todo dinâmico, para que possa participar de forma ativa e responsável na preservação e melhoria do meio ambiente (Brasil, 1998, p. 71).

Quando adentramos no campo de discussão do caráter crítico das relações humanas (o que, inevitavelmente, envolve as relações ensino-aprendizagem) ou humano-natureza (entre educação e meio ambiente), ou mais especificamente na Educação Ambiental Inclusiva Crítica, percebemos que ela “acontece quando se abandona a ideia de que ela envolve apenas assuntos voltados à natureza, propondo que a visão social faça parte integrante do conteúdo” (Serpa *et al.*, 2023, p. 107). Assim, “a educação sob o ponto de vista crítico é capaz de sensibilizar os indivíduos para a transformação favorável ao meio” (Araújo; Cardoso, 2012, p 41), como também,

dentro desta perspectiva, os princípios da Educação Ambiental - voltada à criticidade, à emancipação de

pensamento e ao desenvolvimento da ética, responsabilidade e solidariedade entre os homens -podem contribuir de forma significativa para facilitar o entendimento sobre o que é inclusão e permitir, desta forma, que a mesma seja de fato implementada nos estabelecimentos de ensino e na sociedade como um todo. (Lisbôa, 2020, p. 8)

Outro documento oficial que tem um enfoque no caráter crítico e inclusivo da EA são as diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que frisam o envolvimento ativo dos sujeitos nos processos educativos, defendendo uma abordagem crítica, emancipatória e inclusiva da Educação Ambiental. Também reforça a necessidade de uma abordagem inclusiva e democrática na EA, tornando-se um instrumento estratégico para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. No documento, podemos destacar o

enfoque *humanista, holístico, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório*; aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a *cooperação, o senso de justiça* e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (Brasil, 2023, p. 25, grifos do autor).

Fica evidente que a Educação Ambiental Inclusiva Crítica pode ser uma plataforma para alicerçar a implementação da EA nas escolas, atendendo as demandas educacionais dos estudantes com deficiência e das legislações nacionais vigentes, pois a EA Crítica em si fomenta a prática da educação como instrumento emancipatório e libertador, estabelecendo que “a finalidade primordial da Educação Ambiental é revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Ou seja, estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado” (Loureiro, 2004, p. 73). De forma categórica, Geraldo (2007) afirma que

a Educação Ambiental faz parte de um processo de mudanças de novos comportamentos, os quais os indivíduos com deficiência independente das tipologias apresentadas, podem e devem também participar. A integração e inclusão dos portadores de necessidades especiais no meio ambiente são uma realidade que deve ser encarada como sendo um direito comum à vida. Porém, existem diversas dificuldades inerentes à adequação dos conteúdos ambientais à população portadora de necessidades especiais. A iniciativa política e social é preponderante para a eficácia na aplicabilidade da EA num dos grupos mais fragilizados,

e por vezes marginalizados da nossa sociedade. (Geraldo, 2007, p. 73)

Diante desse cenário, torna-se essencial recorrer a uma base teórico-metodológica que possibilite a articulação entre os fundamentos da Educação Ambiental Crítica e os princípios da Educação Inclusiva. A pedagogia “freireana” se apresenta como uma proposta coerente para essa integração, uma vez que valoriza o diálogo, o respeito à diversidade e o compromisso com a transformação social. Inspirada em uma visão emancipadora da educação, essa abordagem parte da vivência dos sujeitos e promove uma prática educativa crítica, participativa e democrática. Nesse sentido, ela contribui para que a educação ambiental não apenas informe, mas também forme sujeitos capazes de intervir em sua realidade, ao passo que fortalece uma inclusão genuína, pautada na escuta e na valorização das diferenças (Freire, 1996). A convergência dessas três perspectivas — ambiental, inclusiva e “freireana” — está representada no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Princípios da EA Crítica, Pedagogia Freireana e Educação Inclusiva**

Princípios	Educação Ambiental Crítica	Pedagogia Freireana	Educação Inclusiva
<b>Educação como prática política</b>	Entende a EA como um ato político de enfrentamento das causas estruturais da degradação ambiental. (Layrargues, 2009)	A educação é sempre um ato político e ideológico, nunca neutro. (Freire, 1979)	Pressupõe o rompimento com a lógica segregadora e capacitista da escola tradicional. (Mantoan, 2006)
<b>Emancipação e transformação social</b>	Busca formar sujeitos ecopolíticos, capazes de transformar a realidade socioambiental. (Loureiro, 2004; Layrargues, 2009)	Propõe a libertação dos oprimidos por meio da conscientização crítica. (Freire, 1979)	Promove o acesso e a permanência com qualidade na escola comum para todos os sujeitos. (Brasil, LBI, 2015)
<b>Valorização do diálogo</b>	Defende o diálogo como prática educativa horizontal e participativa. (Layrargues; Lima, 2011)	O diálogo é condição essencial para a construção do conhecimento. (Freire, 1979)	O diálogo com as diferenças é essencial para romper com práticas homogeneizadoras. (Mantoan, 2003)
<b>Participação ativa dos sujeitos</b>	Os educandos são vistos como protagonistas da transformação ecológica e social. (Loureiro, 2004)	O aprendiz participa ativamente da construção do saber. (Freire, 1979)	A inclusão só é real quando os sujeitos participam efetivamente do processo de aprendizagem. (Brasil, PNEE, 2008)
<b>Diversidade e justiça social</b>	Compreende o ambiente como um espaço de disputa de interesses e de justiça ambiental. (Loureiro, 2004)	Valoriza as múltiplas vozes e culturas oprimidas. (Freire, 1979)	Reconhece e valoriza a diferença como elemento central do processo educativo. (Mantoan, 2006; Brasil, PNEE, 2008)

Fontes: Brasil (2008) (2015); Freire (1979); Layrargues; Lima (2009) (2011); Loureiro (2004); Mantoan (2006).

O quadro comparativo evidencia a convergência entre três vertentes educativas, que, embora tenham origens distintas, compartilham fundamentos éticos e metodológicos voltados à emancipação dos sujeitos, à valorização da diversidade e à construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Carvalho, 2008).

A Educação Ambiental Crítica ultrapassa a perspectiva tecnicista ao integrar dimensões sociais, políticas e econômicas na análise dos problemas ambientais. Nesse sentido, o processo educativo deve capacitar os sujeitos a questionarem as causas da degradação ambiental e

a atuarem coletivamente na construção de alternativas sustentáveis (Loureiro, 2004), além de “valorizar os saberes que emergem das lutas e das experiências de resistência dos grupos oprimidos, propondo uma ecologia de saberes que reconhece a diversidade como condição para a emancipação social” (Santos, 2010, p. 41).

Esse princípio dialoga diretamente com a pedagogia de Paulo Freire, que valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a construção coletiva do conhecimento como formas de romper com a opressão. Na perspectiva da pedagogia “freireana”, a educação deve partir da vivência dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos históricos capazes de transformar o mundo por meio da ação-reflexão (Freire, 1996).

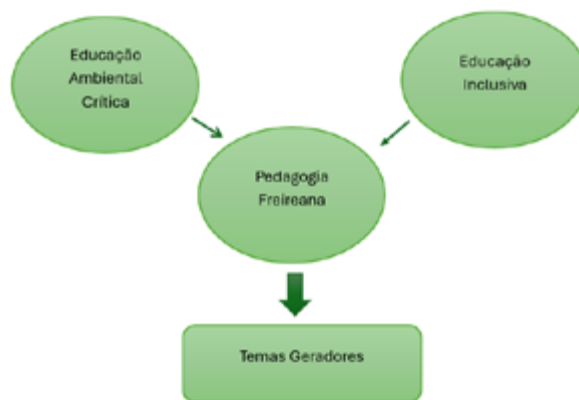
A Educação Inclusiva traz à tona a necessidade de garantir o direito à educação de todos os sujeitos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência. Baseada em marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e documentos orientadores como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, essa abordagem defende a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas, promovendo a equidade no acesso, na permanência e no sucesso escolar (Mantoan, 2006). Sobre isso, Carvalho (2004) argumenta que “a inclusão não é uma questão apenas de acesso à escola, mas de transformação da escola, exige repensar currículos, práticas, atitudes e valores, de modo que cada aluno, com suas singularidades, possa encontrar um espaço legítimo de pertencimento e aprendizagem” (Carvalho, 2004, p. 29).

Ao relacionar essas três perspectivas, observa-se que todas convergem para uma concepção de educação pautada na democracia, na ética, na criticidade, na emancipação e na transformação social. A Educação Ambiental Crítica, para que se realize plenamente como proposta emancipatória, precisa incorporar de forma explícita os princípios da inclusão, garantindo que seus processos formativos sejam verdadeiramente abrangentes e participativos.

Da mesma forma, a Educação Inclusiva amplia sua potência transformadora quando integra a dimensão socioambiental em seus conteúdos e práticas pedagógicas, promovendo uma formação integral. A pedagogia “freireana”, por sua vez, com sua ênfase no diálogo, na escuta sensível, na valorização do outro e na ação coletiva, oferece uma base teórico-metodológica robusta para sustentar essa articulação interdisciplinar (Souza, 2002). Nesse sentido, integrar essas abordagens representa um caminho promissor para a construção de uma educação comprometida simultaneamente com a sustentabilidade ambiental, a justiça social e o respeito à diversidade. Essa articulação está representada visualmente na figura 1.

Pensando no “fazer” e no “como fazer”, reforçamos a pedagogia “freireana” como a teoria pedagógica capaz de atuar como elo integrador entre as duas

Figura 1 - Diagrama conceitual entre Educação Ambiental Crítica, Educação Inclusiva e Pedagogia Freireana



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

abordagens educacionais discutidas neste artigo: a Educação Ambiental Crítica e a Educação Inclusiva. Essa articulação ganha concretude na noção de “tema gerador”, que, em Freire (1987), representa a ponte entre a realidade vivida pelos educandos e o conhecimento construído no processo educativo. Como afirma o autor, “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 1987, p. 96). Essa vinculação entre o tema e a vivência dos sujeitos é o que “permite que educandos e educadores se tornem sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos participam do processo de investigação dos temas geradores” (Torres et al., 2014, p. 23). Assim, a pedagogia “freireana”, ao valorizar o contexto de vida, o diálogo e a construção coletiva do saber, sustenta uma práxis educativa transformadora, sensível às questões sociais e ambientais e, sobretudo, comprometida com a inclusão.

Segundo Torres (2014), os temas são escolhidos através das necessidades da comunidade escolar e dos estudantes, de forma participativa no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1981):

A seleção dos temas geradores deve partir da realidade concreta dos educandos, considerando suas experiências de vida, suas lutas e aspirações. É através desses temas que se estabelece o diálogo entre educador e educando, possibilitando uma educação problematizadora e libertadora. (Freire, 1981, p. 115)

Após a seleção, a prática pedagógica parte da investigação do tema gerador, esta investigação “é uma aproximação crítica à realidade que inclui o pensar humano, isto é, a reflexão dos homens sobre sua própria existência, sobre seu estar no mundo e com o mundo” (Freire, 1983, p. 52).

Para exemplificar, podemos recorrer a um exemplo clássico das atividades pedagógicas de EA desenvolvidas

nas escolas: a horta. De acordo com Carvalho (2002), a horta representa

uma grande oportunidade de abordar e desenvolver valores defendidos pela Educação Ambiental, como preservação do meio ambiente e melhoria da qualidade de vida. Por todo o potencial educativo oportunizado pela presença e pelo trabalho em uma horta, acredita-se que esse pode ser um ambiente de aprendizagem frutífero, para o desenvolvimento de processo de educação científica para alunos com deficiência. (Carvalho, 2002, p. 23)

Enquanto Nunes *et al.* (2020, p. 3) afirmam que “no contexto escolar, a horta é uma ferramenta que possibilita questionamentos relacionados às desigualdades e à conjuntura que as fomenta, e com isso torna possível uma Educação Ambiental transformadora”. A utilização da horta escolar como prática pedagógica revela-se uma estratégia significativa para promover aprendizagens significativas e interdisciplinares, além de estimular a responsabilidade socioambiental entre os estudantes. O cultivo coletivo permite a articulação entre saberes científicos e populares, reforçando o vínculo entre escola, comunidade e natureza. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a horta se consolida como espaço educativo vivo, no qual o conteúdo curricular ganha sentido por meio da experimentação e do diálogo com a realidade local (Nunes *et al.*, 2020).

Neste contexto encontramos fortes elementos da pedagogia “freireana” correlacionados à EA Crítica, a saber:

o trabalho coletivo; a contextualização de problemas locais; a relação entre escola e comunidade (processos educativos participativos); a interdisciplinaridade; a produção de materiais didático-pedagógicos; a relação entre a dimensão individual/coletivo; a cooperação; o respeito; a solidariedade; a igualdade. (Torres *et al.*, 2014, p. 40)

Na execução do projeto pedagógico, os traços freireanos manifestam-se de forma concreta nas práticas escolares, especialmente por meio do trabalho coletivo, da cooperação, do respeito mútuo e da busca pela igualdade. Esses princípios se materializam nas relações interpessoais e na construção de uma cultura de pertencimento, pois, como afirma Vinha (2003, p. 88), “a construção de um ambiente moral inclusivo depende da capacidade da escola de promover relações dialógicas e cooperativas entre todos os sujeitos que dela participam”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de projetos educativos deve estimular a vivência da alteridade e da corresponsabilidade entre os estudantes. Uma das possibilidades metodológicas que expressa esses valores é a concepção de “horta sensorial”, inspirada em experiências de “jardins sensoriais”, descritos como:

um espaço desenvolvido com o intuito de proporcionar uma experiência sensorial da natureza por meio dos cinco

sentidos, onde a visão é despertada pelas diferentes cores e formas das plantas, o olfato é aguçado pelo aroma de flores e folhas, o paladar através da degustação de plantas e frutos, a audição pelo barulho do vento e do caminhar e o tato pelas diferentes texturas encontradas com o auxílio das mãos ou dos pés, sendo assim, uma interação integrada dos diferentes sentidos, visando estimular a percepção do ambiente de forma completa e de diferentes formas. O jardim sensorial assume relevância por ter como objetivos primordiais a inclusão social, a atuação como recurso didático não-formal e a promoção da educação ambiental. (IF Baiano, 2023, p. 2)

O quadro 2 apresenta a aplicação da abordagem da horta como um espaço educativo sensorial e inclusivo, alinhado aos princípios da Educação Ambiental Inclusiva Crítica. Incluem-se características relacionadas à textura do solo, adaptação do canteiro para estudantes cadeirantes, estímulos neutros para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e elementos do conceito de jardim sensorial.

**Quadro 2 - Horta Sensorial na Educação Ambiental Inclusiva Crítica**

Elemento da Horta	Característica Educativa	Sentido Estimulado	Adequação à Inclusão	Conceito Pedagógico Aplicado
Alecrim	Aroma intenso reconhecido facilmente	Olfato	Auxilia alunos com deficiência visual	Jardim Sensorial
Manjeriço	Folhas macias e aromáticas	Tato e Olfato	Estímulo multissensorial inclusivo	Jardim Sensorial
Cebolinha	Planta aromática, de fácil identificação pelo cheiro e forma	Olfato e Tato	Estimula reconhecimento sensorial e afetivo	Experiência sensorial significativa
Textura do Solo (argiloso, arenoso, pedregoso)	Manipulação direta com diferentes texturas	Tato	Exploração por estudantes com deficiência visual	Percepção tátil/sob vivo
Canteiro Suspenso	Altura adaptada a cadeiras de rodas	Motricidade e visão	Acesso igualitário a estudantes cadeirantes	Acessibilidade arquitetônica
Lavanda	Aroma suave com propriedades calmantes	Olfato	Estímulo neutro e regulador sensorial para TEA	Regulação sensorial
Alface	Visualização de todo ciclo da planta	Visão	Facilita observação contínua para estudantes com TEA	Observação e rotina

**Fontes:** Christel (2014); Nunes *et al.* (2020); Oliveira (2023); Vons *et al.* (2014).

Para reforçar e ilustrar a proposta pedagógica da horta sensorial apresentada neste artigo, faz-se referência ao estudo de Vons *et al.* (2014), que relata a implementação de uma oficina de jardim sensorial com estudantes com deficiências múltiplas. Esse trabalho é citado aqui como exemplo teórico e metodológico, com o objetivo de evidenciar a potencialidade inclusiva desse tipo de atividade, e não como parte de uma experiência empírica da presente pesquisa. Sobre a percepção dos estudantes com os elementos do jardim sensorial — como a cebolinha e o alecrim, mencionados no Quadro 2 —, os autores destacam:

Quanto à planta cebolinha, os alunos relatavam “cheiro”, “comida”, “grande”, “comprida”, “cebola”. Por ser uma planta aromática, utilizada principalmente na culinária, muitos alunos já haviam tido um contato com a mesma. E isto foi comprovado quando uma aluna relatou que, na colônia, na casa da vó, tinha uma planta destas e que ela já havia sentido o cheiro. O alecrim estava relacionado com “chá” “cheiro de terra”, “flor”, “a flor é maior”, “de cheiro”, “linda a flor”, “tem terra”. Na planta do alecrim, além de tatear a planta, percebia-se que alguns alunos colocavam a mão na terra e por isso relatavam o cheiro de terra. Por ser uma planta aromática, lembrava o chá. A planta não possuía flor. (Vons *et al.*, 2014, p. 44)

Esse relato do trabalho de Vons *et al.* (2014) nos mostra como a memória olfativa pode ser um poderoso gatilho de aprendizagem, especialmente para estudantes com deficiência visual, que dependem fortemente dos sentidos remanescentes. Além disso, o reconhecimento da planta por meio de vivências fora da escola fortalece os laços entre conhecimento escolar e saber popular, um princípio central da educação crítica e inclusiva. Para estudantes com deficiência intelectual, essa familiaridade prévia com o cheiro e a função da planta na culinária pode facilitar a compreensão simbólica e o engajamento prático, promovendo autonomia e pertencimento ao processo educativo.

Nessa perspectiva, a horta sensorial se insere como prática que valoriza a experiência de mundo dos educandos, dialogando com a pedagogia “freireana” ao reconhecer que todo ato educativo parte da realidade concreta dos sujeitos, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 30). Desse modo, como defende Paulo Freire, educar é um ato político de escuta e construção conjunta do saber, e é, justamente, por meio desse diálogo com o cotidiano – e não apesar dele – que se realiza uma Educação Ambiental verdadeiramente libertadora e inclusiva (Freire, 1987).

A horta sensorial, especialmente quando estruturada com foco na acessibilidade e na valorização da diversidade sensorial e corporal, representa uma prática concreta de Educação Ambiental Inclusiva Crítica. Ela vai além do cultivo de plantas, promovendo a vivência coletiva, o respeito às diferenças e a construção de saberes vinculados à realidade social e à justiça ambiental. Ao envolver estudantes com diferentes deficiências em atividades adaptadas que estimulam múltiplos sentidos, a horta sensorial se alinha a uma perspectiva pedagógica que busca transformar, e não apenas reproduzir, as relações entre sujeitos e meio ambiente. Como destaca Layrargues (2009, p. 8), “o fazer educativo da Educação Ambiental deve ser uma prática intencionalmente comprometida com a transformação das condições concretas de vida das populações excluídas”, o que reforça a importância de práticas que articulem inclusão e criticidade ambiental.

Deste modo, o exemplo do Quadro 2 representa uma possibilidade de implementar um projeto pedagógico em Educação Ambiental Inclusiva Crítica na escola, trabalhando a EA como “uma prática pedagógica voltada à formação da cidadania e ao fortalecimento de valores e atitudes sustentáveis, sendo por natureza uma atividade *transversal, interdisciplinar e contextualizada*” (Brasil, 2005, p. 9, grifos do autor), abordagem prevista no Art. 4º do PNEA, que diz que um dos princípios básicos da Educação Ambiental é seu “enfoque inter e transdisciplinar” (Brasil, 1999).

Esta integração do estudante ao espaço escolar através de uma atividade prática também realça o sentimento de pertencimento do indivíduo à sociedade e suas complexas teias de relações, fundamental ao sucesso da prática educativa, pois o “aluno necessita sentir-se pertencente e incluído naquele espaço para, a partir dele, ampliar suas relações e integrar-se à sociedade, de uma nova maneira, compreendendo as lógicas específicas da condição de viver e pertencer à sociedade humana” (Mourão, 2010, p. 16).

Entretanto, para que todo esse arcabouço teórico, conceitual e legal resulte, de fato, em êxito educacional — compreendido como a efetivação da Educação Ambiental Inclusiva Crítica dentro e fora da sala de aula — é fundamental investir na formação continuada de professores, com ênfase em práticas pedagógicas inclusivas aplicadas à EA. Isso pressupõe uma revisão crítica do currículo, a construção colaborativa de materiais acessíveis e a valorização de uma ética fundamentada no cuidado e no reconhecimento da diversidade. Como afirma Delizoicov (2014):

o processo de formação de professores é organicamente articulado à organização e ao funcionamento da escola. É necessário que se criem condições para que a formação continuada e a atuação docente, fora e dentro da sala de aula, que constituam momentos integrados do trabalho educativo na escola. (Delizoicov, 2014, p. 95)

Nesse mesmo sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece que

os sistemas de ensino devem assegurar professores com formação adequada em nível superior e formação específica na Educação Especial para atuar no atendimento educacional especializado, bem como professores com formação regular para o exercício da docência em turmas inclusivas. (Brasil, 2015, Art. 28, §1º)

Assim, conclui-se que, tanto para os educandos quanto para os educadores, a Educação Ambiental Inclusiva Crítica implica uma “tomada de posição de responsabilidade pelo mundo em que vivemos, inclui aí a responsabilidade com os outros e com o ambiente” (Carvalho, 2004, p. 156). Portanto, “nessa perspectiva, cumpre o papel de mediação da construção da cidadania, como ampliação dos direitos dos excluídos”, e, por isso, a EA Inclusiva Crítica

não admite neutralidade pedagógica, pois esta “legítima e naturaliza as desigualdades sociais” (Layrargues, 2009, p. 13). Finalmente, é essencial que as políticas públicas de Educação Ambiental incorporem, de forma explícita, a dimensão da inclusão, evitando abordagens genéricas que invisibilizam as especificidades das pessoas com deficiência.

a diferença como princípio educativo e a acessibilidade como direito, essa abordagem consolida-se como caminho teórico e prático para repensar a escola, promovendo uma transformação que ultrapassa a inclusão formal e alcança uma ação pedagógica genuinamente emancipadora. ■

## Conclusão

A Educação Ambiental Inclusiva Crítica representa uma possibilidade concreta de superação das múltiplas formas de exclusão historicamente naturalizadas no ambiente escolar. Ao integrar os fundamentos da justiça ambiental, da pedagogia “freireana” e das políticas públicas inclusivas, ela transforma-se em um campo de prática pedagógica coerente com os princípios da equidade, da participação e da valorização da diversidade humana.

Como discutido ao longo deste trabalho, não basta apenas garantir o acesso de estudantes com deficiência às atividades de Educação Ambiental, é preciso promover sua participação ativa, crítica e transformadora, enfrentando as barreiras físicas, atitudinais e epistemológicas que ainda persistem. Essa transformação exige, sobretudo, a formação continuada dos docentes, capaz de articular os fundamentos da Educação Inclusiva às práticas ambientais (Mantoan, 2006; Delizoicov, 2014). Ao recorrer à pedagogia “freireana” como eixo articulador, reforça-se a necessidade de uma prática pedagógica que parta da realidade dos educandos e que valorize sua história, seus sentidos e suas potências. O “tema gerador”, nesse sentido, torna-se ferramenta essencial para o desenvolvimento de currículos ambientalmente relevantes e pedagogicamente inclusivos (Freire, 1987).

A legislação brasileira, como demonstrado, já garante o direito à Educação Ambiental para todos, incluindo expressamente a Educação Inclusiva em documentos como a PNEA (Brasil, 1999). Contudo, a efetivação desse direito requer que a escola se comprometa com uma abordagem crítica da sustentabilidade, na qual os sujeitos com deficiência sejam reconhecidos não apenas como beneficiários, mas como agentes do processo educativo e da transformação social (Loureiro, 2004; Leff, 2001).

Reafirma-se que construir uma Educação Ambiental verdadeiramente anticapacitista exige coragem ética e compromisso político com uma escola democrática, plural e emancipatória. É nessa interseção entre práticas ambientais e inclusão escolar que se revela a potência de uma educação que, além de ensinar a preservar o mundo, ensina a respeitar e conviver com todas as formas de existência humana (Souza, 2002; Gatto, 2013). Ampliar essa perspectiva implica compreender que a Educação Ambiental Crítica e Inclusiva pode orientar políticas, currículos e formações docentes capazes de articular sustentabilidade, justiça social e diversidade. Ao reconhecer

## Notas

- <sup>1</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a nomenclatura “ensino de primeiro grau” foi substituída por “Ensino Fundamental”.

## Referências

ARAUJO, Maria Inês. CARDOSO, L.R. **APA Morro do Urubu: um contexto para Educação Ambiental**. Aracaju. Editora Criação. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável**. 6. Ed. Brasília: MMA. 2023. Disponível em: <https://salasverdes.mma.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/Pronea-Digital-final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARVALHO, V. S. **Educação Ambiental & Desenvolvimento Comunitário**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler, **Educação inclusiva, com os pingos nos “is”**. 3, ed, Porto Alegre, Mediação, 2004.

CHRISTEL, Angelina Ribes. **Educação ambiental e inclusão: desafios e possibilidades para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2014. Disponível em: [https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2668/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_CHRISTEL%20ANGELINA%20RIBES.pdf](https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2668/DISSERTA%C3%87%C3%83O_CHRISTEL%20ANGELINA%20RIBES.pdf). Acesso em: 09 maio 2025.

DELIZOICOV, Demétrio. **Educação Ambiental e formação de educadores: o que nos diria Freire?** In: TORRES, R. L. A.; GOMES, J. A.; MOREIRA, M. A. (org.). Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire. Campinas: Papyrus, 2014. p. 87–104.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANÇA, S. B.; OLMOS, I. D. F.; SOUZA, T. N. de. **Educação ambiental e educação especial: uma reflexão sobre estratégias didáticas**. Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 10, n. p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10376/pdf>. Acesso em: 07 maio 2025.

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTO, Eliane. **Educação ambiental e educação inclusiva: um estudo com os profissionais da Escola de Educação Básica Jorge Lacerda de Flor do Sertão-SC**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.
- GERALDO, R. **Environmental education in the disability: study of case**. In: Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia, 1., Santiago de Compostela (Espanha), 24-27 Sep 2007. CEIDA, 2007.
- INSTITUTO FEDERAL BAIANO. **Cartilha Jardim Sensorial: projeto de extensão IF Baiano – campus Serrinha**. Serrinha: IF Baiano, 2023. Disponível em: [https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/serrinha/files/2023/05/Cartilha-Jardim-Sensorial\\_compressed.pdf](https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/serrinha/files/2023/05/Cartilha-Jardim-Sensorial_compressed.pdf). Acesso em: 15 maio 2025.
- KRAETZIG, Juliana Mazzanti. **Educação Ambiental e Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: uma prática possível**. 2008. 60 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Centro de Ciências Rurais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2249/Kraetzig\\_Juliana\\_Mazzanti.pdf](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2249/Kraetzig_Juliana_Mazzanti.pdf). Acesso em: 29 abr. 2025.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11–33.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo. **As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. *Revista Ambiente & Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 27–50, jul./dez. 2011.
- LEFF, Enrique. *Educação ambiental: a prática de uma educação transformadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LISBÔA, Juliana Munoz. **Educação ambiental e educação inclusiva: um diálogo necessário**. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 6, edição especial, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1686>. Acesso em: 14 maio 2025.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Transformadora**. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MOURÃO, L. **Pertencimento**. Brasília: UNB, 2010.
- NUNES, L. R. *et al.* **Horta escolar como caminho para agroecologia escolar**. *Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA*, v.9, n.1. São Cristóvão, Sergipe. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/13373/10617>. Acesso em: 11 maio 2025.
- OLIVEIRA, Virgínia Scheidegger da Costa. **A horta escolar inclusiva e sua contribuição para uma educação ambiental crítica**. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/horta-inclusiva-ufrrj>.

Acesso em: 15 maio 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal, das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, B, de S, MENESES, M, P, org. **Epistemologias do Sul.** São Paulo, Cortez, 2010, p, 31-83.

SERPA, Paulo Roberto; MORAIS, Karine Helena; MENDES, Ana Paula Menegotto. **Educação ambiental e educação inclusiva: discussões que aproximam.** In: GÄRTNER, A. et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: família, escola, políticas públicas e sociedade em pesquisa.** Vol. X. Palotina: Editora Científica Digital, 2023. p. 99–111. Disponível em: <https://www.academia.edu/110821658>. Acesso em: 15 maio 2025.

SOUZA, Janete Magalhães Carvalho de. **Educação ambiental e educação inclusiva: articulações possíveis.** In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo et al. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 191–206.

TORRES, R. L. A.; GOMES, J. A.; MOREIRA, M. A. **Temas geradores, mediações e diálogo: a construção coletiva do conhecimento em Educação Ambiental.** In: TORRES, R. L. A.; GOMES, J. A.; MOREIRA, M. A. (org.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** Campinas: Papyrus, 2014. p. 31–50.


VINHA, Thelma. **O ambiente escolar e o desenvolvimento moral, reflexões e propostas de atuação.** Campinas, Mercado de Letras, 2003.

VONS, Paula Cristina de Oliveira; SCOPEL, Janete Maria; SCUR, Luciana. **Jardim sensorial como atividade de educação ambiental inclusiva no Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul.** *Scientia cum Industria*, Caxias do Sul, v. 2, n. 2, p. 43–46, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/236125650>. Acesso em: 15 maio 2025.

## ARTIGOS

# Impactos da formação continuada dos professores no processo de inclusão e de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista

*Impacts of continuous professional development for teacher on the inclusion and learning process of students with autism spectrum disorder*

 Flávia de Andrade Ribeiro \*  
Divaneide Lira Lima Paixão\*\*  
Carlos Ângelo de Meneses Sousa\*\*\*

Recebido em: 24 fev. 2025  
Aprovado em: 23 fev. 2026

**Resumo:** O presente estudo investigou o impacto da formação continuada de professores na inclusão e na aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tema que vem ganhando cada vez mais destaque após a Lei nº 12.764/2012, que passou a considerar deficientes as pessoas com TEA, além do crescente número de diagnósticos desse transtorno no Brasil e no exterior. Partiu-se do problema de que muitos professores da Educação Básica se sentem inseguros e pouco preparados para promover a inclusão e a aprendizagem de estudantes com TEA, apesar da ampliação dos marcos legais e das políticas inclusivas no Brasil. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas com professoras que trabalham com alunos com Transtorno do Espectro Autista e que participaram de cursos de formação continuada no campo da inclusão escolar. Os dados foram analisados com base na percepção docente sobre o processo de inclusão e o papel da formação continuada em suas práticas pedagógicas. Os resultados mostraram que a formação continuada contribui significativamente para transformar a prática dos professores, ao criar oportunidades para a criação de metodologias e procedimentos diferenciados para atender às necessidades educacionais desses estudantes. Além disso, a formação proporciona mais segurança e conhecimento, impactando positivamente a inclusão escolar e o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Conclui-se que a formação continuada é essencial para que os educadores desenvolvam estratégias eficazes de ensino inclusivo e promovam o acesso desses estudantes ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Ensino e Aprendizagem; Inclusão Escolar.

**Abstract:** This study investigates the impact of continuous professional development for teachers on the inclusion and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), a topic that has gained increasing prominence following Brazilian Law 12.764/2012, which classified individuals with ASD as having a disability. This growing relevance is also influenced by the rising number of ASD diagnoses in Brazil and worldwide. This qualitative research utilized semi-structured interviews with teachers of students with Autism Spectrum Disorder who had participated in professional development courses in the field of inclusive education. The data were analyzed based on teachers' perceptions of the inclusion process and the role of continuous training in their pedagogical practices. The results indicated that continuous professional development significantly contributes to transforming teaching practices by fostering the creation of differentiated methodologies and procedures to meet the educational needs of these students. Additionally, the training provides teachers with greater confidence and knowledge, positively impacting school inclusion and the cognitive and social development of students with Autism Spectrum Disorder. The study concludes that continuous professional development is essential for educators to develop effective inclusive teaching strategies and to promote these students' access to the socially constructed body of knowledge.

**Keywords:** Special Education; Teaching and Learning; School Inclusion.

\*Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora temporária da SEEDF. Contato: flavinha180304@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3539067663513313>

\*\* Doutora e mestra em Psicologia, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia/Orientação Educacional. Professora da SEEDF – responsável pela Unidade de Gestão Estratégica da Educação Básica. Contato: [divaneidepaixao@gmail.com](mailto:divaneidepaixao@gmail.com) Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4172854874302524>

\*\*\* Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Contato: [carlosangelos@yahoo.com.br](mailto:carlosangelos@yahoo.com.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1313028025195912>

## Introdução

Durante muito tempo, pensou-se que as crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista viviam em seu próprio mundo, incapazes de interagir socialmente, aprender e se desenvolver, ideias essas que Frith (1989) e Wing (1981) começaram a refutar ainda nos anos de 1980, colaborando para a compreensão mais aprofundada e inclusiva sobre o transtorno, ao pontuar, respectivamente, o caráter singular da cognição das pessoas autistas e desmistificar a ideia de que o autismo implica uma completa desconexão social. Hoje, portanto, o entendimento é de que existem muitas maneiras de contribuir para os processos de desenvolvimento social e cognitivo das pessoas autistas para promover aprendizados importantes, inclusive em sua comunicação, campo no qual podem ser encontrados grandes desafios. O número de diagnósticos é crescente, sendo importante ampliar a compreensão acerca do autismo, a fim de debelar os preconceitos construídos historicamente e contribuir para um mundo cada vez mais inclusivo para todas as pessoas (Gomes; Silva; Moura, 2019).

Nesse ínterim, o objetivo do estudo foi compreender de que modo a formação continuada de professores pode contribuir para o processo de inclusão e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para o alcance do objetivo proposto e para alicerçar as análises dos dados construídos ao longo do estudo, realizou-se breve revisão de literatura sobre o conceito de autismo e sobre inclusão escolar. Além disso, buscou-se conhecer as pesquisas que abordam possibilidades e desafios já identificados em estudos anteriores acerca do processo de ensino e aprendizagem de pessoas com o diagnóstico de TEA e os aspectos legais que dão base para as práticas inclusivas.

É importante considerar que o interesse por estudar esta temática surgiu a partir da experiência de um estágio do curso de Pedagogia, realizado pela primeira autora em uma instituição privada de ensino, em uma turma de 21 alunos da Educação Infantil, na qual três crianças tinham diagnóstico de TEA: dois com nível de suporte 1 e um com nível de suporte 3. As crianças com nível de suporte 1 apresentavam dificuldades leves em interações sociais e adaptação a mudanças; a criança com nível de suporte 3 requeria maior apoio para realizar as atividades.

Os acontecimentos vivenciados durante o estágio geraram algumas reflexões sobre a inclusão e a aprendizagem de estudantes com TEA em salas de aula regulares, assim como acerca da formação docente para atuar com estes estudantes.

É notório que o processo de inclusão e aprendizagem dos estudantes com TEA se torna grande desafio para os professores, especialmente para aqueles cuja formação não abordou com profundidade questões relacionadas à inclusão social e educacional. Sendo assim, além da motivação

pessoal, este estudo pode contribuir para a melhoria nas práticas pedagógicas inclusivas ao abrir espaço para um debate acerca da importância da formação inicial e continuada para preparar os professores, de modo que promovam um ambiente escolar mais inclusivo, colaborativo e adequado para o desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, como os com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por modos singulares de processar informações, comunicar-se e interagir socialmente (Gaiato, 2018). Em muitos casos, observam-se desafios na comunicação e na interação social, bem como presença de interesses específicos e de padrões repetitivos de comportamento. Entretanto, tais características não devem ser compreendidas apenas sob a ótica do déficit, mas como formas particulares de estar no mundo, que exigem do contexto educacional a criação de condições acessíveis de participação, comunicação e aprendizagem. Montenegro *et al.* (2023) ressaltam que o atraso na aquisição e no desenvolvimento de uma língua são comuns; assim, a comunicação é, por vezes, limitada e apresenta um caráter mais funcional, sendo costumeiramente usada para rejeitar alguma coisa ou fazer solicitações.

Por um lado, de acordo com o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2017), os indivíduos podem apresentar olhar não sustentado, ausência de expressão, pouco interesse em socializar, além de interesses restritos relacionados a brinquedos. Pode haver dificuldades para brincadeiras que envolvam o imaginário, sensibilidade a barulhos, maior resistência a dores etc. Por outro lado, algumas pessoas com TEA apresentam habilidades supranormais variadas.

A partir do segundo ano de vida, tornam-se mais evidentes alguns comportamentos e sinais comuns do transtorno. O TEA é um espectro, ou seja, as características e os níveis de suporte podem variar de acordo com cada indivíduo. Assim, ele pode apresentar, ou não, os sinais destacados anteriormente, bem como ter habilidades e potencialidades específicas (Nascimento; Leitão; Soares, 2023).

Comumente, a família é a primeira a perceber as características e o comportamento diferente do indivíduo, seja pelos atrasos de determinadas funções, seja pelas dificuldades para interagir socialmente, expressar emoções e comunicar-se, seja pelos movimentos repetitivos de comportamento e ecolalia, como observam Bosa (2006) e Relvas (2017).

O diagnóstico é grande aliado para a garantia de direitos, já que a Lei nº 12.764/2012 reconhece o autismo como uma deficiência, garantindo a inclusão e a ampliação dos direitos a serviços de saúde, educação e assistência social. O diagnóstico permite, assim, o melhor planejamento das ações que serão direcionadas

à pessoa com autismo, bem como a realização das intervenções necessárias no ambiente escolar, a fim de promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

O TEA é um transtorno permanente, é uma condição, não uma doença. Portanto, não existe cura, mas o atendimento adequado, que pode diminuir a intensidade dos sintomas, auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e de novas habilidades, conforme evidenciam Sharma *et al.* (2018) e Fernandes *et al.* (2020).

O debate sobre a inclusão educacional tem-se mostrado cada vez mais relevante nos últimos anos, com o intuito de torná-la comum às escolas. A Constituição Federal de 1988 dispõe que todos os estudantes brasileiros têm assegurada a garantia de acesso à educação, aos direitos fundamentais, à dignidade e ao desenvolvimento humano.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), por sua vez, orienta os sistemas de ensino para assegurar os direitos e a inclusão escolar de alunos públicos-alvo da educação especial, a fim de garantir a inserção deles nas classes comuns para que se beneficiem do ambiente escolar e consigam aprender conforme suas necessidades e possibilidades.

A educação inclusiva é um processo crucial para a aprendizagem e para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Ela é fundamentada na concepção de direitos humanos, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade para todos. Busca-se minimizar a exclusão dentro e fora da escola e promover o respeito à diversidade humana, sem perder de vista necessidades e potencialidades de cada um. Dessa forma, as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva requerem “que o ambiente escolar seja transformado para acolher a diversidade e adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno, ao invés de exigir que os estudantes se moldem aos modelos tradicionais de ensino” (Mantoan, 2015, p. 38).

Trabalhar com a inclusão em sala de aula é garantir o cumprimento constitucional nas escolas e permitir que todos os estudantes usufruam melhor da experiência em classes comuns. É promover e utilizar estratégias e metodologias de aprendizagens que promovam a inclusão do estudante com TEA em sala de aula para garantir boa aprendizagem dos conteúdos curriculares e vivência integral e saudável no ambiente escolar.

É necessário compreender que o estudante com TEA pode apresentar algumas barreiras durante o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, mas cabe aos profissionais buscarem estratégias de superação dessas barreiras. Por se tratar de um espectro, esse estudante pode apresentar as mais variadas características e precisar de mais ou menos suporte para alcançar os objetivos de aprendizagem.

O papel do professor torna-se crucial para o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Desse modo, é fundamental que ele seja capaz de identificar as características de seu estudante, a fim de promover

sua inclusão e sua aprendizagem. Assim, quanto mais possibilidades e atendimentos adequados o estudante receber, maior será sua possibilidade de aprendizagem.

De fato, ao ancorar o papel do professor na perspectiva histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano, inclusive das pessoas com TEA, é resultado de processos de mediação social e cultural, e não de uma simples maturação biológica (Vygotsky, 2018). Portanto, as características relacionadas ao autismo não determinam, por si sós, os limites do desenvolvimento, mas indicam a necessidade de mediações intencionais, de organização do ambiente e de oferta de instrumentos simbólicos que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem. Nessa direção, a escola e as políticas de formação continuada têm papel decisivo na criação de contextos pedagógicos que favoreçam a apropriação de conhecimentos e a construção de novas formas de relação com o mundo.

Nessa perspectiva de análise, quando o educador utiliza diversas estratégias e metodologias para a criação de um ambiente educacional enriquecido de experiências pedagógicas e adequado para que ocorra a inclusão do estudante com TEA, ele contribui para maior interação desse estudante com outros colegas de classe e, conseqüentemente, para o fortalecimento de aprendizagens sociais e cognitivas. Silva e Boncoski (2020) destacam que outro meio de promover a interação social de crianças autistas é por intermédio de atividades lúdicas, como músicas e brincadeiras, que são importantes para a aprendizagem de todas as crianças. De fato, Vygotsky (2018) enfatiza que a brincadeira é um meio fundamental pelo qual as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, indo além das suas capacidades diárias e explorando novos papéis e situações. Esse processo é essencial para o desenvolvimento humano, pois contribui para a internalização de conceitos e regras sociais.

Diante desse cenário, observa-se que muitos professores relatam insegurança para planejar e implementar práticas inclusivas de estudantes com TEA, o que evidencia uma lacuna entre as exigências legais de inclusão e as condições reais de trabalho docente. Assim, buscou-se compreender de que forma a formação continuada contribui para o processo de inclusão e aprendizagem dos educandos com TEA.

Pensar na inclusão e na aprendizagem dos estudantes do espectro autista nas classes comuns não se limita a garantir sua presença física em sala de aula. Trata-se de assegurar condições pedagógicas, materiais e relacionais para que participem das atividades, aprendam e se desenvolvam, a partir de suas necessidades e potencialidades. Torna-se, portanto, fundamental que o professor compreenda como ensinar os estudantes com TEA para que ocorra inclusão e aprendizagem efetiva, como bem observam Silva e Boncoski (2020). Para isso, é imprescindível que o educador esteja envolvido em constantes processos formativos, de modo que melhorem suas

práticas pedagógicas e consigam atender às necessidades educacionais e promover, ao mesmo tempo, a inclusão de todos os alunos, inclusive, claro, daqueles com TEA.

Buscando formação continuada, ele será capaz de contribuir significativamente com o desenvolvimento de seus estudantes, bem como aumentar seus conhecimentos sobre determinados assuntos, a fim de capacitar-se cada vez mais e melhorar sua prática.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O referido trabalho foi alicerçado no método qualitativo de pesquisa, de caráter exploratório. Segundo Minayo e Gomes (1993), a pesquisa qualitativa ocupa um lugar auxiliar e exploratório, de modo que os pesquisadores são capazes de aprofundar-se nos achados do estudo para compreender os fenômenos em investigação. Portanto, nessa perspectiva, a abordagem qualitativa trata um nível de realidade que não deve ser necessariamente quantificado e que abriga um conjunto de aspirações, valores, crenças e atitudes.

Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente. Ficou estabelecido que a participação na pesquisa estava condicionada a, pelo menos, uma experiência de trabalho docente com, ao menos, um estudante diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista e conclusão de, no mínimo, um curso de formação continuada na área da educação especial ou inclusiva.

O procedimento de construção dos dados foi iniciado com uma visita à Uni-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para conversar e discutir, com as professoras em formação, a respeito da estrutura do trabalho e do roteiro da entrevista. Nessa ocasião, foram agendadas quatro entrevistas; contudo, houve a desistência de duas participantes e o agendamento de mais três entrevistas por indicação de terceiros.

Assim, participaram do estudo cinco professoras, que se identificaram como mulheres cisgênero, sendo quatro atuantes na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e uma na rede particular de ensino do Distrito Federal. A inclusão da docente da rede privada ocorreu devido à desistência de outras participantes inicialmente convidadas. Essa professora, entretanto, atendia aos critérios da pesquisa, uma vez que já havia realizado cursos de formação continuada na EAPE voltados à inclusão e atuava com estudantes com TEA, entre outros. Todas as participantes possuíam experiência no trabalho com estudantes com TEA e haviam concluído, no mínimo, um curso de formação continuada na EAPE com a temática sobre inclusão.

É importante destacar que a presença de uma docente da rede privada amplia a heterogeneidade do *corpus*, uma vez que as condições de trabalho, as políticas institucionais

de formação continuada e a organização dos apoios à inclusão podem diferir significativamente entre as redes pública e privada. Neste estudo, contudo, optou-se por considerar as falas em conjunto, valorizando a experiência de formação continuada na EAPE como eixo comum.

As professoras atuavam em diferentes contextos educacionais, incluindo turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em classe comum, bem como em classe especial destinada a estudantes com TEA, no âmbito das redes pública e particular do Distrito Federal. Em algumas escolas, as turmas contavam com educadores sociais ou monitores de apoio; em outras, as docentes relatavam atuar sozinhas, sem redução do número de estudantes na sala. Essas diferenças de contexto constituem um elemento importante para interpretar os desafios e as possibilidades mencionados nas entrevistas. Na tabela 1, a seguir, apresenta-se o perfil das professoras participantes do estudo.

Tabela 1 – Perfil das professoras entrevistadas

Professoras participantes	Idade	Tempo de atuação na docência	Formação básica inicial	Cursos de pós-graduação
Luana	45 anos	15 anos	Pedagogia	Educação Especial
Alicia	42 anos	24 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Cecília	48 anos	25 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
Marta	40 anos	19 anos	Língua Portuguesa e Pedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar
Alana	43 anos	23 anos	Pedagogia	Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia

Fonte: Dados da pesquisa e elaboração própria da equipe.

O roteiro de entrevista continha questões que se referem aos dados sociodemográficos das participantes e que foram utilizadas para elaboração do perfil apresentado na tabela 1. Foram elaboradas outras questões que versavam sobre os cursos de formação continuada realizados pelas participantes, sobre os conhecimentos delas acerca do Transtorno do Espectro Autista e sobre a influência da formação continuada na aprendizagem e na inclusão dos estudantes com TEA.

Os encontros com as participantes ocorreram de forma *on-line*, após o agendamento do horário em data acordada. As entrevistas tiveram duração mínima de trinta minutos e máxima de uma hora. Foram gravadas em vídeo e, posteriormente, os áudios foram transcritos. É importante mencionar que as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando registrado o consentimento em participar voluntariamente do estudo. E, a fim de proteger a identidade das entrevistadas, os nomes foram substituídos por pseudônimos.

Posteriormente às transcrições das entrevistas, a estratégia adotada para a análise dos dados apoiou-se na análise de conteúdo clássica do material transcrito e, segundo Bauer (2002), refere-se a pensamentos, sentimentos e memórias acerca do fenômeno investigado.

Após a leitura flutuante e exaustiva do material, ele foi

dividido em grandes categorias temáticas e optou-se por, ao apresentar os dados relevantes para a compreensão do fenômeno sob investigação, prosseguir com o exercício de teorização acerca dos achados, o que para Lüdke e André (2013, p. 58) significa “fazer um esforço de abstração, para além dos dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações”. Assim, foram realizadas a interpretação e a descrição dos dados que emergiram nas entrevistas concedidas pelas professoras e que são apresentados na seção a seguir.

## Apresentação de dados e discussão de resultados

De modo geral, nas tabelas apresentadas nesta seção, os leitores terão acesso às falas ilustrativas de cada uma das grandes categorias temáticas que dão ideia de como cada participante compreende o fenômeno em análise. Assim, os resultados levaram em conta os significados atribuídos pelas entrevistadas aos fenômenos, como sugere Araújo e Silva (2017), de forma que foi possível perceber aspectos singulares acerca da compreensão das entrevistadas a respeito da contribuição da formação continuada para a prática pedagógica e dos desafios para a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TEA em sala de aula.

## Perspectivas docentes sobre formação continuada

A busca por uma formação continuada tem-se tornado indispensável para os professores em decorrência de diversos fatores, entre eles, as novas propostas pedagógicas e os múltiplos desafios que emergem no cotidiano de sala de aula. A insegurança e a falta de conhecimento, sobretudo no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais diversas, demandam dos docentes constantes atualizações. Entre esses desafios, destacam-se: adaptar estratégias de ensino, gerir diferentes ritmos de aprendizagem, lidar com salas de aula lotadas, promover a participação de todos e assegurar práticas inclusivas que atendam os estudantes com TEA.

A tabela 2, a seguir, sintetiza as falas das professoras entrevistadas sobre as principais motivações e expectativas ao buscarem uma profissionalização, a fim de contribuir para a aprendizagem dos estudantes e tornar o ambiente escolar em verdadeiro espaço inclusivo.

Os motivos da escolha e as expectativas acerca dos cursos de formação continuada mostram que suas concepções estão de acordo com os postulados de Oliveira; Araújo; Silva (2019), ao afirmarem que:

Assim, cabe aos professores procurarem novas posturas e habilidades que permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem

na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais (Oliveira; Araújo; Silva, 2019, p. 2).

Para Camargo *et al.* (2020), a ausência de informações e conhecimentos na formação inicial, agregada à prática profissional, pode-se tornar um grande desafio aos professores. No caso do trabalho com estudantes com TEA, a busca e o acesso a informações e conhecimentos, não somente do transtorno em si, mas também da adequação curricular, dos procedimentos e dos métodos de inclusão em sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica do educador.

De fato, tais considerações fazem muito sentido, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1966, que, em seu Art. 4º, garante o direito do atendimento educacional especializado gratuito na rede regular de ensino aos educandos com necessidades educativas especiais (NEE).

É imprescindível que os educadores conheçam sobre o Transtorno do Espectro Autista, que compreendam a importância da inclusão e que sejam capazes de criar um ambiente propício para o desenvolvimento dos educandos com TEA, tal como observam as professoras em suas falas.

Fica claro que é primordial a busca pela formação continuada, por meio de cursos de aperfeiçoamento, participação em congressos, palestras etc., em prol da melhoria da prática pedagógica, para garantir que os estudantes tenham acesso a professores qualificados e

Tabela 2 – Cursos de formação continuada: motivações e expectativas

Professoras participantes	Motivações e expectativas acerca dos cursos de formação continuada
Luana	“A principal motivação foi compreender que quem está atuando na área da educação não pode parar de estudar. Atuar com o mesmo método e conhecimentos da formação inicial não é suficiente, pois sempre vão surgir alunos que desafiam o seu conhecimento. Se não procurarmos uma especialização, não vamos conseguir evoluir e atingir bons resultados para lidar com os desafios diários.”
Alícia	“O que me motivou, principalmente, foi adquirir mais conhecimento para lidar com as adversidades em sala de aula. Então, acredito que os professores devem buscar fazer cursos de formação continuada para conseguirem lidar com elas e contribuir para o aprendizado do aluno.”
Cecília	“Se o professor tiver um olhar mais sensibilizado, ele vai buscar fazer uma formação continuada para ajudar o seu estudante a se desenvolver. Adquirir novos conhecimentos contribuiu e me ajudou melhor a incluir esses estudantes [diagnosticados com TEA] na turma.”
Marta	“A demanda de alunos laudados em sala de aula me fez ter um olhar diferenciado e percebi que, se não nos especializarmos, não seremos capazes de atingir bons resultados.”
Alana	“Caso o professor busque um curso de capacitação e o vivencie na prática, ele passará a ser significativo. Caso contrário, será apenas algo sem relevância, apenas a teoria sem utilidade na prática.”

Fonte: Dados da pesquisa e elaboração própria da equipe.

educação mais eficaz. De fato, aprender a ser professor, como entendem Fürkotter *et al.* (2014), exige um processo de desenvolvimento e uma postura reflexiva para lidar com as situações-problema da prática escolar cotidiana.

A qualificação dos profissionais da educação, em diversas áreas, deve prosseguir ao longo de sua carreira, visando ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica para atingir plenamente os resultados que se espera obter. Dessa forma, é comum esses profissionais buscarem formações específicas que estejam pautadas nas vivências diárias do ambiente de trabalho. Por isso, os professores criam expectativas de que a formação continuada contribua para a teoria e a prática e de que eles sejam capazes de tornar concretos os conhecimentos adquiridos durante tal formação. Fürkotter *et al.* (2014) ressaltam ainda que os docentes esperam que a formação privilegie a teoria e a prática, sem perder de vista a criticidade e a reflexão acerca das vivências. Esperam também que ela contribua para seu desenvolvimento profissional, tal como evidenciado pela professora Alana, apresentada na transcrição da tabela 2.

Os professores buscam novos conhecimentos que se agreguem à prática em sala de aula, pois a profissão e os desafios enfrentados no dia a dia exigem que eles estejam sempre em busca de seu próprio desenvolvimento para que sejam capazes de lidar com as situações cotidianas em sala de aula.

Dessa feita, a atuação docente é algo que exige o diálogo entre teoria, prática e reflexão, a fim de tornar os docentes capazes de construir um processo permanente em suas ações pedagógicas, capacitando-os para lidar com as diversas situações que exigem mediações em sala de aula. Como afirmam Silva e Boncoski (2020), o professor é a peça-chave no processo de inclusão e, para isso, ele necessita de apoio, formação e conhecimento para elaborar estratégias e recursos que desenvolvam as habilidades acadêmicas dos estudantes, o que é o principal dever da escola.

Assim como ressalta Fürkotter (2014), um professor bem-informado, envolvido em um processo de formação contínua, que agrega elementos fundamentais para a melhoria de sua prática, torna-se o elemento mais importante para uma educação de qualidade. Portanto, em amplo universo de possibilidades de aprendizados e mudanças no âmbito educacional, a prática contínua de estudos de novos métodos e conhecimentos são primordiais aos educadores, pois adquirir novos conhecimentos, a fim de alcançar resultados mais satisfatórios, pode permitir aos educadores a garantia de uma educação de qualidade para seus estudantes.

## Desafios para aprendizagem e inclusão de estudantes com TEA

Sobre os desafios que permeiam o trabalho dos professores no que se refere aos estudantes com TEA, as participantes

têm posicionamentos que são contundentes e que merecem atenção do poder público, conforme revelam os dados construídos ao longo da pesquisa e sintetizados na tabela 3.

**Tabela 3 – Aprendizagem e inclusão de estudantes com TEA: desafios prementes**

Professoras participantes	Desafios enfrentados para promover aprendizagem e inclusão
Luana	“Quando trabalhei com a classe especial, havia segregação dos professores, falta de empatia e eles não buscavam nos incluir nos projetos, fazia tudo sozinha [...]. Isso foi um desgaste muito grande, ao ponto de tudo o que pedíamos na escola, como alguns recursos, era mais difícil para nós.”
Alicia	“Meu maior problema é com os pais, que muitas vezes são superprotetores com os filhos, pais que não realizam um bom trabalho de desenvolver o filho com TEA em casa, não estabelecem uma rotina e não conseguem lidar com os momentos de crise, confiando que o medicamento será suficiente para lidar com eles. Muitos veem a escola como um momento de descanso.”
Cecília	“Tive dificuldades com um aluno que tinha crises muito intensas, era difícil acalmá-lo. [...] impedir ele de se machucar e machucar os outros era muito difícil. As crises são algo muito delicado, porque tem a questão de o estudante perder o controle e começar a machucar não só a si mesmo como [também] os colegas e os educadores.”
Marta	“Sempre digo que a família tem que cooperar com a escola para a evolução dos estudantes. [...] Tive dificuldades [para lidar] com a superproteção dos pais e [...] com os pais que estão passando pelo processo de 'luto' após receber o diagnóstico.”
Alana	“A falta de parceria do colégio e a falta de auxílio de quem trabalha diretamente com esse público é desafiante. Tive algumas dificuldades com o aprendizado desses estudantes, porque aprendem de maneira diferente dos demais.”

Fonte: Dados da pesquisa e elaboração própria da equipe.

Nas falas das professoras participantes, alguns desafios se mostraram mais urgentes e chamaram atenção pela recorrência, como é o caso do desconhecimento docente diante das crises manifestadas pelos estudantes durante as aulas e a falta de apoio em algumas escolas em que trabalharam, como a ausência de um auxiliar em sala de aula, a falta de apoio da gestão escolar e a segregação de seus estudantes por membros da escola.

Essas crises mencionadas pelas professoras costumam ser causadas por uma intensidade de sentimentos provocados em algum momento específico. Gaiato (2018) explica que as alterações sensoriais desencadeiam comportamentos e emoções alteradas no indivíduo com TEA, podendo causar agressividade, fuga, estresse e ansiedade. Geralmente, as sobrecargas acontecem quando a pessoa com TEA não consegue lidar com determinados assuntos, não consegue algo que quer, assim como diante do excesso de estímulos no ambiente. A autora explica que o excesso de estímulos existentes no mundo, lugares com muitas pessoas conversando, música, luzes e até mesmo a roupa pinicando na pele podem sobrecarregar o sistema sensorial dos indivíduos.

Algumas estratégias podem ser implementadas nos momentos de crise dos estudantes, a fim de conseguir acalmá-los. Para isso, é importante conhecer o perfil do aluno e compreender quais medidas

podem ser úteis. É necessário identificar o que despertou a crise para tentar regular a emoção do aluno.

Entre as estratégias relatadas pelas professoras e discutidas na literatura, destacam-se: organizar um espaço mais silencioso e com menos estímulos visuais para que o estudante possa se autorregular; utilizar recursos de comunicação alternativa – como figuras ou cartões com rotinas visuais – para antecipar mudanças e atividades; estabelecer sinais combinados para indicar quando o estudante está se sentindo sobrecarregado; e acionar um profissional de apoio ou outro docente para garantir a segurança de todos durante a crise. A formação continuada poderia aprofundar essas dimensões práticas, oferecendo estudos de caso, simulações e análises de situações reais vivenciadas pelos participantes.

Conhecer o estudante permite criar e desenvolver novas práticas conforme as particularidades de cada estudante. Manter uma boa relação com o estudante e sua família, assim como buscar novos conhecimentos são fundamentais para todos os educadores. Daí a importância dos cursos que ajudem os profissionais a melhor conhecer o perfil dos estudantes com TEA para aprimorar o trabalho com esse público.

Esse desafio em especial abre possibilidade de reflexão sobre a saúde dos educadores e a qualidade de vida no trabalho, que dependem de fatores como acesso a recursos apropriados, apoio da equipe gestora e de outros colegas de profissão, segurança e satisfação do pessoal no exercício de sua função. Quando estas condições não são atendidas, podem ocasionar diversos problemas, como depressão, ansiedade, problemas psicológicos, improdutividade e distúrbios emocionais, o que pode levar a afastamento da sala de aula e processos de adoecimento que se intensificam em função desses diversos fatores.

A professora Luana, por exemplo, fala da falta de empatia e do sentimento de solidão que ela experimentou ao trabalhar com uma classe especial<sup>1</sup> em determinada escola, na qual não recebia apoio e fazia tudo sozinha e sem recursos, o que lhe impôs um período desgastante e difícil de suportar. Fatos como este geram adoecimento docente.

Um entendimento aprofundado sobre as particularidades desses estudantes contribui, sem dúvidas, para a manutenção do bem-estar docente e pode diminuir as eventuais crises de ansiedade destes profissionais, além de colaborar, claro, para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, que, na avaliação da professora Alana, dá-se de maneira diferenciada.

Um fato importante a ser observado é que na fala das professoras não há relato sobre a dificuldade de aceitação do aluno pelos colegas. A professora Luana afirmou durante a entrevista que “o processo de inclusão ocorre de maneira natural por meio das brincadeiras e pela convivência com os outros estudantes”, indicando que, em sua experiência, a turma tende a aceitar progressivamente

as diferenças. Embora essa percepção revele aspectos positivos das relações entre as crianças, ela precisa ser problematizada à luz da perspectiva histórico-cultural.

Desse ponto de vista, contudo, a convivência por si só não garante processos de humanização e inclusão. É preciso que o professor e a escola organizem situações de aprendizagem e relações de cooperação mediadas, de modo que enfrentem práticas de exclusão mais sutis, que muitas vezes não aparecem espontaneamente nos relatos dos envolvidos.

Nas entrevistas, fica claro também o papel fundamental das famílias no desenvolvimento e no crescimento das crianças com TEA. Geralmente, os pais são os primeiros a perceberem que algo diferente está acontecendo com seu filho, como atraso na linguagem, comportamentos repetitivos, interesses restritos e problemas na interação social. Onzi e Gomes (2015) destacam que os pais podem apresentar sentimentos negativos ao buscarem respostas, em decorrência da insegurança diante do novo. Eles passam a viver emoções intensas e diferentes, ficam imersos em situações que causam dor e angústia e tendem a se isolar da sociedade para evitar críticas.

De fato, a relação da escola com a família deve ser a mais respeitosa e estreita possível, pois é a família que fornece aos profissionais da educação informações sobre formas de comunicação com o aluno (Gomes; Silva; Moura, 2019), o que é imprescindível para que haja adequada situação de ensino e aprendizagem. Ela se torna um dos principais agentes na contribuição do desenvolvimento educacional desses alunos, cooperando com o trabalho dos educadores. O envolvimento dos pais com a escola assegura um melhor planejamento educacional às crianças, contribuindo para a inserção no ambiente escolar e a adaptação.

As professoras Marta e Alícia ressaltam, entretanto, a dificuldade enfrentada com famílias que são superprotetoras ou que ainda estão passando por uma fase de luto, cuja atitude é negar o transtorno. Alícia queixa-se também da falta de comprometimento e entendimento de algumas famílias sobre o transtorno, o que, segundo ela, tende a desgastar a relação entre pais e filhos com TEA e torna o processo de escolarização e inclusão mais complexos.

Gaiato (2018) menciona que os familiares tendem a entrar em negação no início do diagnóstico, mesmo que desconfiem do atraso no desenvolvimento da criança, já que o diagnóstico traz grande impacto e acaba por mudar completamente as expectativas e os planos da família para aquela criança. A autora segue analisando que os pais não estão prontos para receber a notícia de autismo nos filhos e inicialmente passam pelo processo de negação, que é um sistema de autodefesa emocional. Em seguida, enfrentam a raiva, a culpa, o pensamento mágico<sup>2</sup> e, por fim, a aceitação. Conforme a autora, esses processos são demorados e requerem a busca por conhecimentos sobre autismo,

paciência e apoio familiar e profissional. Quanto mais a fase de aceitação demora, mais prejudicada fica a criança.

A professora Marta manifesta empatia pela situação das famílias e enfatiza que é necessário ter um olhar mais sensível não somente com os alunos, mas também com os pais desses estudantes.

Sempre que vejo uma mãe de um aluno com o TEA, percebo que ela tinha um sonho e grandes expectativas para o seu filho, mas, quando ele nasce e ela percebe que há algo que o difere dos demais, ela tende a passar por um processo de luto. Para ela, é mais difícil. O luto é uma etapa muito difícil de se passar e superar (Marta, 19 anos de atuação na docência).

O processo de negação do diagnóstico, identificado como um período de “luto”, torna-se um desafio para os pais. A descoberta do autismo, juntamente com a frustração de expectativas, planejamentos e sonhos que os pais desenvolvem durante a gestação acarreta sentimentos que variam entre angústia, depressão, tristeza e descrença. O diagnóstico de autismo gera às famílias a sensação de encontro com o desconhecido e um turbilhão de sentimentos vem à tona, criando, normalmente, uma experiência repleta de dificuldades, tal como evidencia Carmo *et al.* (2021).

É importante observar, entretanto, que a ênfase das professoras na vivência de um “luto” pelas famílias, embora dialogue com parte da literatura sobre adaptação ao diagnóstico (Gaiato, 2018), não pode ser generalizada como percurso universal. A corresponsabilidade entre escola, serviços de saúde, assistência social e Estado é fundamental para que as famílias possam exercer, de fato, seu papel de parceiras no processo de inclusão.

Nesse contexto, é fundamental que a família tenha uma rede de apoio social, que pode amenizar o impacto do diagnóstico e ajudá-la a lidar melhor com as situações e as experiências que irão vivenciar. Ter um bom relacionamento com os professores pode colaborar no desenvolvimento de estratégias para o aprendizado do estudante, assim como desenvolver melhor o aluno em diversos aspectos, contribuindo para seu próprio progresso. Principalmente porque a escola é um dos espaços sociais que compartilha com a família a responsabilidade de educar os estudantes, ao lado de outras instâncias da sociedade, como serviços de saúde e instituições culturais.

As professoras Cecília e Alana destacam que a rede de apoio é fundamental para o desenvolvimento desses públicos. Elas ressaltam que quanto mais os estudantes têm suas necessidades atendidas e acesso aos serviços especializados, mais eles alcançam bons resultados e conseguem progredir.

Acredito que todos os meus estudantes TEA que tiveram sucesso durante o tempo que estiveram em minha sala só conseguiram isso por conta da rede de apoio que tivemos. Apoio da gestão, dos suportes

profissionais que tinham fora do espaço escolar, como terapias e acompanhamentos, mas principalmente apoio da família. [...] tive o apoio de monitores e educadores sociais, que foram fundamentais para a inclusão efetiva do estudante (Cecília, 25 anos de atuação na docência). Quando trabalhamos com profissionais que têm vontade de estar perto do estudante e contribuir para o desenvolvimento dele, [isso] ajuda muito e faz muita diferença. Meu trabalho só ocorre quando há parceria do colégio e da família, quando são solicitadas e atendidas, conseguimos desenvolver melhor o aluno que será atendido (Alana, 23 anos de atuação na docência).

O processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes, portanto, não deve ser encarado como um trabalho somente do professor, mas, sim, de toda a equipe escolar, da família e de outros profissionais de apoio. A criação de uma escola inclusiva, que estimule a convivência com todos os estudantes, de forma que as diversidades sejam respeitadas, é fundamental para promover a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento de todos (Batista *et al.*, 2020).

A professora Alícia ressalta que na instituição em que trabalha conta apenas com o apoio do educador social voluntário. Contudo, esse profissional presta apoio significativo no processo de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência e contribui para a concretização dos objetivos estabelecidos aos estudantes com deficiência.

No processo de ensino-aprendizagem, o profissional de apoio deve agir em conjunto com os professores, que devem buscar qualificações, a fim de compreender e utilizar diferentes estratégias para a formação desse estudante. Silva e Boncoski, (2020) salientam, por exemplo, que é necessário considerar que muitos estudantes com TEA podem apresentar desafios em organizar conteúdos e realizar tarefas mais complexas e abstratas. Entretanto, por se tratar de um espectro amplo e heterogêneo, tais características variam significativamente entre os sujeitos, o que reforça a importância de avaliações individualizadas e de propostas pedagógicas flexíveis.

Segundo Dutra e Griboski (2011), uma escola de qualidade desenvolve projetos pedagógicos que garantem a permanência, o sucesso e a aprendizagem de seus estudantes, assim como investe em projetos que qualifiquem os profissionais que atuam na escola. A educação não tem um papel individualizado, ela deve ser incentivada com a colaboração e o apoio da sociedade.

A professora Marta entende a aprendizagem como um processo contínuo, que acompanha as pessoas por toda a sua vida, estando relacionada a interesse pessoal e conhecimentos e informações adquiridos ao longo do tempo. Segundo ela,

Todos os estudantes são diferentes, com ou sem diagnóstico. Eles apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, em diferentes níveis também. Nosso papel enquanto educador é encontrar meios para superar essas barreiras e atender às necessidades educacionais especiais dos nossos

estudantes (Marta, 19 anos de atuação na docência).

A aprendizagem está ligada ao processo de desenvolvimento do indivíduo. Na escola, o professor será o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, de modo que cabe a ele o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. É importante pontuar, entretanto, que o trabalho do professor deve se dar em articulação com o trabalho dos gestores escolares. Assim, coletivamente, devem-se criar estratégias e utilizar recursos que favoreçam tanto a aprendizagem como a inclusão de todos os estudantes em sala de aula.

Para os estudantes com TEA, é importante criar rotinas, ter clareza dos objetivos que devem ser atingidos, utilizar a comunicação visual e adaptações sensoriais e criar experiências de aprendizado mais positivas para todos os estudantes (Nascimento; Leitão; Soares, 2023). É importante também compreender que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desse público, assim como a família também exerce um papel essencial e contribui, juntamente com os professores, para a interação social, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, conforme evidenciaram as participantes deste estudo.

Os relatos das professoras evidenciam que, embora a formação continuada contribua para ampliar repertórios e fortalecer a prática pedagógica, ela não é suficiente para garantir, sozinha, uma inclusão efetiva. As condições materiais das escolas, a existência de profissionais de apoio, o compromisso das equipes gestoras e a implementação de políticas públicas de educação inclusiva são dimensões estruturais que atravessam e, por vezes, limitam o alcance das iniciativas individuais dos docentes.

## Considerações Finais

Este estudo buscou compreender como a formação continuada contribui para a prática docente na inclusão e na aprendizagem de estudantes com TEA. As análises das entrevistas com cinco professoras revelam que a formação ampliou conhecimentos sobre o TEA, as estratégias pedagógicas e a sensibilização, reduzindo inseguranças em crises e adaptações curriculares, em sintonia com estudos como Camargo *et al.* (2020) e Oliveira, Araújo e Silva (2019).

A escola deve ser ambiente que abrange uma diversidade de alunos, cada um com sua própria característica e contexto social. Cabe a ela, assim como a seu corpo profissional, o papel de acolher e educar seus alunos, promovendo um espaço que valorize, inclua e respeite as diversidades humanas.

Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) assevera que aos estudantes com deficiência são garantidos acesso, permanência, participação e aprendizagem, mas a responsabilidade de sucesso é da escola. Vale observar também que, se a

escola ocupa um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com TEA, as famílias e a sociedade também são responsáveis por esses processos, o que significa dizer que uma relação de confiança entre os territórios familiar e escolar é essencial.

A aprendizagem dos estudantes com TEA torna-se possível quando há inclusão e, para que isso ocorra, cabe a professores, gestores e demais profissionais do ambiente escolar a busca por novos conhecimentos para lidar com as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

A formação continuada possibilita aos educadores realizarem mudanças e intervenções adequadas e significativas. Além disso, a formação continuada, voltada para os cursos que englobam a educação especial e inclusiva, permite aos educadores realizarem um melhor trabalho de inclusão desses estudantes. Logo, se há inclusão no ambiente escolar, há chances significativas de desenvolver com eficiência a aprendizagem dos estudantes com TEA e dos demais estudantes.

Contudo, os achados indicam que a formação isolada não basta. Os impactos positivos dependem de condições estruturais, como redução de turmas, profissionais de apoio e projetos pedagógicos coletivos. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas envolve gestão escolar, políticas públicas e atuação do Estado, conforme observa Mantoan (2015).

A busca por novos conhecimentos e especializações contribui significativamente para a prática pedagógica dos educadores, expandindo seu conhecimento e experiências para lidar com as diversidades encontradas no cotidiano escolar. Conquistar a formação necessária para atender às necessidades educacionais dos estudantes com TEA torna-se possível pela aquisição de novos conhecimentos. Sendo assim, é evidente a importância da formação continuada para a prática profissional docente (Balbinot, 2025), mas ela precisa ser articulada com políticas que garantam condições materiais e culturais para a transformação das experiências docentes em novas e significativas aprendizagens para todos os estudantes.

Por fim, como limitações deste estudo, destacam-se o número reduzido de participantes e a concentração em um único contexto regional. Pesquisas futuras poderiam ampliar o escopo de participantes e adotar abordagens longitudinais, investigando, por exemplo, como determinadas propostas de formação continuada se desdobram, ao longo do tempo, em mudanças nas práticas pedagógicas, nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas experiências escolares de estudantes com TEA. ■

## Notas

- 1 Conforme As classes especiais são uma modalidade de atendimento educacional direcionada aos estudantes com deficiência, cuja proposta pedagógica deve ser adaptada. Sua base legal segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e as regulamentações do Distrito Federal. O objetivo dessas classes é promover um ambiente educativo mais ajustado às necessidades dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais e, sobretudo, preparar o estudante para eventual transição para o ensino regular.
- 2 Segundo Gaiato (2018), trata-se de pensamentos que podem ser observados em situações de alto estresse emocional, quando a lógica é temporariamente substituída por crenças subjetivas.

## Referências


- ARAÚJO, A. D.; SILVA, J. C. Metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 5, p. 17-31, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3492/2240>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- BALBINOT, R. A importância da educação continuada de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e estratégias no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 9, p. 507-518, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i9.20899. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20899>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTA, C. B. *et al.* Panorama da formação em Psicologia para Transtorno do Espectro do Autismo em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288004/>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.
- BOSA, C. A. **Autismo: estudos e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Casa Civil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 nov. 2025.
- CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-22, jul. 2020. FapUNIFESP (SciELO): <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vwZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- CARMO, W. L. N. *et al.* Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em crianças e os impactos no âmbito familiar: análise de nuvens de palavras e similitude / Autism spectrum disorder (ASD) diagnosis in children and the impacts on the family environment. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 63912-63923, jun. 2021. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n6-665>. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32020>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. Gestão para a inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, nov. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127396002.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/#>. Acesso em: 28 out. 2025.

- FRITH, U. **Autism**: explaining the enigma. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- FÜRKOTTER, M. *et al.* O que a formação contínua deve contemplar? O que dizem os professores. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 849-869, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JxxdGGqYNFHZRGN38vGtJZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- GAIATO, M. **SOS autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Nversos, 2018. 256 p.
- GOMES, M. M.; SILVA, S. R. A. M.; MOURA, D. D. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 25, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>. Acesso em: 9 set. 2024.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- MONTENEGRO, A. C. A. *et al.* Método de Desenvolvimento das Habilidades de Comunicação no Autismo (DHACA): validação da aparência e do conteúdo. **Codas**, Recife, v. 36, n. 3, p. 1-13, jun. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/kW5CK5hrJKSSb7Dx3rK8PQL/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- NASCIMENTO, D. C.; LEITÃO, V. S.; SOARES, Z. C. B. Desafios dos discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala regular. **JNT – Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 45, p. 132-148, set. 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2405/1616>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M. D. B.; SILVA, J. L. B. O papel do professor na educação inclusiva. **Realize Editora**, Campina Grande, p. 1-8, out. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61526>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, p. 188-199, dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1293>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- RELVAS, M. R. **Autismo infantil**: características, diagnóstico e estratégias de intervenção. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2017.
- SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Triagem precoce para autismo/Transtorno do Espectro Autista. **Documento Científico**, n. 1, abr. 2017. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/2017/04/19464b-DocCient-Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2017/04/19464b-DocCient-Autismo.pdf). Acesso em: 22 nov. 2025.
- SHARMA, S.; GONDA, X; TARAZI, F. Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. **Pharmacol Ther.**, v. 190, p. 91-104, out. 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29763648/>. Acesso em: 19 out. 2025.
- SILVA, F. B.; BONCOSKI, I. F. M. O processo de aprendizagem do aluno com TEA. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 66303-66313, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16299/13329>. Acesso em: 22 nov. 2025.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological Medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981.

## ARTIGOS

# Educação em Direitos Humanos no Ensino Médio em Tempo Integral: concepções, desafios e perspectivas dos jovens

*Human rights education in full-time high school: conceptions, challenges and perspectives of young people*

 Sinara Pollom Zardo \*  
Márcio Braz do Nascimento\*\*

Recebido em: 06 jul. 2024  
Aprovado em: 19 nov. 2025

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi compreender o entendimento dos jovens do Ensino Médio em tempo integral sobre direitos humanos e as contribuições da disciplina de Educação em Direitos Humanos (EDH) na (trans)formação de sujeitos de direitos. Foram realizados grupos de discussão com jovens estudantes de EDH e a análise dos dados empíricos foi realizada pelo método documentário, desenvolvido pelo sociólogo Ralf Bohnsack, a partir da Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os jovens de EMTI compõem grupos sociais representativos da diversidade cultural e humana juvenil. Conclui-se, portanto, que as juventudes do EMTI apresentam quadros coletivos homólogos, configurados como habitus sociais. Esses sujeitos sociais se expressam, ora como indivíduos integrados (jovens integrados) às normas e aos valores predominantes da sociedade, ora como grupos que divergem (jovens divergentes) — configurando-se como minorias sociais excluídas de determinados privilégios. Ao mesmo tempo, evidenciam-se juventudes politizadas e críticas às normas sociais que sustentam o machismo e a hierarquização de gênero.

**Palavras-chave:** Juventude. Ensino Médio em Tempo Integral. Educação em Direitos Humanos. Método Documentário.

**Abstract:** The objective of this study was to understand the understanding of young people in full-time secondary education about human rights and the contributions of the human rights education (HRE) discipline in the (trans)formation of subjects of rights. Discussion groups were held with young HRE students and the analysis of empirical data was carried out using the documentary method, developed by sociologist Ralf Bohnsack, based on Karl Mannheim's Sociology of Knowledge. The research results showed that young people from EMTI make up social groups that represent youth cultural and human diversity. It is concluded, therefore, that EMTI youth present homologous collective frameworks, configured as social habitus. These social subjects express themselves, sometimes as individuals integrated (integrated young people) with the predominant norms and values of society, sometimes as groups that diverge (divergent young people) — setting up themselves as social minorities excluded from certain privileges. At the same time, politicized youth and criticism of social norms that support machismo and gender hierarchization are evident.

**Keywords:** Youth. Full-Time High School. Human Rights Education. Documentary Method.

---

\* Doutora em Educação pela UnB. Docente da Faculdade de Educação da UnB. Contato: [sinarazardo@gmail.com](mailto:sinarazardo@gmail.com)

\*\* Doutorando em Metafísica pela UnB. Mestre em Educação pela UnB. Professor da SEE-DF. Contato: [marciobraz.2008@gmail.com](mailto:marciobraz.2008@gmail.com)

## Introdução

Esta pesquisa qualitativa reconstrutiva (Bohnsack, 2020) investigou a compreensão de jovens do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) sobre Direitos Humanos (DH) e as possíveis contribuições da disciplina de Educação em Direitos Humanos (EDH) na (trans) formação de sujeitos de direitos (Magendzo, 2004). É a partir da voz dos jovens, suas experiências, seus contextos histórico e social, que buscou-se reconstruir o Quadro de Orientação Coletivo Juvenil acerca da Educação Integral, dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos (Nascimento, 2021).

Neste contexto, a compreensão de juventude, para além de categoria que delimita o período entre a infância e a idade adulta, conforme Weller (2014), deve contemplar os aspectos inerentes à diversidade cultural e humana, à realidade social e histórica plural, assim como os fenômenos sociais e culturais na formação das identidades dos estudantes do Ensino Médio. Por isso, nesta pesquisa, é adotada a perspectiva de que o jovem é um sujeito social e histórico (Dayrell, 2003), pertencente ao meio simbólico, portanto, passível de interpretação e análise. Nesse intento, a pesquisa qualitativa reconstrutiva (Bohnsack, 2020) é capaz de evidenciar a voz dos jovens e o método documentário de interpretação visiona os sujeitos da pesquisa sob a perspectiva geracional, assim como suas concepções e visões de mundo.

O programa dos EMTIs, como política pública de estado, se consolidou no biênio 2017-2018 com doze unidades escolares no Distrito Federal. Estudantes de 15 a 17 anos teriam acesso à ampliação do tempo de estudo com o incremento das oportunidades de aprendizagens para formação acadêmica, técnica e profissional. O objetivo da ampliação das oportunidades de aprendizagens se daria por meio, de forma mais expressiva, das oficinas das e para as aprendizagens. Disciplinas curriculares inter e multidisciplinares versando sobre: ciências, tecnologia, ética, cidadania, artes, cultura, esportes, EDH, entre outros (Nascimento, 2019b).

Tendo a região administrativa (RA) de Taguatinga-DF como lócus da pesquisa, quatro grupos de discussão (GD) foram realizados no ano de 2019 em unidades de EMTI que ofertavam a disciplina de EDH. Dos quatro GD, dois foram selecionados para análise de pesquisa: Jovens Urbanas Politizadas e Jovens Urbanos Integrados e Divergentes. Os GD selecionados atenderam aos critérios de pesquisa, ou seja, estudantes do EMTI matriculados em EDH (Nascimento, 2021).

Nesta pesquisa qualitativa reconstrutiva, definiu-se como objetivo geral compreender as orientações coletivas de jovens do EMTI sobre Direitos Humanos e as contribuições da disciplina de EDH na formação de estudantes como sujeitos de direitos. Como obje-

tivos específicos, foram definidos: a) registrar as escolas do Distrito Federal de Ensino Médio que oferecem o EMTI e ofertam a disciplina de EDH; b) interpretar e reconstruir, como pesquisa qualitativa reconstrutiva, as orientações coletivas dos jovens do EMTI sobre Direitos Humanos e EDH; c) conhecer as contribuições da disciplina de EDH no processo formativo dos jovens.

Para isso, este estudo está dividido em duas partes principais: referencial teórico-metodológico, com três tópicos principais, assim descritos. O primeiro tópico, Educação em Direitos Humanos como princípio formativo de sujeito de direitos, tratando-se, portanto, da delimitação histórica e legal dos Direitos Humanos e da EDH. O segundo - Fundamentos, princípios e diretrizes da educação integral e em tempo integral - versa sobre as concepções da Educação Integral na educação brasileira. E o terceiro - Abordagem e procedimentos teórico-metodológicos - apresenta os aportes teórico-metodológicos da pesquisa reconstrutiva em educação e do método documentário.

Na segunda parte, no que diz respeito à interpretação e análise dos grupos de discussão com jovens estudantes, encontram-se três tópicos de discussão e exame de pesquisa, assim descritos: o primeiro tópico, intitulado Grupo de discussão com estudantes do EMTI: "jovens urbanas politizadas"; o segundo, Grupo de discussão com estudantes do EMTI: "jovens urbanos integrados e divergentes", e, por fim, o último tópico - Análise comparativa dos grupos de discussão, apresenta a análise comparativa dos dados empíricos dos grupos de discussão e os Quadros de Orientação Coletivos Juvenis interpretados e analisados (Nascimento, 2021).

## Direitos humanos e Educação em Direitos Humanos como princípios formativos do sujeito de direitos

Direitos humanos, sob a perspectiva da teoria crítica dos Direitos Humanos, são construções sociais e históricas e, segundo Sousa (2016), fazem referência ao projeto de sociedade inaugurado com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas, sobretudo, às lutas sociais pela dignidade humana (Herrera Flores, 2009a; Sánchez Rúbio, 2014).

Para Herrera Flores (2009b), a teoria crítica dos Direitos Humanos os compreende como bens culturais. Desse modo, Direitos Humanos são construções sociais e históricas provisórias, processuais, passíveis de revisão, já que são fruto das lutas sociais, referenciando os grupos, as minorias e os movimentos sociais na construção permanente do acesso aos bens materiais e imateriais do direito e da justiça (Santos, 2009; Gallardo, 2014; Sánchez Rúbio, 2014; Herrera Flores, 2009b).

Neste contexto, "os Direitos Humanos devem ser

considerados como a colocação em prática de disposições críticas em relação ao conjunto de posições desiguais que as pessoas e grupos ocupam tanto em nível local quanto em nível global” (Herrera Flores, 2009a, p. 91). A esse respeito, Sánchez Rúbio (2014, p. 107) afirma que Direitos Humanos, sob a perspectiva crítica, são “instâncias de reivindicações e demandas mais ou menos institucionalizadas que surgem de processos de abertura e consolidação de espaços de luta pela dignidade humana”, já que dignidade humana é uma condição a ser alcançada, especialmente no interior das nações autoproclamadas como democráticas em seus sistemas sociais, econômicos e políticos seletivos e, por vezes, excludentes (Sousa, 2016).

Nesta discussão, Sousa Júnior (2016, p. 87) compreende Direitos Humanos na esfera “das relações sociais de opressão e libertação que se realizam no cotidiano dos indivíduos na sociedade” em “processos históricos de lutas por direitos”.

Nessa perspectiva, a função da EDH, especialmente na escola pública, é desenvolver sujeitos de Direitos Humanos frente à consolidação da escola como espaço-tempo democrático e democratizante (Magendzo, 2004; Silva, Tavares, 2010). A EDH preocupa-se para além do que ensinar, por que ensinar e, principalmente, a quem ensinar, referenciando, especialmente para os jovens, as questões de gênero, étnico-raciais, sociais e históricas, de identidade e reflexão em projetos de vida (Nascimento, 2019a, 2021).

Portanto, o currículo da educação, e especialmente da EDH, conforme Magendzo e Toledo-Jofré (2015), deve ser pautado na pedagogia da transformação e da emancipação, fazendo referência à diversidade, à pluralidade, à inclusão e, principalmente, às identidades culturais e às diferenças, que tornam o universo estudantil múltiplo e amplo. Direitos humanos e EDH, na contemporaneidade, referenciam-se nos e pelos diálogos interculturais (Santos, 2009).

Sousa e Zardo (2016, p. 1447-1448) explicam a EDH sob o viés intercultural, afirmando que:

A EDH na perspectiva intercultural não consiste somente em considerar o outro a quem se destina a educação, com o intuito de formá-lo ou humanizá-lo, mas refere-se também à competência da educação em exercitar a percepção sensível da diferença do outro e das relações de igualdade no processo pedagógico. Ao retomar o lema da Comissão Nacional da Verdade “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”, defendemos uma educação transformadora e libertadora, na qual os conhecimentos sejam construídos coletivamente e a autonomia e a emancipação sejam os princípios básicos da promoção de uma nova consciência de resistência à opressão, concordando com o alerta crítico de Paulo Freire (1987): “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é virar opressor”.

Portanto, a EDH é uma proposta de educação humanizadora, inclusiva, transformadora e emancipatória, inspirada, especialmente no contexto latino-americano (Freire (1987, 1993). Nesse sentido, Silva (2014, p. 5) “compreende que o significado da EDH é promover a humanização no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos, e percebam o outro na mesma condição”, pois que, conjuntamente aos direitos humanos, a dignidade humana é uma construção social e histórica permanente (Magendzo, 2004).

## Fundamentos, princípios e diretrizes da educação integral e em tempo integral

Educação Integral e em tempo integral faz referência à formação integral de um sujeito social histórico em todas as suas dimensões, como ser multidimensional, mas também referência a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na unidade escolar como aumento das oportunidades de aprendizagens (Moll, 2012). Nesse sentido, desde o currículo, as avaliações, aulas e oficinas, todo o projeto pedagógico escolar deve estar voltado para o desenvolvimento dos jovens estudantes face aos seus projetos de vida (Nascimento, 2019a).

A história da Educação Integral no país sempre se baseou na ampliação do tempo escolar com a permanência do estudante na unidade escolar. De maneira geral, quer como política pública ou como idealismo de seus precursores, a expectativa era a do fornecimento de ensino de qualidade com igualdade de acesso a todos, ainda que se registrem acertos, desacertos, avanços e retrocessos nas diversas redes de ensino do país (Moll, 2012).

Anísio Teixeira, neste contexto, foi um educador idealista e almejava um país desenvolvido, perante as disparidades sociais do país. Ele visionava a transformação social por meio da Educação Inclusiva, transformadora e integral. Influenciado fortemente pela educação democrática da pedagogia de John Dewey, Anísio pensou em uma escola pública, cujas bases desenvolviam o indivíduo em um modelo de educação democrática em meio à experiência com a ciência, a arte, os esportes e a cultura popular (Souza, 2012).

Cavaliere (2002, p. 260-261), a esse respeito, informa que na educação de Dewey, a escola funcionaria como uma microsociedade, já que

[...] a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, simplificado e purificado. A noção da aprendizagem se dá através do meio, o que significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos. Essa é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral e democrática, ou seja, o ambiente escolar, para gerar as aprendizagens significativas, deveria ser

capaz de favorecer o mais diversificado e intensivo compartilhamento da “reconstrução da experiência social”.

Por isso, desde a origem da escola pública integral no país, se associaram à educação o papel social fundante do ensino na formação multidimensional dos estudantes e a perspectiva de a educação ser processo de transformação humana na e para o meio social. Anísio Teixeira, em sua obra *Educação é um Direito*, de 1958, afirma que a escola pública de ensino comum e democrático é a maior das criações humanas e, de igual modo, o instrumento eficaz e certo para produzir consciência democrática nos estudantes e professores e desenvolver a consciência democrática nas bases sociais. Freire (1993), nessa discussão, afirma que a escola não pode ser compreendida tão somente como um prédio, um espaço físico, mas, sobretudo, como um espaço-tempo de transformação político-social, sendo um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser, uma prática contínua de emancipação humana.

Treze unidades de EMTI, conforme Nascimento (2021), foram implantadas no DF, no biênio 2017-2018. O Distrito Federal aderiu ao Programa do EMTI a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e da Portaria nº 727 do Ministério de Educação, de 13 de junho de 2017, que estabelece ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. A adesão ao programa se deu em 2016, a partir da Portaria nº 1.145/16. O Programa EMTI está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e alinhado às metas 3, 6, 7 e 19 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e à meta do Plano Distrital de Educação (Distrito Federal, 2015), no que tange à ampliação da oferta de Educação Integral (SEDF, 2018, p. 13).

Os EMTIs apresentam-se como proposta de formação integral de seus estudantes, principalmente na oferta das oficinas de aprendizagens, parte flexível do currículo de Ensino Médio. Nessas oficinas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar suas aprendizagens com a formação ética, crítica, política e técnico-profissional. Destacam-se as oficinas das aprendizagens em: esportes, dança, jogos digitais, cultura, empreendedorismo, libras, informática, experimento científico, projeto de vida, currículo escolar, robótica, educação financeira, jornal escolar, música e EDH, entre outros (Nascimento, 2019a).

Nascimento (2019a) explica que a EDH no EMTI do DF apresenta as seguintes características, como parte flexível do currículo de Ensino Médio: a) abordagem de ensino baseada na pedagogia histórico-cultural, na qual os conhecimentos dos estudantes são parte fundamental da dinâmica das oficinas; b) estudo tradicional dos Direitos Humanos, na perspectiva normativa-jurídica-política; c) práxis crítico-reflexiva com base na teoria crítica dos Direitos Humanos, especial-

mente, sob a perspectiva do currículo crítico e pós-crítico; d) proposta de educação para a emancipação e e) reflexão acerca dos projetos de vida juvenis, notadamente, sob a posição de que os jovens de EMTI são sujeitos sociais históricos, portanto imbuídos do protagonismo na luta social pela dignidade humana.

## Abordagem e procedimentos teórico-metodológicos

Segundo Weller (2002, 2005, 2010), no artigo Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo, de 1921-22, o sociólogo alemão Karl Mannheim apresentou um método voltado para a análise das visões de mundo e das experiências atóricas dos atores sociais, designado como método documentário de interpretação. As origens do método, portanto, fundamentam-se na Sociologia do Conhecimento de Mannheim. Contudo, “foi Ralf Bohnsack quem deu uma outra leitura e aplicação ao método, transformando-o em instrumento de análise para a pesquisa social” (Weller, 2005, p. 268).

Weller (2005, p. 266-267) informa, acerca do método documentário, que:

de acordo com Mannheim, a postura genética é fundamental para a compreensão e explicação do sentido documentário das visões de mundo ou das orientações coletivas dos membros de um grupo, bem como do modus operandi de suas ações. O acesso ao sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural só é possível a partir do processo de interpretação e, por isso, podemos afirmar que ele só acontece de forma receptiva (id. 1964, p. 118). Este caminho implica tanto a exploração de uma via de acesso ao “psíquico do outro” (Fremdpsyche) como a inserção no contexto social que, por sua vez, possibilitará a compreensão desse espaço social de experiências conjuntivas (konjunktiver Erfahrungsraum) e de suas respectivas representações coletivas (id. 1980, p. 271). [...] O autor afirma que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserido num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e representações sociais. Neste processo, Mannheim destaca ainda a análise da linguagem e da mudança dos significados das palavras como aspectos fundamentais para a compreensão das mudanças estruturais e transformações do meio social (cf. García, 1993, p. 66).

Nesse sentido, Weller (2013, p. 58) explica que os grupos de discussão passaram a ser usados a partir da década de 1980, especialmente nas pesquisas qualitativas sobre jovens no Brasil, principalmente, nas lato e stricto sensu, nos campos sobre “juventude, educação e culturas juvenis” e “sobre representações de gênero de professores e professoras” (Weller, 2013, p. 58).

Bohnsack (2020, p. 45-46), na obra *Pesquisa Social Reconstitutiva – introdução aos métodos qualitativos*, distingue quatro níveis ou fases de reconstrução ou interpretação: “interpretação formulada, interpretação refletida, descrição do discurso e construção de tipos”. Estas fases orientaram o processo interpretativo dos grupos de discussão realizados no âmbito desta pesquisa.

Bohnsack e Weller (2013, p. 81) informam que na interpretação formulada, o pesquisador realiza a transcrição textual dos áudios das entrevistas e a gravação das vozes dos participantes do GD de forma literal, registrando a estruturação temática, ou seja, “durante a interpretação formulada, busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial”. Nesta primeira fase, a preocupação é identificar os temas e subtemas articulados no decorrer do discurso como um todo e depois – em uma análise detalhada dessa divisão temática – naquelas passagens que, em vista de sua temática geral, são especialmente relevantes para nós. Em decorrência dessa subdivisão do texto, o intérprete formula resumos.

A interpretação refletida, nesse contexto, cumpre “analisar tanto o conteúdo da entrevista (como foi discutido), como o quadro de referência (frame) que orienta a discussão, as ações dos indivíduos ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (Bohnsack, Weller, 2013, p. 82). Na interpretação refletida há a seletividade, isto é, a problemática específica no tratamento do tema é evidenciada por meio da contraposição de alternativas, do tratamento do mesmo tema ou de temas semelhantes em outros grupos: tornam-se visíveis as contingências.

A análise comparativa dos dados, segundo Bohnsack (2020, p. 179), define como se analisa “a descrição do discurso” e em que “se observa e registra os modelos de orientação coletiva, do conteúdo e da forma”. Conforme Bohnsack e Weller (2013, p. 82), na análise comparativa, “toda interpretação somente ganhará forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos”. A análise comparativa no método documentário é fundamental desde o início da pesquisa, já que o modelo de orientação de um grupo somente pode ser comprovado quando “colocado em relação a outros horizontes ou universos comparativos de outros grupos” (Bohnsack & Weller, 2013, p. 82). Essa etapa precede a análise dos tipos sociais (Bohnsack, 2020).

Conforme Nascimento (2021), mediante autorização das instituições escolares, unidades de EMTI, e aceite dos estudantes para participarem da pesquisa, foram realizados quatro grupos de discussão na região administrativa de Taguatinga-DF, em 2019. Dois GDs com estudantes do gênero masculino, entre 15 e 17 anos, e dois GDs com estudantes do gênero feminino,

entre 15 e 17 anos. Dois grupos de discussão foram selecionados para interpretação e análise dos dados dos GDs. O primeiro GD com estudantes do gênero feminino, nomeado “Jovens Urbanas Politizadas”, e o segundo com estudantes do gênero masculino, nomeado “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”.

Ressalta-se que os “códigos” (ver Anexo A) utilizados nas falas dos entrevistados, próprios do método documentário, na perspectiva de Wivian Weller (2006), constituem um recurso analítico dessa abordagem de pesquisa qualitativa reconstitutiva, voltada à compreensão das orientações coletivas e dos sentidos compartilhados por grupos sociais, especialmente no campo das juventudes. Fundamentado na sociologia do conhecimento, o método distingue o sentido imanente — aquilo que é explicitamente dito — do sentido documentário — os significados implícitos que revelam experiências sociais e estruturas de orientação compartilhadas. Seu objetivo não é apenas analisar conteúdos discursivos individuais, mas reconstruir o conhecimento coletivo que orienta práticas e visões de mundo. Para isso, utiliza frequentemente grupos de discussão como técnica de produção de dados, desenvolvendo uma análise em etapas que envolve a interpretação formulada (organização temática do conteúdo), a interpretação refletida (análise da forma e das dinâmicas discursivas) e a comparação entre casos, possibilitando a identificação de padrões e a construção de tipificações sociais.

### Grupo de discussão com estudantes do EMTI: “Jovens Urbanas Politizadas”<sup>1</sup>

A razão para nomear o grupo de “Jovens Urbanas Politizadas”, conforme Nascimento (2021), deveu-se à observação da disposição temática do grupo, especialmente na verificação “da densidade metafórica, ou no detalhamento das descrições e narrações” e, ainda, “na densidade interativa”, notadamente “no envolvimento dos participantes na discussão do tema” (Bohnsack, Weller, 2013, p. 81).

O grupo de discussão foi constituído por seis jovens do gênero feminino<sup>2</sup>, estudantes de EDH no EMTI: a) Ana (Af), 16 anos, 2ª série do Ensino Médio; b) Bela (Bf), 16 anos, 2ª série; c) Clara (Cf), 15 anos, 1ª série; d) Débora (Df), 17 anos, 3ª série; e) Eliane (Ef), 15 anos, 1ª série; e f) Fátima (Ff), 15 anos, 1ª série. Duas passagens temáticas foram selecionadas para a análise dos dados do GD “Jovens Urbanas Politizadas”: a passagem inicial “Ensino médio” (com 13min e 57seg) e a passagem “Direitos e educação em direitos humanos” (com 16min e 28seg). A seguir, são apresentados os principais trechos das entrevistas em referência às temáticas: Ensino Médio, Educação Integral e EDH.

**Y1:** Vocês poderiam me falar como que está sendo a experiência de vocês no ensino médio? (Linha 01)

**TD:** (.)  
**Bf:** @tá triste@  
**TD:** @(2)@  
**Ef:** -tá sendo boa eu acho que mudando já de assunto (.) o integral que atrapalha (.) (Linha 05)  
**Bf:** concordo plenamente  
**Cf:** ééé  
**Ef:** mas o ensino médio é -tá tranquilo na manhã é de boa, mas agora (a=tarde)  
**Df:** nossa quando não tinha integral, era maravilhoso, gente eu adorava essa escola  
**TD:** @(1)@ (Linha 10)  
**Bf:** é que passar o dia todo na escola é realmente cansativo é muito cansativo  
**Af:** porque o ensino médio ele exige mais de você então se você quer se esforçar para você estudar para o PAS para alguma outra coisa você precisa de tempo  
**Ef:** e você não tem tempo por causa da do integral (Linha 14)

As jovens foram indagadas pelo pesquisador Y1 acerca da experiência com o Ensino Médio, todas as jovens sorriram. Bela afirma: “@tá triste@” (linha 3), indicando que a experiência com o Ensino Médio pode ser negativa. Essa informação é confirmada por Eliane, ao afirmar que o “integral que atrapalha” (linha 5). Neste momento, Bela e Clara concordam com a afirmação de Eliane. A jovem protagoniza a explicação de que o Ensino Médio pela manhã é bom, mas que o “problema”, seria o turno vespertino. Débora, nesse sentido, afirma que gostava muito da escola, quando não era integral. Bela explica, neste contexto, a posição do grupo, afirmando que: “é que passar o dia todo na escola é realmente cansativo é muito cansativo” (linha 11). O grupo apresenta a ideia de que a experiência das jovens com o EMTI é algo cansativo para as estudantes, mas também infere que o modelo de educação ofertado estaria distante dos projetos de vida das estudantes (Nascimento, 2021), principalmente, porque o objetivo da Educação Integral é a ampliação das oportunidades das aprendizagens (Moll, 2012).

**Y1:** meninas vocês podem falar então assim qual é a importância para vocês é em fazer ensino médio (Linha 15)  
**Ef:** é ter um futuro  
**Bf:** é ter um preparatório para passar em uma universidade  
**Df:** é:é (Linha 18)

Neste trecho, Eliane e Bela esboçam a posição do grupo ao informar o projeto de vida das estudantes e a importância do Ensino Médio. Para Eliane “é ter um futuro” e isso significa, conforme Bela, que essa etapa da educação seja “um preparatório para passar em uma universidade” (linha 17). Para o grupo de jovens, a educação de qualidade deve proporcionar as estudantes o acesso ao Ensino Superior.

**Y1:** o que que vocês acham, meninas, de ter a disciplina de direitos humanos no ensino médio? (Linha 19)  
**Bf:** @perfeito quem foi o gênio@  
**Cf:** maravilhoso  
**Ef:** maravilhoso  
**Bf:** @quem foi o gênio que deu essa ideia?@ (Linha 23)  
**Df:** maravilhosa perfeita  
**Af:** eu acho que já tá muito atrasado  
**Ff:** matéria mesmo matéria matéria  
**Af:** matéria da manhã (3)  
**Af:** da manhã e ter no integral também porque é uma matéria muito maravilhosa (Linha 28)

Neste trecho, no qual o pesquisador Y1 indaga as jovens estudantes acerca da oferta da disciplina de EDH no ensino médio, Bela afirma que a experiência com a disciplina é perfeita, afirmando “quem foi o gênio@” (linha 20). Nesse sentido, Clara e Eliane, também, aprovam a oferta da disciplina de EDH, expressando que é “maravilhoso” (linhas 21-22). Com a aprovação geral do grupo, Ana reorienta a discussão apresentando a tese de que a disciplina seria ofertada tardiamente aos estudantes da educação básica, conforme sua afirmação, “eu acho que já tá muito atrasado” (linha 25), pois EDH é ofertada como disciplina somente no Ensino Médio. A ideia de Ana é que a disciplina, também, ocupasse o espaço dentre as matérias da base comum, evidenciando o pensamento do grupo de que a disciplina de EDH é muito importante para a formação geral das estudantes. Essa informação corrobora para os objetivos da EDH em ser formação ética, crítica e política em DH para sujeitos sociais históricos multidimensionais (Nascimento, 2019b, 2021).

### Grupo de discussão com estudantes do EMTI: “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”

A razão para nomear o GD de “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes” deveu-se ao desenvolvimento da identidade urbana juvenil no grupo, evidenciando jovens brancos, cristãos e mais novos, entre 15-16 anos, como ajustados e integrados ao sistema social em vigor, denominando-os como jovens aprendizes cordiais sociais, e jovens em identidade hip-hop, pardos e negros, com idade de 18 anos, cujos sentidos de vida encontram-se em projetos de vida não fixos, em valores ao livre-arbítrio crítico à sociedade capitalista e ao seletivo e excluyente sistema social. Jovens integrados e divergentes encontram-se no meio social à procura do seu lugar no mundo, ora conexos aos valores propostos pela sociedade, ora desconexos, avulsos, livres (Nascimento, 2021).

O GD foi constituído por seis jovens estudantes<sup>3</sup> de EDH no EMTI: a) João (Am), 16 anos, 2ª série; b) Brendo

(Bm), 18 anos, 2ª série; c) Gabriel (Cm), 15 anos, 2ª série; d) André (Dm), 16 anos, 2ª série; e) José (Em), 18 anos, 2ª série; e f) Israel (Fm), 18 anos, 2ª série. Duas passagens temáticas foram selecionadas para análise dos dados do GD “Jovens Urbanos Integrados e Divergentes”: a passagem inicial, “Ensino Médio” (com 15min e 57seg) e a passagem “Direitos e Educação em Direitos Humanos” (com 21min e 33seg). A seguir, são apresentados os principais trechos das entrevistas em referência às temáticas: Ensino Médio, Educação Integral e EDH.

**Y1:** Vocês poderiam falar é::é como é que -tá sendo a experiência de vocês no ensino médio (Linha 01)

**TD:** (.)

**Em:** é a experiência no ensino médio pow -tá sendo uma experiência muito boa porque apesar de tipo @como é o ensino médio e=a gente tá vendo@ muitas coisas legais as=outras que não eram muito boas também mais uma experiência legal (Linha 05)

**Dm:** é::é eu -tô gostando muito do ensino médio tipo é um pouco corrido o dia=a=dia que é muito atividade muito trabalho mas dá para fazer bem=esse tipo de ensino médio primeiro segundo e terceiro ano é bem legal (ter=esta) experiência nova para quem saiu para quem saiu do ensino fundamental

**TD:** (2) (Linha 09)

**Cm:** é uma experiência bem bacana porque sobre sobre todo mundo mas é que nem o=meu=colega ali ele falou é muito cansativo nós temos projetos na escola projetos bem bacanas que -tão ajudando a gente aí cada vez mais e -tá sendo a experiência bem boa=assim e a gente vai sentir saudade quando sair daqui porque eu já::á conversei com outras pessoas e eles falam que sente saudade do ensino médio

**Em:** (é mesmo) (Linha 14)

Ao serem indagados pelo pesquisador Y1 acerca de suas experiências com a educação de Ensino Médio, José explica que estão tendo “uma experiência muito boa” (linhas 3). O jovem associa a experiência positiva no Ensino Médio ao acesso a muitas informações/aprendizados considerados “legais” (linha 4) pelos estudantes. André, também, ratifica a experiência positiva com o Ensino Médio, mas faz considerações acerca de ser uma “experiência nova” (linha 8), além de ser um processo muito “corrido” (linha 6).

Nessa discussão, Gabriel afirma que o Ensino Médio, em sua experiência, é muito “cansativo” (linha 11), mas que a escola possui projetos em educação “bem bacanas que -tão ajudando a gente” (linha 11). O jovem confirma a experiência positiva com essa etapa da educação, ainda, afirmando que eles sentirão “saudade” (linha 12). Neste trecho, o grupo evidencia, entre outros, que os projetos em educação criam interação/conexão entre estudantes e a escola, vinculando as ciências e a cultura à vida so-

cial e prática dos jovens (Nascimento, 2019a, 2021).

**Y1:** meninos vocês podem falar como é que -tá sendo estudar no ensino médio em tempo integral (Linha 15)

**Em:** @uma bosta@

**TD:** ((risadas)) (Linha 17)

**Dm:** @é cansativo é diferente é como o José falou que o aluno que está ao lado meu qui:i @é diferente é muito cansativo e tipo@ tem muita coisa para você fazer mas a banda você tem experiência com banda que no caso do nosso amigo que também vai ter que eu acho que ele vai querer falar disso e que sei lá eu acho eu acho uma merda eu acho uma merda acordar cedo (Linha 21)

**Em:** @é::é@

**Dm:** é que (ficar) o dia todo para mim no intervalo do almoço se=tinha que sair da escola aí no seu caso quem não mora perto e (ir) ao lugar ao lado comer a escola dá comida tudo bem aí é melhor que você não gasta dinheiro essas coisas mas tipo tem pessoas que não come a comida da escola ah então por isso (como=não=estou) comendo comida da escola raramente eu tô comendo agora porque eu tô fazendo marmita eu tô achando uma merda ficar @aqui no integral@ (Linha 27)

Ao serem indagados pelo pesquisador Y1 a respeito da experiência dos estudantes com o EMTI, José responde, enfaticamente, “uma bosta” (linha 16). André, no entanto, argumenta que é “muito cansativo” (linha 18), embora exista o projeto educativo com a banda escolar. Ele infere que permanecer na escola por todo o dia, acordar cedo, é “uma merda” (linha 21). Nesse sentido, André argumenta que desaprova a Educação Integral do EMTI, porque não tem a opção em almoçar em casa, já que mora próximo a unidade escolar. O estudante afirma que não come a comida da escola e em razão de trazer marmita, acha “uma merda ficar @aqui no integral@” (linha 26-27). O trecho em análise apresenta contestação política dos jovens acerca do cerceamento de liberdades, tão caro para os jovens, sobretudo, quando eles não associaram, ainda, o tempo de ampliação de permanência na escola ao aumento de acesso às oportunidades das aprendizagens, ou ainda, a qualificação técnica e profissional (Nascimento, 2021).

**Y1:** meninos o quê que vocês acham de ter a disciplina de educação em direitos humanos no ensino médio (Linha 28)

**Cm:** ah eu acho que alguma coisa alguma coisa muito importante ser discutida com jovens porque tem muitas pessoas que eles não sabem o direito que tem acaba sendo prejudicado por isso então se por exemplo a matéria de PD que é praticamente inútil para a gente ah se substituir por direitos humanos seria tipo algo legal porque atentaria aos jovens ao que eles podem e não podem fazer (Linha 32)

**Dm:** é nosso amigo já falou tudo já seria uma ótima disciplina como já=foi=falado PD não reprova aí então já que

não reprova descarta PD e bota direitos humanos para ser uma matéria é: é bem importante como um português e matemática que isso é você vai levar para vida que é um direito humano é um direito seu que você vai levar para sua vida para você o futuro e que vai ser bem discutindo no seu futuro também (Linha 36)

**Em:** eu acho que tipo é muito importante tem esse tipo de matéria na escola no **ano passado no integral a gente tinha direitos humanos** essas paradas e tipo e você acaba conhecendo principalmente eu como=venho do interior tipo eu não sabia nada dessas coisas então depois que eu comecei a estudar no ensino médio foi conhecendo essas matérias aprendi muito sobre os meus direitos essas coisas (Linha 40)

Ao serem indagados pelo pesquisador Y1 sobre a oferta da disciplina de EDH no EMTI, Gabriel afirma que é “muito importante” (linha 29) para o jovem, porque o currículo de EDH proporciona aos estudantes jovens a compreensão acerca dos seus direitos e deveres, conforme sua fala: “legal porque atentaria aos jovens ao que eles podem ou não podem fazer” (linhas 31-32). Gabriel ainda sugere que se substitua PD, parte diversificada, por EDH, cuja função seria tornar o jovem conhecedor dos seus direitos. André, neste trecho, repete a ideia de substituição de PD por EDH, disciplina útil para o jovem, e associa às disciplinas de matemática e português, consideradas fundamentais para a vida. Desse modo, a disciplina de EDH é considerada aprendizagem significativa, pois o jovem pode “levar para a vida” (linha 35). José, nessa discussão, confirma a oferta da disciplina de EDH e relata que, no interior, ele não sabia que jovens possuem “direitos” (linha 38).

O trecho em discussão, da aprovação da EDH no EMTI, evidencia como a disciplina gerou sentidos para os jovens estudantes, principalmente como instrumento de formação humana e política para o meio social. Portanto, a disciplina de EDH evidencia nos jovens o interesse pelo conhecimento acerca dos DH, conhecimento para a vida (Nascimento, 2021).

### **Análise comparativa dos Grupos de Discussão e Quadros de Orientação Coletivos**

A seguir, serão apresentados os Quadros de Orientação Coletivos Juvenis que emergiram da análise dos GD em relação aos temas: Ensino Médio, EMTI, Direitos Humanos e EDH.

### **“A função do Ensino Médio é preparar para a Educação Superior”**

A experiência do grupo “Jovens Urbanas Politizadas” sobre o Ensino Médio é a de que esse tem a função de preparar o estudante para a educação superior. Nesse

contexto, o Ensino Médio é representativo do tempo-espaço de formação cidadã ampla para as jovens estudantes. No quadro de orientação coletivo<sup>4</sup> (Nascimento, 2021), elas compreendem essa etapa da educação como de formação da identidade e do protagonismo social feminino em meio a uma sociedade violadora de direitos. (Magendzo, 2004; Nascimento, 2019a, 2021).

O grupo Jovens Urbanos Integrados, de igual modo, apresenta a experiência com o Ensino Médio como oportunidade de formação escolar para o ingresso no curso superior. Como jovens aprendizes sociais cordiais, eles têm nessa etapa da educação o tempo-espaço para o exercício da solidariedade às autoridades e ao treinamento obediente nos aparelhos do Estado que perfazem a sociedade disciplinar. O habitus dos jovens se traduz na inserção e conformação social como identidade em ser integrado ao meio social (Bourdieu, 1979; Nascimento, 2021).

### **“O EMTI é cansativo e suga mais tempo”**

A experiência do grupo Jovens Urbanas Politizadas sobre a Educação Integral no Ensino Médio é a de que o programa não está alinhado aos projetos de vida das jovens estudantes, ou seja, se prepararem para o ingresso em universidade. As estudantes se apresentam em um contexto no qual gostam de estudar, assim como têm forte apreço pela escola. No entanto, afirmam que a desconexão entre a educação ofertada e o objetivo de formação múltipla para o Ensino Superior torna o tempo de ampliação da educação cansativo, retirando-lhes o tempo de preparação para as seleções pós-Ensino Médio. Nesse quadro de orientação coletivo (Nascimento, 2021), o EMTI é cansativo e distante do projeto de vida das jovens estudantes.

A experiência dos Jovens Urbanos Integrados é a de que a Educação Integral no Ensino Médio é uma etapa legalmente constituída pelo estado e necessariamente integrada ao pleno desenvolvimento juvenil. Por isso, o processo educativo deve valorizar o mérito e distinguir os estudantes, assim como punir os que não alcançam a aprovação escolar. Nesse sistema disciplinar de honra, a sala de aula é extensão de suas casas e igrejas, e as autoridades (professores) detêm a supremacia sobre os aprendizes. De todo modo, também, para os integrados, o programa do EMTI é cansativo.

A experiência dos Jovens Urbanos Divergentes é a de que a Educação Integral no Ensino Médio é exaustiva, porque a escola, de maneira geral, não é feita para o jovem. Segundo os divergentes, a função da escola integral é descaracterizar a identidade juvenil, livre, criativa e constituída de sonhos e utopias. Nesse quadro de orientação coletivo (Nascimento, 2021), os estudantes afirmam que o programa é extenuan-

te, porque as aulas expositivas se estendem por dois turnos, em um regime disciplinar no qual o professor fala e o aluno escuta. O contexto social histórico dos jovens divergentes, também, estaria subtraído do currículo escolar, assim como a escola funcionaria como uma fábrica de conformação social para a reprodução dos mesmos valores sociais (Nascimento, 2021).

### **“O jovem não é reconhecido como sujeito de direitos”**

A experiência em ser jovem para o grupo Jovens Urbanas Politizadas faz referência ao contexto social histórico das estudantes. Elas relatam que são “jovens mulheres pobres de escolas públicas”, evidenciando como elas se veem como grupo social, em processos de desenvolvimento de identidade, dotadas de ética, crítica e força para lutarem pela consolidação de seus direitos, perante uma sociedade “machista” e “violenta”. O quadro de orientação coletivo expõe jovens mulheres experienciando inúmeras violências em razão de terem que se ajustar, socializar, em arquétipos femininos delimitados pela cultura machista ocidental. Nesse quadro, as Jovens Urbanas Politizadas não se compreendem como sujeito de direitos, mas como capazes, especialmente, dotadas pela educação, de construir e lutar por sua dignidade humana como cidadãs em diálogo com o mundo.

Paradoxalmente, a experiência dos Jovens Urbanos Integrados em ser jovem é a de corresponder, de forma obediente e solidária, às oportunidades propostas pela sociedade. Conservadores e religiosos, cabem-lhes a posição de serem agregados aos valores socialmente instituídos pelos aparelhos do Estado, especialmente a família, a escola, a igreja e as forças policiais. Nesse quadro de orientação coletivo (Nascimento, 2021), esses jovens não se compreendem como sujeitos de direitos. A equação para os Jovens Aprendizes Sociais Cordiais é a de que devem a todo custo corresponder aos anseios dos pais e da sociedade e se tornarem os melhores em tudo o que fizerem. Nisso, encontra-se o seu direito humano: servir com gratidão pelo benefício da vida, da família e de Deus, especialmente, como defensores do mérito e do sistema capitalista de seleção/exclusão.

A experiência em ser jovem para os Jovens Urbanos Divergentes os faz afirmar que não são sujeitos de direitos (Carbonari, 2007), pois o direito do jovem em identidade hip-hop, periférico, pardo-negro, pobre, é nenhum. Repletos de sonhos, criatividade e amor pela vida, eles se consideram seres livres e responsáveis por suas escolhas. Como seres avulsos, fluídos e críticos sociais, eles não compreendem as injustiças sociais advindas das lutas de classes, da seleção e exclusão do sistema capitalista, que torna, por sua vez, o centro

urbano um lugar de seres invisíveis. Neste contexto, a escola não os atrai, porque é compreendida como aparelho do Estado de vigilância e punição. Amantes da cultura hip-hop, eles amam a natureza, as pessoas e a liberdade como expressão da vida. Nessa orientação coletiva, o jovem divergente compreende o direito como justiça social, principalmente, no acesso aos bens materiais e imateriais do direito (Nascimento, 2021).

### **“A EDH como formação para a vida, para o meio social”**

A experiência com a disciplina de EDH para o grupo Jovens Urbanas Politizadas referencia o espaço-tempo das jovens mulheres conhecerem, estudarem e dialogarem sobre Direitos Humanos. Nesse quadro de orientação, a EDH é para as jovens a oportunidade de construir, de forma coletiva, educação libertadora e emancipatória (Freire, 1993). Os valores desenvolvidos na oficina ressignificam as socializações vivenciadas, o papel do jovem na sociedade e o processo de libertação feminino na luta pela equidade de gênero. Essa construção pela dignidade humana, conforme a experiência das jovens mulheres, as tornam um coletivo democrático de empatia como cidadãs do mundo, por isso, o conhecimento de EDH “isso a gente leva pra vida”!

Na experiência dos Jovens Urbanos Integrados, contudo, a EDH é aprendizagem significativa para o meio social, especialmente, como teoria e prática do direito tradicional, delimitando, de forma mais expressiva, quais são os direitos e deveres do jovem na sociedade. Aliados ao conservadorismo e adeptos da obediência inquestionável, os deveres desses jovens se perfazem pelo treinamento, inserção e ascensão social. A partir desse compromisso ético-moral, nesse quadro de orientação, o jovem integrado estaria apto ao merecimento da notoriedade, do respeito na família, na escola e na igreja. Assim, o crescimento econômico, o curso superior, a constituição de família e o concurso público seriam o direito alcançado.

Na experiência dos Jovens Urbanos Divergentes, a EDH significa acesso à informação crítica, política e reflexiva para analisar e repensar as práticas sociais, assim como para analisar as práticas pedagógicas, criticadas pela forma mecânica de repetição, memorização e classificação. Nesse quadro de orientação, o jovem pardo-negro periférico critica existir uma larga diferença entre ter direitos no papel e não haver justiça social. Por isso, o papel da EDH é gerar consciência nos estudantes acerca do falho e cruel sistema social brasileiro, que contradiz a cidadania expressa no papel/na legislação, principalmente, para o jovem cujo projeto de vida diverge do senso comum.

## Análise sociológica dos grupos de discussão e dos perfis juvenis

Karl Mannheim, em *O Problema das Gerações (Das Problem der Generationen, 1929)*, afirma que gerações se definem não apenas pela idade biológica, mas, sobretudo, pelas experiências compartilhadas em contextos histórico-sociais. No Brasil, marcado por profundas desigualdades, as juventudes são formadas por vivências muito distintas. A juventude negra, especialmente das periferias, enfrenta racismo institucional, violência estatal e exclusão social, enquanto parte da juventude branca, sobretudo de classe média e alta, é socializada em valores conservadores, com acesso a privilégios (Nascimento, 2021). Mannheim mostra que, apesar de contemporâneas, essas juventudes vivenciam processos de socialização distintos, gerando subgrupos marcados por conflitos de classe, raça e gênero (Bohnsack, 2020).

A formação geracional, portanto, é política e transformadora: jovens em posições sociais distintas reagem de formas diferentes às crises e mudanças culturais (Bohnsack, 2020). No Brasil, onde o passado colonial ainda estrutura o presente, as juventudes emergem em meio a tensões. Jovens negros e periféricos protagonizam lutas por justiça racial, educação e vida, enquanto setores da juventude branca e conservadora reforçam valores de uma ordem desigual, com discursos de ódio e negacionismo (Nascimento, 2021). Mannheim nos ajuda a entender que esses conflitos não são apenas ideológicos, mas refletem inserções sociais desiguais (Bohnsack, 2020).

Estudar juventudes no Brasil é também analisar violações de Direitos Humanos, sobretudo nas interseções de gênero, raça, classe e deficiência (Zardo; Sousa, 2016). Jovens negras enfrentam machismo, racismo e pobreza de forma interseccional, sendo as mais expostas à violência sexual, evasão escolar e ao trabalho doméstico informal. A juventude LGBTQIA+, especialmente negra e periférica, sofre abandono estatal e altos índices de violência. O Brasil mantém estruturas machistas, racistas e capacitistas que negam a cidadania plena. Assim, juventudes na escola pública tornam-se espaço de resistência por dignidade, visibilidade e transformação social (Nascimento, 2021).

No Ensino Médio em Tempo Integral do DF, segundo Nascimento (2021), surgem Jovens Urbanas Politizadas — meninas periféricas de 15 a 18 anos que se destacam na luta pelos direitos das mulheres. Apesar de crescerem sob múltiplas violências — doméstica, racismo, machismo, ausência de políticas públicas — elas usam o conhecimento como resistência. Leem e utilizam leis como a Maria da Penha e a do Feminicídio para denunciar opressões e promover debates, além de exigirem reconhecimento e espaço político, ocupando lugares his-

toricamente negados às mulheres negras e periféricas.

Essa politização ocorre apesar das resistências do machismo estrutural nas famílias, escolas e igrejas, onde meninas são ensinadas a se calar e aceitar desigualdades. O controle sobre seus corpos e suas vozes se manifesta no cotidiano, da culpabilização à deslegitimação. No entanto, essas jovens rompem o ciclo ao transformar dor em potência e silenciamento em denúncia. Enfrentam não apenas o machismo individual, mas todo um sistema opressor. Ao ocuparem a escola com discursos feministas, interseccionais e antirracistas, propõem uma nova visão de educação e cidadania, tornando-se fundamentais para mudar uma cultura de exclusão.

Paralelamente, emergem os chamados Jovens Urbanos Divergentes — pretos e pardos entre 17 e 18 anos, que rejeitam os moldes da sociedade capitalista e neoliberal (Nascimento, 2021). Para eles, o Estado democrático é uma promessa não cumprida. Vivem a exclusão cotidiana, rejeitam normas sociais e a lógica da meritocracia. Inspirados por espiritualidade livre, poesia urbana e conexão com a natureza, resistem por meio da arte, da música e da crítica social. Rejeitam os aparelhos ideológicos do Estado — escola autoritária, mídia seletiva, religião institucional — como mecanismos de opressão.

A Sociologia do Conhecimento de Mannheim, que vê nas juventudes uma esperança de mudança, é central para entender a condição desses jovens. A história do homem negro na sociedade brasileira mostra que as desigualdades raciais e de classe são estruturais e mantidas pelo Estado. Os Jovens Divergentes vivem essa crítica: não se submetem aos códigos de uma sociedade opressora e veem na educação uma ferramenta de libertação, desde que crítica e emancipadora. Ao rejeitarem valores hierárquicos e patriarcais, tornam-se expressão viva da resistência e da busca por um novo modo de existir mais justo e humano (Nascimento, 2021).

As juventudes brasileiras são diversas e expressam diferentes formas de ver e agir no mundo. Entre elas, um grupo de jovens de 15 e 16 anos — majoritariamente brancos, cristãos e de classe média — representa os Jovens Urbanos Integrados. Para eles, instituições como escola, igreja e Estado são pilares legítimos e devem ser preservados. Valorizam ordem, disciplina, fé e obediência, acreditando que a educação deve moldar o caráter, promover respeito à autoridade e ao patriotismo. Enxergam os aparelhos ideológicos do Estado como estruturas necessárias ao bem comum e defendem ações mais rígidas do Estado nas escolas (Nascimento, 2021).

Esse perfil encontra respaldo teórico em Durkheim, que via a educação como ferramenta de socialização moral e manutenção da coesão social (*Educação e Sociologia*, 1922). Parsons, outro funcionalista, reforça que a escola seleciona e prepara indivíduos para seus papéis sociais, legitimando a meritocracia (*The School*

*Class as a Social System*, 1959). Já Weber, ao analisar o protestantismo, mostra como a ética religiosa pode gerar senso de dever e valorização do trabalho — traços presentes nesses jovens (*A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, 1905). Esses adolescentes representam um segmento que reproduz valores hegemônicos e vê nas instituições o caminho para o progresso, mesmo que isso fortaleça estruturas excludentes e disciplinadoras.

## Considerações finais

O conhecimento da juventude, sistematizado nos grupos de discussão com jovens do Ensino Médio e interpretado no nível documentário, releva o conhecimento empírico do capital cultural incorporado (Bourdieu, 1999) e dos valores que geram comportamentos, identidades, representação social e quadros de referência coletivos (Bohnsack, 2020). Por tudo isto, a pesquisa social reconstrutiva objetivou investigar e compreender os jovens, sujeitos sociais históricos, no interior de seus contextos sociais, em perspectiva geracional.

O objetivo de compreender o entendimento dos jovens do EMTI sobre a oferta da disciplina de EDH, assim como a compreensão acerca de Direitos Humanos, evidenciou um conhecimento de juventude, que apresenta grupos de Jovens Urbanos Politizados e Urbanos Integrados e Divergentes. Evidenciaram-se, sobretudo, quadros de orientação coletivos juvenis em um meio social no qual forças opressoras se inter-relacionam de forma interseccional, estandardizando uma sociedade machista, patriarcal, violenta, mas também baseada na seleção, no mérito, na aparência e na exclusão social e moral, principalmente em razão das condições socioeconômicas (Nascimento, 2021).

Por tudo isso, a atribuição à EDH, pela voz juvenil, é a de ser aprendizagem para a vida, para o meio social, como instrumento de esclarecimento, conscientização, empoderamento, reflexão-ação, práxis de emancipação, valorização da identidade e diversidade cultural e humana. É, sobretudo, para os jovens, tempo-espaco para o

reconhecimento e a vivência das diferenças, da experiência com os diálogos interculturais (Nascimento, 2021).

Diante das desigualdades históricas de raça, gênero e classe no Brasil, é essencial compreender as juventudes em sua diversidade interna. Os perfis de Jovens Urbanos Politizados, Divergentes e Integrados mostram que não há uma juventude homogênea, mas múltiplas formas de existir e agir no mundo, marcadas por diferentes contextos sociais. Esses grupos, embora distintos, compartilham o protagonismo na produção de sentidos, disputando espaços por direitos, reconhecimento e transformação. As juventudes, assim, não são passivas frente às estruturas sociais, mas agentes que tensionam, reproduzem ou subvertem a ordem vigente.

O método documentário, ao organizar grupos de discussão por gênero e experiência, permitiu captar expressões autênticas de cada perfil juvenil. Jovens Politizadas demonstraram resistência baseada no conhecimento das leis e no enfrentamento ao machismo estrutural; os divergentes expressaram crítica à ordem dominante por meio da arte e da recusa institucional; já os Integrados reproduziram valores como fé, disciplina e obediência, reforçando as estruturas sociais tradicionais. A análise dessas falas revela como os jovens interpretam sua realidade a partir de suas posições sociais, repertórios culturais e experiências de opressão ou privilégio.

Essa diversidade de perfis não é apenas uma classificação analítica, mas a manifestação concreta da pluralidade juvenil brasileira. Enquanto os Integrados reafirmam a ordem estabelecida, os Divergentes propõem modos alternativos de vida, e as Politizadas se engajam diretamente em lutas sociais. A Educação em Direitos Humanos, nesse contexto, emerge não como disciplina, mas como prática de emancipação, em que os jovens constroem coletivamente valores e visões críticas sobre o mundo. Esta pesquisa mostra que compreender as juventudes é essencial para pensar uma sociedade mais justa, pois elas são, ao mesmo tempo, espelho do presente e força de transformação para o futuro. ■

## Notas

1 Os códigos de transcrição dos grupos de discussão seguem o padrão do método documentário, da pesquisa reconstrutiva, usados nos GDs e nas entrevistas narrativas. O modelo foi desenvolvido por Ralf Bohnsack e outros pesquisadores da Freie Universität Berlin, Alemanha e adaptações para a Língua Portuguesa desenvolvidas pelo grupo de pesquisa GERAJU (FE/UnB). Publicado em: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: &lt;www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf&gt;.

2-3 Conforme Nascimento (2021), os nomes atribuídos aos jovens participantes do Grupo de Discussão são fictícios. A adoção de pseudônimos foi necessária para garantir o anonimato e a preservação da identidade das entrevistadas, em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente no que se refere à confidencialidade e à proteção das participantes.

## Notas

4 Conforme Nascimento (2021), o quadro de orientação coletivo, quadro homólogo coletivo, ou mais precisamente, homologia dos quadros de referência coletivos, na sociologia do conhecimento de Karl Mannheim, refere-se à ideia de que indivíduos que partilham a mesma posição social ou vivem a mesma localização geracional, tendem a desenvolver modos de pensamento, valores e interpretações da realidade semelhantes, ou homólogos (habitus). Para Mannheim, o conhecimento não é puramente abstrato, mas, sim, condicionado socialmente. Esses quadros de referência são as estruturas cognitivas e normativas partilhadas que moldam a forma como as pessoas percebem e dão sentido ao mundo.

## Referências

- BOHNSACK, R. **Pesquisa Social Reconstitutiva: Introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- BOHNSACK, R.; WELLER, W. **O método documentário na análise de grupos de discussão**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. **Les trois États du Capital Culture**. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Sozialer sinn: k Sozialer sinn ritik der theoretischen vernunft (Sentido social: senso social crítico da razão teórica)**. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova **o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.
- CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 07 mai. 2021.
- CARBONARI, P. C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricometodológicos**. 1. ed. João Pessoa, PB: UFPB, 2007. v. 1, p. 169-186. Disponível em: [www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos). Acesso em: 13 abr. 2021.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Nacional, 1938. (Obra original publicada em 1922).
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- GALLARDO, H. **Teoria Crítica: Matriz e Possibilidades de Direitos Humanos**. 2. ed. Tradução Patrícia Fernandes. Editora Unesp: São Paulo, 2014.
- HERRERA FLORES, J. **Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009a.
- HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009b.
- MAGENDZO, A. **Educación en derechos humanos: Un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: Lom Ediciones, 2004.

MAGENDZO, A.; TOLEDO-JOFRÉ, M. I. Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. **Revista Electrónica Educare**, v. 19, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>.

MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. (autor supressão)

NASCIMENTO, M.B. A disciplina de direitos humanos no ensino médio em tempo integral (EMTI) como constituidora de sujeito de direitos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6 n. 3, p. 71-82, 2019a.

NASCIMENTO, M.B. Percepção da juventude do ensino médio em tempo integral (EMTI) acerca de direitos: uma perspectiva comparada. **Revista Latinoamericana de educación comparada**, v.10 n. 15, p. 64-82, 2019b.

NASCIMENTO, M.B. **Jovens de ensino médio em tempo integral e educação em direitos humanos: a (trans) formação de sujeito de direitos** / Márcio Braz do NASCIMENTO; orientador Sinara Pollom Zardo. – Brasília, 2021. 274p. Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.

PARSONS, Talcott. **The school class as a social system: some of its functions in American society**. In: PARSONS, T.; SHILS, E. A. (Org.). *Toward a general theory of action*. Cambridge: Harvard University Press, 1959. p. 297–318.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa Social: uma introdução**. Tradução de: Tomás da Costa. Revisão: Hermílio Santos. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SÁNCHEZ RUBIO, D. Derechos humanos instituyentes, luchas sociales y acciones cotidianas. **Revista Jurídica ESMP-SP**, v. 6, 2014. Disponível em: [https://es.mpsp.mp.br/revista\\_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/236/94](https://es.mpsp.mp.br/revista_esmp/index.php/RJESMPSP/article/view/236/94). Acesso em: 10 mai. 2019.

SANTOS, B. S. Direitos Humanos o desafio da Interculturalidade. **Revista de Direitos Humanos**, Brasília, n. 02, jun. 2009. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos\\_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf). Acesso em: 17 jun. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEDF, 2018.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. M. M. **Educação, Escola e Direitos Humanos. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2014. Livro 3. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/211%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20ESCOLA%20E%20DIREITOS%20HUMANOS.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUSA JÚNIOR, J. G. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In: SOUSA JÚNIOR, J. G.; ZANETI, I.; PULINO, L.; SOUSA, N. H. B. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUSA, N. H. B.; ZARDO, S. **Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça: a educação em direitos na perspectiva intercultural**. In: Anais do VIII Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB. Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina. Fabiana Rechembach, Giuseppe Tosi, Lúcia de Fátima Guerra Ferreira (org.). João Pessoa: CCTA, 2016.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: SOUSA

JÚNIOR, J. G.; ZANETI, I.; PULINO, L.; SOUSA, N. H. B. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, R. **Os fundamentos da pedagogia de Jhon Dewey**: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 12, n. 2, p. 227-233, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2087>. Acesso em: 23 jul. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora CCSE, 1958.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (Obra original publicada em 1905).

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVIII, n. 2, p. 375-396, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a08.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

WELLER, W. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: Aspectos teóricos e metodológicos**. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Soc. Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922010000200004>. Acesso em: 13 abr. 2020.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-154.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens**: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol.32, no.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/7370>. Acesso em: 15 ago. 2019.

## ANEXO A- Códigos utilizados na transcrição de grupos de discussão e entrevistas narrativas



## ARTIGOS

# Estado da arte sobre didática em educação musical no século XXI no Brasil: estudo de revisão

*State of the art on didactics in music education in the 21st century in Brazil: a review study*

 Lillian Kelly de Oliveira \*  
Eliton Perpetuo Rosa Pereira\*\*

Recebido em: 17 mar. 2024  
Aprovado em: 24 nov. 2025

**Resumo:** O processo evolutivo da didática no Brasil impactou o processo de ensino-aprendizagem em música, que transcorreu por diferentes teorias: tradicional, escolanovista, criativa, contextualista e “pró-criatividade” de educação musical. Entretanto, faz-se necessário conhecer as tendências pedagógicas adotadas na educação musical do século XXI. O objetivo do estudo, portanto, é identificar e analisar a produção científica brasileira do século XXI sobre didática em educação musical. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura que utilizou o software de busca Harzing’s Publish or Perish como ferramenta de busca dos artigos publicados sobre didática e ensino em música, de janeiro de 2000 a dezembro de 2023, e a análise de conteúdo para identificar as tendências pedagógicas adotadas durante esse período. Foram incluídos artigos originais publicados em português, disponíveis gratuitamente na forma online. Foram incluídos 36 artigos, dos quais emergiram três temas: metodologias para o ensino de música, uso de tecnologias para o Ensino de Música e Ensino de Música à distância. Em relação às metodologias para o Ensino de Música, três subáreas foram identificadas: musicalização; ensino de instrumento; e educação musical inclusiva. Concluiu-se que a didática aplicada ao Ensino de Música no Brasil no século XXI tem adotado metodologias de inclusão que visam o discente, seu contexto social, suas vivências e suas perspectivas pessoais no processo educativo.

**Palavras-chave:** Didática. Educação Musical. Currículo. Metodologias. Planejamento pedagógico.

**Abstract:** The evolutionary process of didactics in Brazil has impacted the teaching-learning process in music, which has unfolded through different theories: Traditional, New School, Creative, Contextualist, and "Pro-Creativity" of Music Education. However, it is necessary to understand the pedagogical trends adopted in music education in the 21st century. The objective of this study is to identify and analyze the Brazilian scientific production of the 21st century on didactics in music education. This is an integrative literature review that used Harzing's Publish or Perish search software as a search tool for articles published on didactics and music teaching, from January 2000 to December 2023, and Content Analysis to identify the pedagogical trends adopted during this period. Original articles published in Portuguese, available free of charge online, were included. Thirty-six articles were included, from which three themes emerged: Methodologies for Music Teaching, Use of Technologies for Music Teaching, and Distance Music Teaching. Regarding Methodologies for Music Teaching, three sub-areas were identified: Musicalization; Instrument Teaching; and Inclusive Music Education. It was concluded that Didactics Applied to Music Teaching in Brazil in the 21st Century has adopted inclusion methodologies that consider the student, their social context, their experiences, and their personal perspectives in the educational process.

**Keywords:** Didactics. Music Education. Curriculum. Methodologies. Pedagogical planning.

---

\* Doutora em Enfermagem pela UFG. Técnico-administrativo da UFG. Editora Executiva da Revista Eletrônica de Enfermagem. Discente da Curso de Graduação de Licenciatura em Música do IFG. Contato: lilliankellyenf@gmail.com.

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Docente do Curso de Graduação de Licenciatura em Música do IFG. Contato: eliton.pereira@ifg.edu.br.

## Introdução

Segundo Althaus e Zanon, didática é “um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e os interesses dos alunos” (2009, p. 1).

Tradicionalmente, a didática tem um conteúdo instrumental, normativo e parece ser supostamente imparcial (Fernandes, 2001). Porém, a partir da década de 80, no Brasil, houve uma ruptura do paradigma tradicional, com enfoque na natureza, no objeto de estudo e em seu conteúdo, culminando, no início do século XXI, com uma ressignificação do pensar em didática devida às modificações nos sistemas escolares, bem como na formação do docente, indicando uma tendência do ensino enquanto prática social (Brasil, 1997; Fernandes, 2001).

Nesse novo pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Libâneo (2015), o docente deveria considerar os desafios para a sua formação profissional, a saber: as dificuldades de apreender e associar o conhecimento dos conteúdos da disciplina e o conhecimento de saberes e habilidade ao ensinar esses conteúdos. Além disso, deve-se estimular o desenvolvimento integral que envolve tanto o próprio desenvolvimento do professor quanto do aluno, à luz da dialética das inter-relações entre ensino-aprendizagem, sujeito-objeto, objetivo-subjetivo, interno externo, afetivo-cognitivo, pensamento-linguagem, teoria-prática; possibilitando relações complexas, bem como as alterações no curso do desenvolvimento de ambos - professor-aluno (Franco; Sousa, 2018).

Nessa perspectiva dialética, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa a mera transmissão de conhecimento científico, aprofundando “na dimensão do processo de constituição da formação do pensar teórico sobre o conceito científico, que se dá sob a base da unidade dialética entre o comum e essencial nas leis do desenvolvimento e o que é específico na epistemologia e metodologia das ciências” dessa forma, portanto, cada área de saber fornece suas “maneiras próprias de organização didático-pedagógica” (Franco; Sousa, 2018, p. 304).

É um fato que a arte de ensinar perpassa por todas as ciências, inclusive a música, por se tratar de uma complexa atividade que requer competências e habilidades referentes ao conteúdo a ser ensinado. Essas competências e habilidades devem ser desenvolvidas pelos docentes a fim de cumprir seu papel como mediador, frente ao aluno, no processo de aprendizagem (Hegeto; Garcia, 2014).

Embora haja esse movimento de especificidade da didática enquanto disciplina do currículo dos formadores de docente, Hegeto e Garcia (2014) recomendam

que haja debates sobre o papel dessa disciplina a fim de compreender os “processos de ensino, por meio dos temas clássicos que giram em torno da organização e desenvolvimento do ensino, de maneira situada e crítica, mas também por meio das novas temáticas reveladoras das questões sociais e educativas relevantes nesse momento histórico no país” (Hegeto; Garcia, 2014, p.33).

Em se tratando de ensinar música nas escolas, o docente necessita adotar metodologias ativas que estimulem a criatividade do discente por meio de debates sobre o conteúdo a ser ensinado, elaborando perguntas e hipóteses, problematizando situações, com o intuito de aprofundar e ampliar os conhecimentos (Rabassi; Calsa, 2017). No processo de ensino-aprendizagem de música nas escolas, as metodologias ativas são fortemente recomendadas, pois podem estimular a percepção e o desenvolvimento da habilidade musical do aluno por meio de recitais, elaboração de peças musicais com escrita não convencional, o uso de canções folclóricas, com recitais, entre outros (Sampaio, 2012; Rabassi; Calsa, 2017).

Esse processo evolutivo da didática no Brasil também impactou o processo de ensino-aprendizagem em música, que perpassou por diferentes teorias, a saber: tendência tradicional de Educação Musical, tendência escolanovista de Educação Musical, tendência criativa de Educação Musical, tendência contextualista da Educação Musical e tendência “pró-criatividade” de Educação Musical (Fernandes, 2001).

Porém, esse processo evolutivo é dinâmico, constante e amplo, principalmente em se tratando do século XXI, que é caracterizado pela produção acelerada de conhecimento, o que dificulta para os profissionais que atuam na prática docente identificarem quais as produções científicas sobre didática em música utilizadas e adequadas para a atualidade. Neste contexto, estudos de revisão sistemática são extremamente importantes a fim de reunir informações importantes que favoreçam a tomada de decisão dos profissionais durante as suas atividades laborais em docência, seja ela do Ensino Básico ou Ensino Superior.

Frente a esse complexo universo que é saber ensinar, há necessidade de identificar quais tendências e concepções pedagógicas estão presentes na Educação Musical brasileira no século XXI. Para analisar essa questão, faz-se necessário conhecer e analisar a produção científica que contribui para a formação e aprimoramento da atuação dos docentes em música.

A fim de responder a essa inquietação, este estudo tem como objetivo geral analisar a produção científica brasileira do século XXI sobre didática em Educação Musical e específicos: identificar as diferentes abordagens sobre a didática no ensino em música; descrever as funções e estruturas dos diferentes tipos de planejamento educacional na didática aplicada à música; des-

crever os objetivos e o conteúdo na Educação Musical; descrever a diversidade curricular em Educação Musical; e identificar as metodologias e os processos educacionais pertencentes a diferentes abordagens didáticas.

## Métodos

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que realizou um estudo documental por meio da análise de conteúdo de artigos científicos publicados em português, de janeiro de 2000 a dezembro de 2022, que abordam didáticas utilizadas para o ensino de música no Brasil. A pesquisa foi realizada em quatro etapas: 1) elaboração da pergunta de pesquisa e definição das palavras-chave; 2) busca nas bases de dados; 3) elaboração e validação do roteiro de avaliação das publicações; e 4) análise de conteúdo dos artigos elegíveis.

A pergunta de pesquisa (primeira etapa) foi elaborada utilizando a estratégia TQO, que é estruturada a partir de três categorias, a saber: tema (T), que é o assunto principal da pesquisa; o qualificador (Q), que são as características ou situações do qualificador; e o objeto (O) que pode ser um indivíduo, ou população, ou instituição, ou procedimento etc. (Marcos-Pablos; García-Peñalvo, 2018). Nesta pesquisa, o Tema principal foi ensino de música; o Qualificador, século XXI no Brasil; e o Objeto, didática. Diante disso, foi elaborada a seguinte pergunta de pesquisa: quais as didáticas utilizadas para o ensino de música no Brasil no século XXI? A fim de responder a essa pergunta, foram utilizadas as seguintes palavras-chave na estratégia de busca: “Educação Musical” and “Didática” or “Metodologias” and “Planejamento pedagógico” and “Currículo”.

A busca bibliográfica (segunda etapa) foi realizada em outubro de 2022 e atualizada em maio de 2023, por meio do software de busca Harzing’s Publish or Perish, versão 8 (2021, desenvolvido por Anne-Wil Harzing, London, England). Foram incluídos artigos originais

Fonte: Elaborado pelos autores.

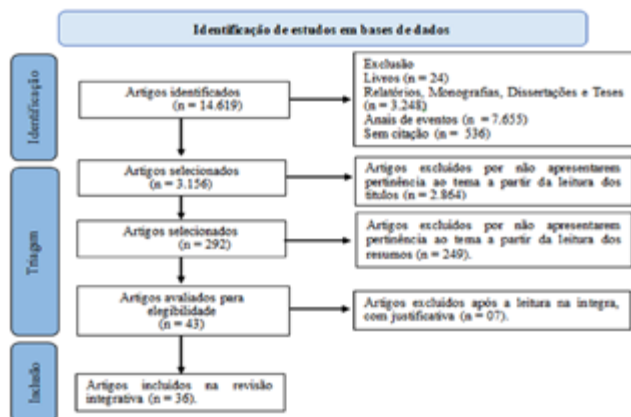


Figura 1 - Fluxograma PRISMA: etapas para seleção dos artigos

publicados em português, disponíveis gratuitamente na forma online. A elaboração do roteiro de avaliação das publicações (terceira etapa) foi realizada considerando as principais características dos estudos incluídos, extraíndo as seguintes variáveis: código; ano de publicação; nome dos autores; objetivos; abordagens metodológicas; população (faixa etária dos alunos); tipo de estratégia utilizada (referencial teórico); síntese dos resultados e recomendações. A análise de conteúdo (Bardin, 2011) de cada artigo (quarta etapa) potencialmente relevante foi realizada por dois revisores, de forma independente, os quais utilizaram o checklist para coleta de informações contidas no manuscrito.

Para a apresentação e discussão dos resultados, cada estudo incluído na amostra final foi codificado da seguinte maneira: letra E (= Estudo) seguido da letra do tema que o artigo aborda (M = Metodologia; T = Tecnologia; D = Ensino à Distância), e finalizada com a ordem numérica em algarismos arábicos (1, 2, 3...), de tal modo que o primeiro estudo foi codificado com EM1 a EM26, ou ET1 a ET7 ou ED1 a ED3.

Foram incluídos na amostra 36 artigos. A sumarização das buscas e a seleção dos artigos foram desenvolvidas conforme os critérios do Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses - PRISMA (<http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>) (Fig.1).

## Resultados

As características gerais dos 36 artigos estão apresentadas na Tabela 1, na qual se identifica que 38,8% dos estudos foram produzidos por pesquisadores da re-

Tabela 1 - Aspectos gerais dos estudos analisados com abordagem em didática aplicada à educação musical no Brasil, 2000 a 2022

Variáveis	Frequência absoluta (n = 36)	%	Variáveis
<b>Regiões brasileiras</b>			<b>Ano de publicação</b>
Sul	10	27,8	2000 a 2005
Sudeste	14	38,8	2006 a 2010
Centro-Oeste	6	16,7	2011 a 2015
Nordeste	6	16,7	2016 a 2020
Norte	0	0	2020 a 2022
<b>Tipo de Estudo</b>			<b>Faixa etária de aplicação</b>
Revisão Sistemática da Literatura	2	5,6	Infantil
Relato de Experiência	9	25	Ensino fundamental
Estudo de Caso	2	5,6	Ensino médio
Resenha Crítica	3	8,3	Graduação
Artigo original	5	13,9	Várias faixas etárias
Discussão teórica	14	38,8	Não específica
Ensaio	1	2,8	
<b>Tipos de ensino em música</b>			
Ensino de instrumento	8	22,2	
Percepção musical	7	19,4	
Prática em Conjunto	4	11,1	
Educação musical	9	25	
Educação musical surdos	1	2,8	
Diferentes abordagens	6	16,7	
Processo ensino-aprendizagem em música	1	2,8	

Fonte: Elaborado pelos autores.

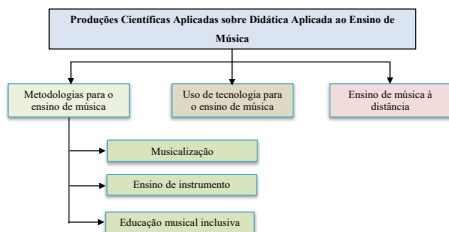
gião Sudeste do Brasil, sendo a maioria publicada entre 2011 e 2015 (33,3%). Houve prevalência de artigos de discussão teórica (38,8%) e de relato de experiência (25,0%). Grande parte dos estudos foi conduzida para diferentes faixas etárias, com predomínio de aplicabilidade no ensino de instrumentos (22,2%).

Após análise do conteúdo dos artigos, emergiram três grandes temas (Figura 1), a saber: 1. Metodologias para o Ensino de Música: 26 artigos; 2. Uso de Tecnologias para o Ensino de Música: 07 artigos; e 3. Ensino de Música à distância: 03 artigos.

Os artigos que abordam temas de metodologias para o Ensino de Música foram agrupados em três subáreas (Figura1): A) Musicalização; B) Ensino de Instrumento; C) Educação Musical Inclusiva

A seguir apresentamos um exemplo de um processo de pré-análise, com os recortes categoriais analisados.

**Figura 2 - Fluxograma dos temas emergentes das Produções Científicas sobre didática para o Ensino de Música no Brasil**



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 1 - Descrição dos estudos que discutiram as Metodologias para o Ensino de Música para diferentes faixas etárias utilizando diferentes metodologias. Exemplo Código A: Metodologias utilizadas para Musicalização (Artigos EM1,**

Código/ Autores/ Ano	Objetivos	Abordagens do Ensino de Música	Resultados
<b>A) Metodologias para o ensino de música</b>			
EM1 Fernandes (2001)	Descrever as características da didática musical relacionada à escola regular.	Tradicional, Métodos ativos, Métodos Criativos, Pré-Criatividade e Contextualista.	Enfatiza a relevância da didática no processo de planejamento em ensino de música, principalmente, considerando o conhecimento sobre as várias produções metodológicas em música construídas ao longo do tempo.
EM2 Del-Ben (2002)	Investigar como as concepções e ações de Educação Musical de professores de música na prática pedagógico-musical em escolas do Ensino Fundamental.	Referencial teórico: pensamento do professor e a fenomenologia social de Alfred Schütz.	- As professoras buscam práticas pedagógico-musicais significativas e valorizam a música como disciplina curricular. - Não foi possível perceber os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções e ações. (...) Apoiam-se em um ou outro construto disponível em seus estoques de conhecimento conforme exigem as situações de seu trabalho. - Parecem sentir necessidade de questionar os fundamentos, consequências ou implicações de suas concepções e ações. - As professoras se mostram dispostas a ampliar seus modos de reflexão. Entretanto, faltam-lhes reflexões sobre os fundamentos.
<b>B) Ensino de instrumento</b>			
EM21 Cerqueira (2009)	Propor um modelo que trata de todo o processo que envolve a prática de instrumentos musicais (performance musical).	Teoria da Aprendizagem Pianística (J. A. Kaplan - 1935-2009). Abordagem que dialoga com as áreas de cognição e aprendizagem motora e pode ser aplicada ao ensino de outros instrumentos musicais.	Análise das ferramentas de estudo dos instrumentos musicais, enfatizando os aspectos do processo de aprendizagem mais evidentes em cada uma delas: ferramentas gerais (análise dos recursos fisiológicos), estudo lento, estudo com metrônomo, variação, etc.); ferramentas idiomáticas (estudo de mãos separadas - piano, estudo sem pedal - piano, estudo de mão esquerda - violão). Fatores diversos que envolvem a prática instrumental (Motivação, Concentração, Intuição, Ansiedade na performance).
<b>C) Educação Musical Inclusiva</b>			
EM26 Joly (2003)	Apresentar algumas ideias relacionadas ao ensino de música em situações em que indivíduos com necessidades especiais estejam incluídos.	Há uma relação com o contextualismo, mantendo elementos do construtivismo. Adaptação da didática ao contexto de vida pessoal do estudante com necessidade específica.	A música transforma a vida das crianças com necessidades específicas e deve ser usada em programas de Educação Especial, planejando atividades adequadas aos limites, interesses e motivações dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 2 - Descrição dos estudos brasileiros que discutiram ferramentas tecnológicas para o Ensino de Música, publicados entre 2000 e 2022**

Código/ Autores/ Ano	Objetivos	Abordagens do Ensino de Música	Resultados
<b>Uso de tecnologia para o Ensino de Música</b>			
ET1 Fernandes, Coutinho (2014)	Identificar a produção científica sobre o uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de educação musical no Brasil e em Portugal e as metodologias que sustentam as pesquisas.	O estudo descritivo, analítico de tipo revisão integrativa, agregativa.	Estudos com enfoques generalistas: uma abordagem mais abrangente sobre as tecnologias digitais aplicadas ao ensino e aprendizagem da música, não tornando como objeto de estudo nenhum dispositivo tecnológico em particular, mas problematizando os pressupostos epistemológicos e psicopedagógicos que estão na base da integração das tecnologias digitais no processo de construção do conhecimento musical na formação dos profissionais da música, na alteração das práticas e representações dos músicos e nos processos criativos da produção musical.
ET2 Ficheman, Lopes, Kruger, Bassani-Neto (2004)	Pesquisar, desenvolver e testar um conjunto de aplicações tecnológicas que podem ser utilizadas como apoio ao desenvolvimento de músicas de crianças em atividades de literatura, apreciação e composição musical, de escolas públicas e particulares.	Uso de recursos multimídia no apoio da Educação Musical no Brasil ao desenvolvimento pedagógico-musical adotada na pesquisa, dentre outras foi o TRECUM desenvolvido por Swarwick.	Apresenta o Portal EduMusical desenvolvido pelo NATE do laboratório de SBP da USP e apoio da Coordenadora de Programas Educacionais da OESP e do CNPq. O portal EduMusical é um ambiente musical e interativo, gratuito, que estimula os usuários (alunos, professores ou visitantes) a aprenderem música, por meio de jogos de apreciação musical, reconhecimento de timbres, reconhecimento de notas musicais, etc.
ET6 Mota (2019)	Foi realizado um estudo bibliográfico quanto ao uso de aplicativos específicos de aprendizagem musical.	As três ferramentas escolhidas foram: GNU Soefje, Earmaster e o software online teoria.com, devido ao fato de professores indicarem estes recursos.	(...) O uso de softwares computacionais permite que a aprendizagem individualizada ajude ao aluno a identificar suas preferências quanto ao estudo (...).
<b>Ensino de música à distância</b>			
ED1 Souza (2000)	Apresentar fundamentos, experiências de formação de professores de música à distância com foco em ações de apreciação musical.	A apreciação entende o conceito de Educação Musical no Brasil que ultrapassa o ato de ouvir, que inclui o ponto de vista do sujeito que aprende: ela se adapta à proposta do construtivismo.	(...) Na perspectiva da pesquisadora, o texto, estruturado e organizado em capítulos, abordando, propondo reflexão com problemas a serem resolvidos pelos participantes, e o uso do vídeo complementar o trabalho e motivou o estudo por meio da prática de exercícios de compreensão, de descoberta, de atenção.
ED2 Nunes (2011)	Apresenta a Proposta Musico pedagógica CDG como fundamento do curso Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Musicalização de adultos através da voz, inserida em um contexto de formação Ead.	A autora faz uma síntese do programa que visa por meio de arranjos sociais (universidade, escolas e entidades de apoio) organizar processos formativos coletivos por meio da voz, porém deixa em aberto outras possibilidades advindas da proposta inicial.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Discussão

A Didática aplicada ao Ensino de Música no Brasil no século XXI vem passando mudanças de paradigmas quanto às técnicas utilizadas para o ensino, deixando gradativamente a metodologia tradicional em que o professor é o centro no processo de ensino-aprendizagem, adotando metodologias que inclui o educando, seu contexto social, suas vivências no processo, conforme foi apresentado nos artigos EM1, EM2, EM3, EM4, EM16 e EM17 (Quadro 1). Neste sentido, o uso da criatividade contribui positivamente para o processo de ensino-aprendizagem em música, embora um artigo de revisão (Freitas; Fernandes, 2009) tenha identificado que, na prática, o uso da criatividade na educação musical no Brasil ainda era incipiente (EM19).

Segundo Fernandes (2001), o planejamento do professor requer um envolvimento multifacetado, com uma estrutura didática ampla, com alternativas ativas, criativas e contextualizadas para o desenvolvimento das habilidades e competências do educando.

Pensando na aplicabilidade das metodologias que abordam a necessidade de estimular o pensamento criativo musical do educando, identificou-se que, no início deste século, os professores de música tiveram dificuldades de implementá-las, conforme relata Del-Ben (2002), ao refletir sobre a prática de professores de música no Ensino Fundamental. A autora identificou que, no dia a dia, em sala de aula, os professores não implementaram os pressupostos implícitos em algumas de suas concepções, apoiando-se mais nos seus próprios arcabouços de conhecimento, porém mostraram-se abertos à discussão para melhorar a prática do ensino de música.

Essas discussões envolvem vários elementos, como a mudança de atividades meta-musicais (parâmetros do som, exercícios) para métodos mais eficazes, que devem ser conduzidos pelas instituições de ensino e pelos educadores, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, tanto do educador quanto do educando (Marques, 2004). Ao se pensar em ensinar conteúdos já previamente selecionados, o educador deve se perguntar sobre a natureza desses conteúdos e dos objetivos estabelecidos na relação ensino-aprendizagem, construindo, assim, uma “pedagogia crítica” fundamentada nas discussões epistemológicas sobre a função dessas determinações sociais e suas implicações políticas e culturais.

Os artigos de EM1 a EM27, apresentados nesta revisão, abordam metodologias fundamentadas no construtivismo piagetiano e metodologias ativas derivadas de fundamentos teóricos advindos das postulações de Jean Piaget, que, no caso, induzem a abordar a prática musical contextualizada na sociedade, o uso do corpo e da paisagem sonora para fundamentar as práticas do processo de ensino-aprendizagem, tornando-as mais significativas.

Nesse contexto, destacam-se os seguintes teóricos:

1) Edgar Willems - trabalha com o desenvolvimento emocional e musical através da percepção auditiva; 2) Murray Schafer - trabalha estratégias para sensibilizar o ouvido; 3) Keith Swanwick - Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical; 4) John A. Sloboda - trabalha a performance musical; 5) Mary Louise Serafine - primeira musicista a aplicar os conceitos de Piaget na educação musical; 6) Alda Oliveira - abordagem PONTES, Educação Musical e Multiculturalismo; 7) Alfred Schutz - autoanálise em composição musical; 8) José Alberto Kaplan - pianística; 9) Lucas Ciavatta - trabalha o corpo na musicalização, obra ‘O passo’; 10) Marisa T. O. Fonterra-da - trabalha práticas criativas em educação musical.

Outra vertente identificada em dois artigos foi a Educação Musical Inclusiva (EM26 e EM27). O primeiro artigo (Joly, 2011) aponta a Educação Musical Especial como uma ferramenta que sensibiliza e amplia as relações com o mundo, embora a formação de profissionais musicistas com competências e habilidades para desenvolver a musicalidade nos educandos ainda seja limitada. O segundo artigo (Galvão; Amui; Zanini, 2012) elaborou uma sequência didática que possibilitou e facilitou a percepção de alunos surdos, sendo fundamental para romper com os preconceitos a respeito do ensino de música e do desenvolvimento da cognição musical para essa população, além de abrir portas para a comunicação entre os mundos das pessoas que ouvem e aquelas que não ouvem.

Outro aspecto evidenciado nos estudos foi o uso crescente de tecnologias como ferramentas na Edu-

cação Musical (ET1 a ET7). O emprego dessas tecnologias tem se tornado cada vez mais imprescindível para o professor, pois estimula a criatividade, a contextualização e a flexibilidade necessárias à educação musical, além de oferecer maior independência e segurança ao serem integradas às práticas pedagógicas (Bordini; Oliveira, 2017). Essas tecnologias também favorecem a prática musical de forma lúdica, porém o seu uso precisa ser cauteloso por parte dos professores, que devem compreender as vantagens e desvantagens desses recursos (Aliel; Gohn, 2012).

Por fim, a temática Educação Musical à Distância também foi identificada em três artigos (ED1, ED2, ED3). Essa modalidade de ensino não era bem aceita, visto que o modo presencial possibilita uma melhor interação entre os alunos e o professor, facilitando e estimulando, de forma direta, o processo de ensino-aprendizagem em música. Souza (2000) apresenta os fundamentos e a experiência para a formação de professores de música à distância, com foco em ações de apreciação musical, e conclui que as produções até esse período eram amadoras e raramente eficazes.

O segundo artigo (Nunes, 2011) apresenta uma proposta de músico-pedagogia, com a finalidade de musicalização de adultos por meio da voz, no contexto da formação em Ensino à Distância (EaD). A autora defende o uso dessa modalidade por meio de arranjos sociais (universidades, escolas e entidades de apoio) para organizar processos formativos coletivos por meio da voz no ensino-aprendizagem de adultos.

Já o último artigo (Matos, 2020) discute o EaD como o novo “normal” imposto pela pandemia de COVID-19. A obrigatoriedade da reestruturação das escolhas obrigou à adoção do ensino de música à distância, desafiando tanto o professor a adotar novas metodologias que prendessem o interesse e a atenção dos alunos, quanto os alunos, que tiveram que aprender a estudar sem supervisão direta.

Para Matos (2020), esse cenário possibilitou o desenvolvimento de experiências musicais práticas, mesmo em ambiente virtual. Escuta, experimentação sonora, prática coletiva e criação são algumas das possibilidades compartilhadas e que podem auxiliar e inspirar outras produções pedagógicas no ensino de música na Educação Básica. Além disso, o ensino remoto contribui para fomentar novas estratégias de planejamento e de ensino de música no contexto virtual, bem como para fornecer subsídios para futuros aprofundamentos sobre o tema e para a criação de novas perspectivas para o ensino remoto de música. Neste contexto, o uso de recursos tecnológicos para a educação à distância foi fundamental para o seu funcionamento, embora um dos grandes entraves à sua adoção fosse a falta de recursos materiais e logísticos no cenário brasileiro.

Assim, o presente estudo alcançou os objetivos estabelecidos no início da pesquisa, principalmente os relacionados ao levantamento das temáticas de interesse da didática da música no Brasil. Embora haja algumas limitações, tais como produções científicas levantadas até 2022 e publicações escolhidas somente em língua portuguesa, disponíveis online e gratuitamente, que traçam um panorama geral do caminhar da didática do ensino de música no Brasil no presente século.

## Conclusão

A Didática Aplicada ao Ensino de Música no Brasil no século XXI está voltada, de modo expressivo, à adoção de metodologias que incluam o educando, seu contexto social, suas vivências e suas perspectivas pessoais no processo educativo. Os métodos ativos, criativos, pro-criativos e contextualistas são preferencialmente adotados no planejamento das aulas dos professores de música deste século, o que reforça a necessidade dos professores se manterem sempre atualizados com as melhores práticas em Educação Musical, a fim de estimular o desenvolvimento integral dos estudantes, explorando melhor seus potenciais.

Além disso, os estudos mostraram que o planejamento do professor segue a tendência multifacetada, com estrutura didática ampliada metodologicamente, considerando que é possível mesclar tendências pedagógicas, como metodologias tradicionais e ativas, criativas e contextualizadas, para o desenvolvimento das habilidades e competências do educando, ampliando o universo de possibilidades que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo mostrou que a área do ensino de música apresenta lacunas de conhecimento sobre os processos de planejamento musical, sendo necessários novos estudos sobre essa temática. Ademais, esta investigação permitiu compreender que ações relativas à inclusão e ao uso de novas tecnologias nas aulas de música podem vir a se configurar como temática a ser fortalecida nos próximos anos. Assim, os professores de música, além de considerar os conteúdos em seu contexto musical e social, devem considerar aspectos culturais da vida dos estudantes e domínio de estratégias variadas em suas aulas, visando atender melhor aos contextos específicos de ensino-aprendizado musical. ■

## Nota:

NATE - Núcleo de Aprendizagem de Trabalho e Entretenimento; SIEP - Sistemas Integráveis da Escola Politécnica; OSESP - Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo; USP - Universidade de São Paulo; CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; GNU - GNU's *Not Unix* (Gnu Não é Unix); TECLA - Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação; EaD – Ensino à Distância.

## Referências

ALIEL, L.; GOHN, D. Jogos eletrônicos musicais e EAD: contingência de ferramentas para aprendizagem instrumental. **Caderno Colóquio, SIED**. UFSCar, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/27584470/Jogos\\_Eletr%C3%B4nicos\\_Musicais\\_e\\_Ead\\_Conting%C3%Aancia\\_De\\_Ferramentas\\_Para\\_Aprendizagem\\_Instrumental](https://www.academia.edu/27584470/Jogos_Eletr%C3%B4nicos_Musicais_e_Ead_Conting%C3%Aancia_De_Ferramentas_Para_Aprendizagem_Instrumental). Acesso em: 02 set. 2023.

ALTHAUS, M. T. M.; ZANON, D. P. **Didática: questões de ensino**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009. p. 12-25.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011. 229 p.

BEINEKE, V. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. v. 3, n. 3, pp.8-27, setembro de 2011. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed3/pdfs/viviane\\_3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf). Acesso em: 25 jul. 2023.

BORDINI, R. A.; OLIVEIRA, M. R. G. Formação de Professores e Tecnologia Digital-Utilização do Jogo Musikinésia na Educação Musical. In: **XVI SBGames** – Curitiba – PR – Brazil, 2017. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/WorkshopTesesDissertacoes/174100.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte II: ensino de quinta a oitava série**. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/arte.pdf>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

CAMPOS, N.P. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. Séries estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n.21, p.145-153, Jan/jun. 2006. Doi: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i21.300>

CERQUEIRA, D.L. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. **Opus**, v. 15, n. 2, pp.105-124., dez. 2009. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/257>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CORREIA, A.F.; WESTVAL, M. Aprendizagem intercultural por meio da imersão musical. **Música em perspectiva**, v.7, n.2, dez. 2014. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Aprendizagem+intercultural+por+meio+da+imers%C3%A3o+musical.+&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Aprendizagem+intercultural+por+meio+da+imers%C3%A3o+musical.+&btnG=). Acesso em: 24 ago.2023.

CRUZ, F. V.; OLIVEIRA CRUZ, D. A. M. de. Reflexões da prática pedagógica voltada a criação musical. **Reflexão e Ação**, v. 26, n.2, pp. 267-282. 2018. <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.4852>

CUNHA, S.M.; LOMBARDI, S.S.L.; CISZEWSKI, W.S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, v. 22, 41-48, set. 2009. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/224>. Acesso em: 20 set. 2023.

DALDEGAN, V.; DOTTORI, M. Técnicas Estendidas e Música Contemporânea no Ensino de Instrumento para Crianças Iniciante. **Música Hodie**, v. 11, n.2, 2011, p. 113-127. Disponível em: <file:///C:/Users/Lillian%20Kelly/>

Downloads/admin,+musica\_hodie\_11\_2\_artigo\_6.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

DEL-BEN, L. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. **Opus**. v.8, pp.14-28, fevereiro 2002. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/134>. Acesso em: 07 jul. 2023.

FREITAS, S.C.; FERNANDES, J.N. Panorama da produção científica sobre criatividade na educação musical no Brasil. **Cadernos do Colóquio**, v. 10, n. 2, pp.11-24, 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/553>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FERNANDES, J. N. Caracterização da didática musical. **Debates**. v.4, pp.49-74, 2001. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4143>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FERNANDES, S.G.; COUTINHO, C.P. Tecnologias no Ensino da Música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v.7, n.2, pp. 94-109, 2014. Disponível em: <https://eft-edu.com/index.php/eft/article/view/172>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FERRARI, M.C. Propostas de ensino musical e de reconexão ecológica para escolas regulares, a partir dos pressupostos de Murray Schafer., 2020. Disponível em: [https://www.academia.edu/44675717/PROPOSTAS\\_DE\\_ENSINO\\_MUSICAL\\_E\\_RECONEX%C3%83O\\_ECOL%C3%93GICA\\_PARA\\_ESCOLAS\\_REGULARES\\_A\\_PARTIR\\_DOS\\_PRESSUPOSTOS\\_DE\\_MURRAY\\_SCHAFER?source=swp\\_share](https://www.academia.edu/44675717/PROPOSTAS_DE_ENSINO_MUSICAL_E_RECONEX%C3%83O_ECOL%C3%93GICA_PARA_ESCOLAS_REGULARES_A_PARTIR_DOS_PRESSUPOSTOS_DE_MURRAY_SCHAFER?source=swp_share). Acesso em: 07 ago. 2023.

FICHEMAN, I.K.; LOPES, R.D.; KRUGER, S. E.; BASSANI-NETO, O. Portal EduMusical: Telemática aplicada à Educação Musical. IN: **XV Simpósio de Informática da Educação**, 2004, p. 497-506. Doi: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2004.497-506>

FLACH, G. A. Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais. **Revista da FUNDARTE**, v. 27, p. 19–32. 2014. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/49>. Acesso em: 27 ago. 2023.

FRANCO, P. L. J.; SOUSA, W. D. D. de. Apresentação: Didáticas específicas à luz da teoria histórico-cultural. **Obutchénie**. v.2, n.2, pp.302–313, 2018. Doi: <https://doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-1>

GALVÃO, M.V. A.; AMUI, G. A.; ZANINI, C.R.O. Sequência Didática: uma Proposta de Ensino da Música para Surdos. **Anais do 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Florianópolis-RS, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Vinicius-Alves-Galvao/publication/307135797\\_Sequencia\\_Didatica\\_uma\\_Proposta\\_de\\_Ensino\\_da\\_Musica\\_para\\_Surdos/links/57c24cfd08aeda1ec38cf86a/Sequencia-Didatica-uma-Proposta-de-Ensino-da-Musica-para-Surdos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Vinicius-Alves-Galvao/publication/307135797_Sequencia_Didatica_uma_Proposta_de_Ensino_da_Musica_para_Surdos/links/57c24cfd08aeda1ec38cf86a/Sequencia-Didatica-uma-Proposta-de-Ensino-da-Musica-para-Surdos.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

HEGETO, L. C. F; GARCIA, T.M.F.B. Significados da didática como disciplina escolar nos manuais de didática geral. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 17, n.1, p. 20-36, 2014. Doi: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i1.0002>

JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Educação**, v.28, n.2, pp. 79–86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4166>. Acesso em: 27 ago. 2023.

JUSTI, L.A.M. Jean Piaget na Escola de Música: o aluno como o sujeito da ação sobre os instrumentos musicais. **Cadernos do Colóquio**. v. 10, n. 2. p. 43-63, 2009. Disponível em: <https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/555>. Acesso em: 27 ago. 2023.

LIBANO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 27 jun. 2022.

LIMA, L.M. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. **Ictus**, v. 12 n. 1, pp.11-125, 2011. Doi: <https://doi.org/10.9771/ictus.v12i1.34368>

MALAQUIAS, T. A.; VIEIRA, A.M.D.P. Alfabetização musical e os paradigmas educacionais. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 1, p. 329-347, Jan./Abr. 2016. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.6086>

MARCOS-PABLOS, Samuel; GARCÍA-PEÑALVO, Francisco J. Information retrieval methodology for aiding scientific database search. **Soft Computing**, v. 24, n. 8, p. 5551-5560, Oct. 2018. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00500-018-3568-0>

MARQUES, E.F.L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. **Ictus**, v. 5, pp.17-28, 2004. Doi: <https://doi.org/10.9771/ictus.v5i0.34233>

MATEIRO, T.; SCHMIDT, B. W. Práticas percussivas nas aulas de música do ensino fundamental. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 11, n. 17, p.83-100, 2016. Doi: <https://doi.org/10.5965/1808312911172016083>

MATOS, R.A. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica pautadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, pp.75-95, 2020. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/234>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MOTA, C.B. O uso de softwares na educação musical. **Educação em Foco**, n.11, pp.23-32, 019. Disponível em: [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/05/002\\_O-USO-DE-SOFTWARES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/05/002_O-USO-DE-SOFTWARES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL.pdf). Acesso em: 27 ago. 2023.

NASCIMENTO, M.A.T. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: **XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)**. Brasília, 2006. pp.94-98. Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/COM/01\\_Com\\_EdMus/sessao04/01COM\\_EdMus\\_0404-218.pdf](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao04/01COM_EdMus_0404-218.pdf). Aceso em: 27 ago. 2023.

NUNES, H. M. S. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. **Revista Ictus**, v. 12, n. 1, 2011. DOI: <https://doi.org/10.9771/ictus.v12i1.34365>

OLIVEIRA, Alda de J. et. al. Construindo PONTES significativas no ensino de música. **Ictus**, v.8, n.2, pp.21-35, 2007. Doi: <https://doi.org/10.9771/ictus.v8i2.34310>

OLIVEIRA, J. S.; REZENDE, D. S. Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música. **Cadernos Do Colóquio**, v.10, n.2, pp.78-89, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/557>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PEREIRA, E.P.R. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação. **OPUS**, v. 26, n. 1, p. 1-21, jun. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2601>

PINHATI, F.; SIQUEIRA, S.W.M. Plataforma Mignone: Ambiente virtual de aprendizagem e objetos de aprendizagem especializados para a educação musical. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 23, n. 2, pp.1-17, 2015. Doi: <https://doi.org/10.5753/RBIE.2015.23.02.1>

PROTÁSIO, N. O solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-cours élémentaire. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 44-61, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/836>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RABASSI, L. K. V. C; CALSA, G.C. Brincadeiras cantadas: uma experiência didática piagetiana para a educação musical. **Debates / UNIRIO**, n. 18, pp. 162-185, maios, 2017. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6523>. Acesso em: 21 ago. 2023.

SAMPAIO, C.D. **Educação musical e recital didático: análise conceitual e relato de uma pesquisa empírica educativo-musical [2012]**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/4864>. Acesso em: 27 jun. 2022.

SCHRAMM, R. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 2, pp.1-8, 2009. Doi: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13700>

SOUZA, C. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. **Ictus**, v. 2, pp.69-79, 2000. Doi: <https://doi.org/10.9771/ictus.v2i0.34207>

TEIXEIRA, J.A. Pedagogia da percepção musical baseada em dois norteamentos filosóficos. **Ictus**, v. 11 n. 1, pp. 63-71, 2010. Doi: <https://doi.org/10.9771/ictus.v11i1.34355>


WEILAND, R.; WEICHSELBAUM, A.S. Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. In: **XVII Encontro Nacional da ABEM**. São Paulo, 08 a 11 de outubro de 2008. Disponível em: [https://www.academia.edu/5083591/Ensino\\_instrumental\\_poss%C3%ADveis\\_contribui%C3%A7%C3%B5es\\_a\\_partir\\_do\\_modelo\\_C\\_L\\_A\\_S\\_P\\_de\\_Swanwick\\_O\\_PAPEL\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSICAL](https://www.academia.edu/5083591/Ensino_instrumental_poss%C3%ADveis_contribui%C3%A7%C3%B5es_a_partir_do_modelo_C_L_A_S_P_de_Swanwick_O_PAPEL_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL). Acesso em: 21 ago. 2023.

ZANATTA, Z.A. **Sons do corpo: novas perspectivas de música na escola**. Fórum de Práticas de Ensino de Música, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/35961497/SONS\\_DO\\_CORPO\\_NOVAS\\_PERSPECTIVAS\\_DE\\_M%C3%9ASICA\\_NA\\_ESCOLA](https://www.academia.edu/35961497/SONS_DO_CORPO_NOVAS_PERSPECTIVAS_DE_M%C3%9ASICA_NA_ESCOLA). Acesso em: 23 jun. 2023.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Forjando a tessitura de Haia: escuta, emoções e protagonismo estudantil no Ensino Médio

*Forging the weave of The Hague: listening, emotions, and student protagonism in High School*

 Neslen Rosa Duarte\*

Recebido em: 13 mai. 2025  
Aprovado em: 26 fev. 2026

**Resumo:** O projeto Forjando a tessitura de Haia, desenvolvido no último triênio (2023 a 2025) em uma escola pública do Distrito Federal, emergiu como resposta às crises de ansiedade coletiva que atingiam adolescentes e inviabilizavam o cotidiano escolar. Inspirado em autoras brasileiras selecionadas anualmente, desenvolve práticas pedagógicas não medicalizantes, baseadas em cartas literárias, rodas de conversa, cartas-resposta, cartas de acolhimento e intervalos culturais, articuladas a políticas intersetoriais como o Programa Saúde na Escola (PSE). A investigação fundamenta-se em referenciais da educação emocional, da crítica à medicalização e da construção de vínculos escolares, dialogando com autores como Freire (1992 e 1996), Patto (1990), Perrenoud (1999) e Morin (2000). A metodologia envolveu cerca de 1.200 estudantes, de 14 a 18 anos, abrangendo toda a comunidade escolar, com apoio da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), da Orientação Educacional e de instituições parceiras. Os dados foram coletados por meio de registros institucionais, produções pedagógicas e encaminhamentos intersetoriais, sendo analisados qualitativamente segundo a análise de conteúdo. Os resultados indicam redução progressiva de registros de crises, atendimentos emergenciais e encaminhamentos externos, mesmo considerando a renovação anual do corpo discente, além de maior resolutividade interna, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento de competências socioemocionais. Observa-se a consolidação de uma cultura institucional de acolhimento, reconhecida por moções da CLDF e pela inclusão no Portfólio de Práticas Exitosas do PSE da SES-DF. Conclui-se que o projeto reafirma o papel da escola na promoção da escuta, da pertença e da justiça social.

**Palavras-chave:** Educação Emocional. Justiça Social. Protagonismo Estudantil. Políticas Intersetoriais. Escola Resiliente.

**Abstract:** The project Forging the weave of Haia, developed over the last three years (2023 to 2025) in a public school in the Federal District of Brazil, emerged as a response to collective anxiety crises that affected adolescents and disrupted daily school life. Inspired by Brazilian women writers selected annually, the project implements non-medicalizing pedagogical practices based on literary letters, conversation circles, response letters, welcome letters, and cultural intervals, articulated with intersectoral policies such as the School Health Program (PSE). The study is grounded in references from emotional education, critiques of medicalization, and the construction of school bonds, engaging with authors such as Freire (1992 e 1996), Patto (1990), Perrenoud (1999), and Morin (2000). The methodology involved approximately 1,200 students aged 14 to 18, encompassing the entire school community, with the support of the Specialized Learning Support Team (EEAA), Educational Guidance, and partner institutions. Data were collected through institutional records, pedagogical productions, and intersectoral referrals, and were qualitatively analyzed using content analysis procedures. The results indicate a progressive reduction in records of crises, emergency interventions, and external referrals, even considering the annual turnover of students, as well as greater internal problem-solving capacity, strengthened bonds, and the development of socioemotional competencies. The consolidation of an institutional culture of care was observed, recognized through commendations from the Legislative Chamber of the Federal District and inclusion in the Portfolio of Successful Practices of the PSE of the Health Department. It is concluded that the project reaffirms the role of the school in promoting listening, belonging, and social justice.

**Keywords:** Emotional education. Social justice. Student protagonism. Intersectoral policies. Resilient school.

\* Graduada em Pedagogia pela Faculdade Jesus Maria José. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Projeção e em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada de Araguatins. Atua na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na SEE-DF. Contato: neslen.duarte@gmail.com

## Introdução

O sofrimento emocional de adolescentes, manifestado em crises de ansiedade, sentimentos de desesperança, autocobrança exacerbada e até mesmo em relações abusivas, tornou-se um desafio cotidiano para as escolas públicas. Na unidade educacional onde o projeto Forjando a tessitura de Haia fora implementado, episódios coletivos de ansiedade chegaram a dificultar as aulas e os atendimentos, revelando a insuficiência de respostas centradas apenas em atendimentos emergenciais individualizados. Essa realidade expôs a urgência de se repensar o papel da escola como espaço não apenas de transmissão de conteúdos, mas também de educação emocional e de proteção coletiva.

Diante desse cenário, delineou-se essa proposta pedagógica um enfrentamento não medicalizante para as crises emocionais vividas pelos estudantes. Seu objetivo central é desenvolver competências socioemocionais e existenciais, fortalecer vínculos de proteção, desconstruir estereótipos de gênero e romper com o ciclo de violências reproduzidas na escola e na sociedade. Mais do que reduzir índices de sofrimento, o projeto buscou e busca criar uma cultura institucional de acolhimento e resiliência, educando sentimentos para romper silêncios e resistir.

O nome do projeto traduz essa proposta simbólica e pedagógica. Em seu primeiro ano, a autora escolhida foi Clarice Lispector, cujo nome de nascimento é Haia. Em ucraniano, Haia significa vida, e esse codinome foi mantido para as demais autoras dos anos seguintes (Carolina Maria de Jesus em 2024, Conceição Evaristo em 2025). Assim, cada ciclo é assinado por “Haia”, que funciona como voz comum e simbólica, representando a busca coletiva por sentido. Já a expressão “Forjando a tessitura” une duas metáforas complementares: forjar é moldar na resistência e na luta; tessitura é o tecido de palavras, corpos e afetos que, entrelaçados, sustentam a vida coletiva. O título, portanto, representa a construção compartilhada de uma educação emocional como prática artesanal, viva e contínua.

O projeto articula práticas como cartas literárias, rodas de conversa, cartas-resposta, cartas de acolhimento e intervalos culturais, além de ações conjuntas com o Programa Saúde na Escola (PSE) e outras políticas inter-setoriais. Reconhecido com moções de louvor da Câmara Legislativa do DF e incluído no Portfólio de Práticas Exitosas do PSE da Secretaria de Saúde, o projeto também inspirou formações continuadas e fóruns institucionais.

A escola, nesse contexto, passa a assumir o papel de organizar, compreender e manejar emoções, promovendo práticas de escuta, catarses orientadas e acolhimento sem julgamento, em consonância com debates sobre educação emocional e formação humana presentes em Freire (1992, 1996), Patto (1990), Perrenoud (1999) e Morin (2000). Esses referenciais situam a dimensão emocional como

componente inerente ao processo educativo. Perrenoud (1999) aponta que a função social da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos, abrangendo o desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar incertezas, desafios e fragilidades da existência. Patto (1990) evidencia que expressões de sofrimento não podem ser compreendidas isoladamente das condições socioculturais que as produzem. Morin (2000) defende que a educação deve preparar para o inesperado, integrando elementos fragmentados da experiência humana. Freire (1996), por sua vez, ressalta que a prática educativa exige coragem ética para enfrentar dores, desigualdades e silenciamentos, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos.

Este artigo tem por objetivo, portanto, apresentar a experiência do Forjando a tessitura de Haia, descrevendo seu desenvolvimento, metodologia e os achados obtidos em quase três anos de realização, além de refletir sobre suas contribuições para a construção de uma escola mais acolhedora, resiliente e comprometida com a justiça social.

## Sobre o Projeto “Forjando a Tessitura De Haia”

O projeto Forjando a tessitura de Haia nasceu em 2023, em um Centro de Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, como resposta direta a episódios recorrentes de ansiedade coletiva e crises de pânico que vinham inviabilizando aulas e atendimentos. A maior parte desses episódios aconteciam entre meninas, muitas vezes acompanhadas de manifestações físicas intensas, que assustavam tanto quem passava mal quanto os colegas da turma. Até então, a única resposta possível da escola era acionar equipes de socorro e realizar atendimentos emergenciais individualizados, medidas necessárias, mas insuficientes diante de um fenômeno de natureza coletiva.

A partir dessa situação crítica, emergiu a proposta pedagógica não medicalizante do projeto, concebida no âmbito da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, sob coordenação da pedagoga, sustentada na convicção de que o sofrimento estudantil deve ser compreendido como experiência humana coletiva e não apenas medicalizado. A escola, portanto, passaria a ser espaço de organização, compreensão e gerenciamento das emoções, promovendo catarses orientadas, escuta e acolhimento sem julgamento.

Nesse sentido, Philippe Perrenoud (1999) afirma que “uma competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7). Essa definição desloca o papel da escola de um espaço centrado na simples transmissão de conteúdos para um ambiente formativo voltado à mobilização de saberes diante de situações complexas da vida social e pessoal. Ao promover práticas sistemáticas de escuta e legitimação das experiências estudantis, o projeto possibilitou que os jovens ressignificassem suas vivências

e reconhecessem que o sofrimento emocional, longe de constituir apenas um entrave ao processo educativo, pode também converter-se em fonte de aprendizagem, elaboração subjetiva e fortalecimento pessoal.

Mais do que isso, eram fundamentais exemplos reais e inspiradores, capazes de mostrar que evitar emoções difíceis não as faz desaparecer. Era necessário, assim, compreender que até mesmo as emoções socialmente vistas como negativas (como a raiva, a tristeza e o medo) possuem uma função essencial na manutenção do equilíbrio psíquico e da vida em movimento. As emoções, nesse sentido, são bússolas, pois oferecem pistas, revelam direções e ajudam a compreender o que precisa ser transformado.

O fio condutor do projeto é a personagem Haia, inspirada nas trajetórias de escritoras brasileiras escolhidas a cada ano pelos professores de forma coletiva, considerando uma vida inspiradora e sua relevância para o PAS/ENEM. Em 2023, foi Clarice Lispector (com seus abismos existenciais e reflexões sobre solidão e sentido), em 2024, Carolina Maria de Jesus (com sua escrita de resistência frente à fome, ao racismo e à marginalização), e em 2025, Conceição Evaristo (com as escrevivências que entrelaçam corpo, ancestralidade e cotidiano). As cartas de Haia são escritas em primeira pessoa pela pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), em parceria com professores de Língua Portuguesa, buscando fidelidade à biografia da autora. Assim, os textos soam como se a própria escritora estivesse dialogando intimamente com os estudantes, criando vínculos de identificação e emoção.

As cartas são entregues em sala de aula quinze minutos antes do intervalo e lidas pelos professores, gerando momentos de surpresa e comoção, tanto entre estudantes quanto entre docentes, que se reconhecem nas narrativas. Esse gesto, pouco comum no Ensino Médio, inaugura um vínculo inesperado e potente, reaproximando estudantes e professores pelo afeto. Um aspecto essencial do jogo pedagógico é que a identidade de Haia só se revela na última carta, mantendo o mistério e estimulando a observação de pistas, as conversas entre colegas e o engajamento contínuo na leitura.

A partir das cartas, desenvolve-se um ciclo de práticas pedagógicas:

**1. Rodas de conversa** realizadas todos os dias da semana durante o período em que as cartas estão sendo lidas, sempre nos intervalos escolares e em espaços verdes da escola. Após o encerramento do ciclo de leitura das cartas, as rodas permanecem acontecendo uma vez por semana, como forma de continuidade. Esses momentos são conduzidos pela pedagoga da EEAA e pela Orientação Educacional. De forma voluntária e despojada, os estudantes se sentam para partilhar experiências, emoções e inquietações. Nessas rodas, aprenderam a diferenciar emoção de sentimento, a nomear o que sentem e a

compreender que até mesmo as emoções difíceis podem ser sinais úteis para a vida. O espaço, ocasionalmente, recebe também psicólogos e outros profissionais voluntários da comunidade, ampliando a rede de cuidado e escuta.

**2. Cards da Anatomia das Emoções:** como desdobramento das rodas, foi inserido o uso dos cards, jogo pedagógico ilustrado idealizado especificamente para o projeto, que auxiliam os(as) estudantes na nomeação, compreensão e regulação de suas emoções. Cada card aborda uma emoção complexa a partir da seguinte sequência didática:

- “Sou uma mistura de...” – revela que a emoção complexa é formada pela combinação de emoções básicas;
- “Apareço quando...” – apresenta os contextos e gatilhos nos quais a emoção costuma surgir;
- “Me manifesto no seu corpo...” – indica os efeitos físicos e mentais típicos daquela emoção;
- “Minha função é...” – conscientiza sobre o papel adaptativo da emoção no psiquismo humano;
- “Eu diminuo quando...” – oferece estratégias simples de autorregulação emocional.

A materialidade dos cards - visuais, portáteis e coloridos - promove o letramento emocional de forma acessível e sensorial, e cada participante das rodas recebia uma versão miniatura personalizada, contendo a combinação de emoções mais frequentes, para consulta autônoma em momentos de pico afetivo.

**3. Cartas-resposta:** os(as) estudantes interagiam livremente com a Haia, perguntando ou manifestando palavras de força e empatia. Essas cartas foram se transformando em um grande mural coletivo e foram escritas ao longo das aulas de Projeto de Vida, consolidando-se como espaço de espelhamento e cuidado mútuo. Esse ciclo de escuta e reorganização, sempre aberto e em espiral, estimulava expressões espontâneas de empatia, alteridade e desejo de cuidar do outro e de si.

**4. Cartas de acolhimento:** ao final de cada ano letivo, os estudantes das primeiras séries do Ensino Médio escrevem cartas destinadas aos alunos dos 9ºs anos do Ensino Fundamental que ingressarão na escola no ano seguinte. Esse desdobramento do projeto tem como objetivo reduzir os níveis de ansiedade na transição escolar, criar vínculos e fortalecer o sentimento de pertencimento. As cartas funcionam como gestos simbólicos de boas-vindas, transmitindo aos novos colegas a mensagem de que não estarão sozinhos em suas inseguranças e desafios.

**5. Intervalos culturais:** por fim, essas emoções reelaboradas encontram forma, corpo e voz. A partir de poesias, danças, cantos, catiras, desenhos e performances, os(as) estudantes traduzem em arte aquilo

que as cartas haviam desenterrado e as rodas haviam escutado. O espaço artístico se consolida como território de celebração da autoria estudantil e expressão estética da experiência vivida, em consonância com o Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF, que, por sua vez, compreende o estudante como sujeito histórico e ativo, e valoriza a arte, a linguagem e a criação como dimensões indissociáveis da formação humana. Mais que palco, os intervalos culturais se tornam território simbólico de vida, pois, ali, a dor virava potência criadora.

6. Políticas intersetoriais: ampliando o alcance do projeto, a escola passou a contar com ações conjuntas de diferentes órgãos e programas públicos. O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286 de 5 de dezembro de 2007 e articulado pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) em parceria com as escolas, trouxe para dentro do espaço escolar atividades de promoção da saúde: técnicas de redução de estresse, oficinas sobre sexualidade, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, automassagem, alimentação saudável, práticas integrativas como o desenvolvimento de um horto agroflorestal, combate ao tabagismo e campanhas de vacinação.

No âmbito das ações intersetoriais, o projeto articulou-se ao Programa Saúde na Escola (PSE), política pública de caráter intersetorial executada na unidade por meio da Unidade Básica de Saúde (UBS) de referência, responsável pelo desenvolvimento de atividades de promoção da saúde no espaço escolar. Além disso, o Conselho Tutelar atuou com ações de proteção aos direitos da criança e do adolescente, incluindo a realização de stands informativos sobre práticas de enfrentamento à violência contra mulheres e a divulgação de canais de acolhimento e defesa. O projeto contou ainda com a participação de uma organização da sociedade civil, responsável pela oferta de oficinas de defesa pessoal para meninas, bem como com atividades lúdicas, como jogos e gincanas, realizadas em parceria com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Somaram-se a essas ações as parcerias com o Sebrae, que promoveu palestras e oficinas voltadas à reflexão sobre caminhos profissionais e à construção do Projeto de Vida.

Essa rede de apoio confirmou o princípio defendido por Maria Helena Souza Patto (1990, p. 25), para quem “a questão emocional na escola não pode ser compreendida apenas como um problema individual, mas como um reflexo das relações sociais e institucionais que a escola produz”.

Assim, cartas, rodas, cards, respostas, cartas de acolhimento, intervalos culturais e políticas intersetoriais não compõem uma sequência linear, mas uma tessitura viva, sensível e inacabada, continuamente atravessada pela escuta, pela partilha e pela reconstrução de sentido, a própria tessitura da Haia. Como afirma Edgar Morin (2000, p. 19), “é preciso, em particular, ensinar as condições de um conhecimento pertinente. Isso exige uma reforma de

pensamento que ensine a ligar, a contextualizar e a integrar em conjunto o que está separado, compartimentado e fragmentado”. Nesse horizonte, o projeto reafirma que as emoções, quando educadas e partilhadas coletivamente, não apenas fortalecem a aprendizagem, mas também ajudam a costurar novos modos de viver juntos.

Como nos lembra Paulo Freire (1992, p. 88), “a dor precisa ser ensinada, não para que seja aceita, mas para que seja superada”. E se fomos ensinados a sofrer em silêncio, também podemos ser ensinados a resistir, transformar e sorrir coletivamente, costurando, com palavras e afetos, outras formas possíveis de viver e aprender.

## Metodologia

O projeto Forjando a tessitura de Haia envolveu aproximadamente 1.200 estudantes do Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos, de todos os gêneros, abrangendo a totalidade da comunidade escolar. Além dos estudantes, participaram professores, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), a Orientação Educacional, gestores, familiares, voluntários e profissionais de secretarias parceiras, configurando uma dinâmica intersetorial que se consolidou ao longo dos anos.

A metodologia teve início com a observação diagnóstica da realidade escolar e com o mapeamento institucional, realizados anualmente pela EEAA. Esse levantamento permitiu identificar elevado número de ocorrências relacionadas às crises de ansiedade, à automutilação, às dificuldades de aprendizagem e situações de violência, o que fundamentou a implementação de uma proposta pedagógica de caráter coletivo e não medicalizante.

A coleta de dados organizou-se em três eixos complementares. O primeiro eixo compreendeu a análise de documentos institucionais, incluindo atas anuais da EEAA e da Orientação Educacional, bem como registros de queixas e ocorrências referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025. Esses documentos possibilitaram mapear quantitativamente as demandas mais recorrentes (tais como crises de ansiedade, automutilação, dificuldades de aprendizagem, bullying e violência doméstica) e acompanhar atendimentos e encaminhamentos realizados. Ressalta-se que parte dos casos permaneceu subnotificada, em razão da prioridade atribuída ao acolhimento emergencial, o que limitava a formalização detalhada dos registros. Assim, os dados numéricos devem ser compreendidos como indicadores de recorrência, e não como representação exaustiva da totalidade das situações vivenciadas.

O segundo eixo correspondeu aos atendimentos pedagógicos, contemplando registros de acompanhamento direto aos estudantes, por meio de escutas individuais, apoio pedagógico-emocional e mediações de conflito, bem como orientações e reuniões de acompanhamento realizadas com as famílias.

O terceiro eixo referiu-se aos registros intersetoriais, incluindo encaminhamentos ao fluxo de saúde, especialmente, à Atenção Básica e ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), ao Conselho Tutelar e a outras parcerias institucionais. Esse conjunto foi complementado por oficinas, palestras e ações conjuntas desenvolvidas no âmbito do Programa Saúde na Escola (PSE) e de outras secretarias parceiras.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2009), articulando informações qualitativas (narrativas estudantis, observações pedagógicas e produções artísticas) e dados quantitativos referentes ao número de registros, atendimentos e encaminhamentos realizados em cada ano. Os resultados foram organizados em quadros comparativos anuais (2023–2025), possibilitando visualizar a evolução das demandas, dos registros e os efeitos do projeto no cotidiano escolar.

## Resultados

A análise das atas institucionais, registros de ocorrências e queixas evidenciou mudanças relevantes no perfil das demandas escolares ao longo do triênio 2023–2025. Ainda que muitos casos tenham ficado subnotificados, devido à urgência de atendimento, a sistematização dos dados permite visualizar um padrão consistente de redução das ocorrências mais graves e dos encaminhamentos para a rede externa de saúde, como demonstra a tabela a seguir:

**Tabela 1 – Dados de Atendimentos e Encaminhamentos (2023–2025)**

Ano	Total de Registros Agudos/ Crônicos	Atendimento ao Estudante em Crise Aguda	Atendimento às Famílias	Encaminhamentos de Saúde	Encaminhamentos ao CT
2023	340	180	95	65	10
2024	280	150	70	42	8
2025 <sup>1</sup>	195	120	50	25	6

Fonte: Registros institucionais da escola (2023–2025).

Como demonstra a tabela, o total de registros agudos ou crônicos caiu de 340 em 2023, para 280 em 2024 e 195 até julho de 2025, evidenciando uma redução progressiva de ocorrências registradas. Mesmo com a movimentação natural de estudantes (saída dos concluintes da 3ª série e entrada dos novos alunos na 1ª série), a tendência de queda se manteve, o que indica a consolidação do projeto como cultura institucional.

O atendimento direto ao estudante em situação de desregulação emocional aguda passou de 180, em 2023, para 120, em 2025. A diminuição indica que situações de crise foram sendo cada vez mais elaboradas em espaços coletivos (rodas de conversa, intervalos culturais), reduzindo a necessidade de atendimentos individualizados de urgência. Observou-se, ainda, que estudantes que outrora apenas sofriam ou se colocavam em posição de vitimização

passaram também a se solidarizar e a tutoriar colegas em crise de maneira altruísta e autônoma, estabelecendo uma rede de apoio entre pares e contribuindo para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor. Nesses contextos, aplicavam técnicas imediatas aprendidas no projeto, como respiração profunda, aterramento (técnica 5-4-3-2-1) e distração, auxiliando colegas no auge da crise.

Além disso, foram observadas conversas espontâneas entre grupos de estudantes que compartilhavam e incentivavam estratégias de longo prazo, como prática de exercícios físicos, meditação, melhoria da alimentação e do sono, identificação de gatilhos emocionais, procura desmistificada por terapias e a desconstrução da cultura memética da internet em relação aos serviços de saúde psicológica e psiquiátrica, como o CAPS.

O atendimento às famílias reduziu de 95, em 2023, para 50, em 2025. Essa queda não significa ausência de acolhimento, mas a diminuição dos atendimentos emergenciais cujo propósito era mediar situações imediatas (agudas ou crônicas) de crises familiares e/ou do próprio estudante. O dado indica para uma maior resolutividade no próprio ambiente escolar, com a comunidade aprendendo a lidar de forma mais autônoma com conflitos e sofrimentos emocionais.

Os encaminhamentos intersetoriais em relação aos envios para o fluxo de saúde (UBS/CAPS) diminuíram de 65, em 2023, para 25 em 2025, enquanto os encaminhamentos ao Conselho Tutelar caíram de 10 em 2023 para 6 em 2025. Essa redução não significa omissão, mas evidencia que, por meio do projeto, a escola auxiliou, conscientizou e instrumentalizou estudantes e famílias, favorecendo o manejo precoce de situações que poderiam se agravar. Dessa forma, muitos problemas solucionáveis foram tratados de forma preventiva e pedagógica, evitando que chegassem ao ponto de demandar fluxos judicializantes ou medicalizantes.

## Interpretação Pedagógica E Cultural

A consistência desses dados indica que o Forjando a tessitura de Haia passou de ação pontual a prática cultural institucionalizada. Ao longo dos anos, o projeto estruturou dispositivos pedagógicos capazes de oferecer respostas coletivas às crises emocionais, contribuindo para a ressignificação das vivências de sofrimento e a construção de vínculos protetivos entre os pares e entre a escola e sua comunidade.

Tal consolidação institucional tornava-se visível na articulação entre leitura simultânea de cartas narrativas, problematizações mediadas em sala e rodas de conversa em disposição circular, realizadas com maior frequência ao longo do bimestre. Nessas rodas, dinâmicas como a “Anatomia das Emoções” auxiliavam os estudantes a reconhecer, nomear e compreender seus estados afetivos, favorecendo maior capacidade de autorregulação

e enfrentamento de pensamentos intrusivos. As discussões também possibilitavam identificar estruturas opressoras presentes em seus contextos de vida, deslocando interpretações individualizantes do sofrimento e ampliando a percepção de pertencimento e conexão.

Já os intervalos culturais, promovidos bimestralmente no pátio durante o horário do lanche e com uso de equipamentos de som, constituíam momento público de partilha: mediante inscrição prévia, os estudantes apresentavam produções resultantes desse percurso reflexivo, conferindo visibilidade coletiva às elaborações construídas ao longo do processo. Nesse espaço, celebravam-se a vida, a juventude e a alegria, instaurando verdadeiras “ilhas de alegria” no cotidiano escolar.

Esse impacto cultural se expressa também no desdobramento das cartas de acolhimento, escritas pelos estudantes das 1<sup>as</sup> séries para os alunos dos 9<sup>os</sup> anos vindos de outras escolas. A prática tem contribuído para diminuir a ansiedade na transição escolar e fortalecer o sentimento de pertencimento desde o ingresso, ampliando o alcance preventivo do projeto.

Os achados indicam que a escola, que antes não dispunha de práticas estruturadas para lidar com as demandas emocionais, acabava vendo os estudantes reproduzirem formas de sofrimento já presentes em seus cotidianos. Com o projeto, a escola passou a se configurar como espaço de cuidado e pertencimento em consonância com a leitura de Maria Helena Souza Patto (1990).

Na mesma direção, Philippe Perrenoud (1999) enfatiza que a escola deve organizar situações educativas que favoreçam a aprendizagem diante de problemas concretos e complexos, nos quais os estudantes são convocados a agir, decidir e assumir responsabilidades. Os dados demonstram que os estudantes passaram a mobilizar competências socioemocionais diante de crises, reduzindo a necessidade de apoio externo e fortalecendo sua autonomia.

Além disso, a redução das ocorrências mostra que a escola passou a desenvolver práticas institucionais voltadas à compreensão do sofrimento humano, em consonância com o pensamento de Edgar Morin (2000, p.94), para quem “compreender alguém que chora [...] não é analisar as lágrimas no microscópio, mas saber o significado da dor, da emoção, por isso é preciso compaixão que quer dizer sofrer junto”. Ao deslocar o foco da análise fria do comportamento para a escuta sensível das experiências vividas, o projeto favoreceu a construção de respostas pedagógicas baseadas na empatia e no reconhecimento do outro. Nesse horizonte, combater “o egocentrismo, o egoísmo e a indiferença, que são inimigos da compreensão” (Morin, 2000, p.97) tornou-se um princípio orientador das práticas desenvolvidas, permitindo que episódios de desorganização emocional fossem

transformados em experiências pedagógicas de reorganização coletiva e fortalecimento dos vínculos comunitários.

Por fim, a ressignificação das dores em expressões artísticas e partilhas confirma a reflexão de Paulo Freire (1996, p. 113), ao afirmar que “é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer”. As cartas, rodas e intervalos culturais assumiram justamente essa função: reafirmar a dignidade dos estudantes e possibilitar que a escola fosse espaço de escuta, coragem e superação.

## Reconhecimento Externo

Os resultados obtidos não se restringiram ao espaço escolar. O reconhecimento externo do projeto, expresso por moções institucionais e pela inclusão em portfólios oficiais de práticas exitosas, é considerado neste estudo como um indicador indireto de consistência e replicabilidade da experiência, reforçando a correlação entre os dados apresentados e a efetividade das estratégias pedagógicas adotadas.

Em 2023 e 2024, o projeto recebeu moções de louvor da Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), e em 2024 foi reconhecido pela Secretaria de Saúde do DF, que o incluiu no Portfólio de Práticas Exitosas do Programa Saúde na Escola (PSE). Seu formato também inspirou formações continuadas de professores(as) da Regional de Ensino e esteve presente em fóruns da Subsecretaria de Educação à Aprendizagem realizados no auditório do DNIT. Esses reconhecimentos indicam o alcance institucional do projeto e sua repercussão para além da escola, dialogando com os dados apresentados na tabela e com a redução progressiva das ocorrências registradas.

## Considerações Finais

A experiência com o projeto Forjando a tessitura de Haia mostrou que é possível transformar um cenário de crises e sofrimentos em um espaço de criação, vínculo e pertencimento. Ao longo de três anos, a escola deixou de ser apenas o lugar onde emergiam episódios de ansiedade coletiva para se tornar território de escuta, diálogo e reinvenção.

Os números apresentados revelam quedas significativas nos registros, nos encaminhamentos e nos atendimentos de urgência, mas, mais do que estatísticas, esses resultados representam vidas que foram tocadas, estudantes que se sentiram acolhidos e famílias que encontraram apoio. O projeto mostrou que a palavra, quando escutada e legitimada, pode reorganizar subjetividades e restaurar a confiança no coletivo.

Do ponto de vista pedagógico, acompanhar essa trajetória significou reconhecer que a educação também

se faz de coragem: a coragem de enfrentar o sofrimento, de acolher o inesperado e de abrir espaço para a emoção no cotidiano da sala de aula. Os achados indicam que, quando se oferece aos estudantes a possibilidade de se expressarem e se reconhecerem, emergem respostas marcadas por empatia, solidariedade e criatividade.

O legado que se delineia é o de uma escola que ousou costurar palavras, corpos e afetos para além do currículo formal, e que descobriu, nesse processo, que educar emoções é também educar para a vida. O desafio que permanece é garantir a continuidade dessa prática, fortalecendo as políticas públicas que a sustentam e inspirando outras escolas a assumirem que o cuidado com o humano é, também, tarefa essencial da educação.

Desde a graduação da autora deste artigo, iniciou-se um percurso investigativo, ainda incipiente à época, voltado à compreensão dos mecanismos capazes de transformar a escola em um espaço de amparo emocional, por meio de estratégias de proteção que catalisem e fomentem a transformação social pela via da resiliência humana. Constatou-se, assim, a importância e a necessidade deste projeto para lidar com as demandas emocionais dos estudantes, que afetam profundamente seu cotidiano escolar, reafirmando sua relevância como prática pedagógica possível, concreta e em permanente construção. ■

## Notas

<sup>1</sup> Dados parciais referentes ao período até julho de 2025.

## Referências

- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BIRMAN, Joel. Tatuando o desamparo. In: CARDOSO, Maria Rita (org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006. p. 25–43.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm). Acesso em: 21 ago. 20
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. 1. ed. Brasília: SEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Saúde. **Portfólio de práticas exitosas do Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília: SES-DF, 2024. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/portfolio-praticas-exitosas-pse/>. Acesso em: 25 ago. 2025.
- DUARTE, Neslen. **Forjando a Tessitura de Haia – Cartas 2023 (Ciclo Clarice Lispector)**. Texto institucional não

publicado. Brasília: SEDF, 2023.

DUARTE, Neslen. **Forjando a Tessitura de Haia – Cartas 2024** (*Ciclo Carolina Maria de Jesus*). Texto institucional não publicado. Brasília: SEDF, 2024.

DUARTE, Neslen. **Forjando a Tessitura de Haia – Cartas 2025** (*Ciclo Conceição Evaristo*). Texto institucional não publicado. Brasília: SEDF, 2025.

DUARTE, Neslen Rosa. **Resiliência: a contribuição dos educadores na promoção e/ou resgate da resiliência dos educandos**. 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Jesus Maria José (FAJESU), Taguatinga, DF, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice: uma vida que se conta**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRATES, Adriana Esteves. Literatura no ensino médio: o desafio de ler Clarice Lispector. **Revista Humanidades**, v. 27, n. 2, p. 284–294, 2012.

REDE NACIONAL NÃO À MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto por uma sociedade não medicalizante**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://naoamedicalizacao.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTANA, Edileuza Souza; DUARTE, Neslen Rosa. **Do transtorno à resiliência: contributos psicopedagógicos para a minimização dos impactos do TDA/H**. 2017. Artigo (Pós-graduação em Psicopedagogia) – Faculdade Projeção, Taguatinga, DF, 2017.


SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Aparecida da. **Conceição Evaristo: escriturências de uma escritora negra**. São Paulo: Literafro, 2019.

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## Impactos de um percurso formativo de mediação de conflitos no ambiente escolar

*Impacts of a training program in conflict mediation within the school environment*

 Ioranny Raquel Castro de Sousa\*  
Rafaello Pinheiro Mazzoccante\*\*  
Andrea Lucena Reis\*\*\*

Recebido em: 06 julh. 2024  
Aprovado em: 19 nov. 2025

**Resumo:** Este estudo analisa os impactos de um percurso formativo em mediação de conflitos no ambiente escolar, ofertado pela Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (Uni-EAPE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A formação visou capacitar professores, orientadores educacionais e servidores da Carreira de Política Pública e Gestão Educacional para lidar com conflitos escolares de maneira eficaz. A metodologia envolveu a aplicação de um questionário estruturado a 26 participantes do curso em 2024, contendo perguntas abertas e fechadas sobre o aprendizado e vivência na formação. Os resultados indicaram que 59,3% dos participantes lidam diariamente com conflitos entre alunos, mas 63% nunca haviam recebido formação específica para mediação de conflitos. As técnicas de mediação foram apontadas como o conteúdo mais relevante do curso. Conclui-se que o percurso formativo contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos servidores, promovendo uma cultura de diálogo e estratégias eficazes de resolução de conflitos no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Mediação de Conflitos. Formação Continuada. Ambiente Escolar. Educação para a Paz. Cultura de Diálogo.

**Abstract:** This study analyzes the impacts of a training program in conflict mediation in the school environment, offered by the Continuing Education Unit for Education Professionals (Uni-EAPE) of the Federal District Department of Education (SEEDF). The training aimed to train teachers, educational counselors, and staff in the Public Policy and Educational Management Career to effectively handle school conflicts. The methodology involved administering a structured questionnaire to 26 course participants in 2024, containing open- and closed-ended questions about their learning and experience during the training. The results indicated that 59.3% of participants deal with conflicts between students on a daily basis, but 63% had never received specific training in conflict mediation. Mediation techniques were identified as the most relevant course content. It is concluded that the training program contributed significantly to the professional development of staff, promoting a culture of dialogue and effective conflict resolution strategies in the school environment.

**Keywords:** Conflict Mediation. Continuing Education. School Environment. Education for Peace. Culture of dialogue.

---

\*Doutorado em Educação Física pela UCB. Atualmente realiza estágio pós-doutoral pela UCB. Docente na SEEDF. Contato: iorranyraquel@gmail.com

\*\* Doutorado em Educação Física pela UCB. Pós-doutorado em Psicologia pela UCB. Professor efetivo do Instituto Federal de Santa Catarina. Contato: rafa\_mazzoccante@gmail.com

\*\*\* Doutorado em Educação Física pela UCB. Professora na UCB. Professora de Atividades e de Educação Física na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: andrea.reis@p.ucb.br

## Introdução

De acordo com o Atlas da Violência 2023 (IPEA, 2023), a violência contra crianças e adolescentes no ambiente escolar tem apresentado crescimento preocupante, evidenciado por casos recentes no Brasil, como os ocorridos em Blumenau e na Escola Sapopemba em São Paulo. O enfrentamento dessas manifestações violentas requer ações integradas da Segurança Pública, das Agendas Parlamentares e, especialmente, da capacitação da comunidade escolar, incluindo professores e orientadores educacionais, que lidam diariamente com conflitos estudantis.

Em sociedades marcadas pela desigualdade social, como o Brasil, o ambiente escolar tende a reproduzir privações e tensões sociais, resultando em manifestações violentas. Atualmente, compreende-se que tais questões não se resolvem apenas com medidas disciplinadoras ou controle policial, mas, sim, por meio da compreensão das formas de violência, dos conflitos e das estratégias de enfrentamento (IPEA, 2023).

Charlot (2002) classifica a violência no ambiente escolar em três categorias: violência na escola, violência à escola e violência da escola. A primeira refere-se às manifestações violentas externas que interferem na dinâmica interna do espaço escolar, como maus-tratos e negligência familiar (UNICEF, 2019). A segunda abrange violências cometidas contra o espaço físico ou membros da comunidade escolar por agentes externos, incluindo depredações e agressões a professores (Charlot, 2002; UNICEF, 2019). A terceira, violência da escola, é simbólica e institucional, manifestando-se através de práticas como bullying e violência de gênero, inclusive no ambiente online (Charlot, 2002; UNICEF, 2019).

Os conflitos, por sua vez, são inerentes à interação humana e se manifestam como desequilíbrios nas relações sociais, especialmente, quando há contradição de valores e opiniões (Chrispino, 2004; Oliveira, 2015). Zambianco e Moro (2022) destacam que os conflitos podem ser positivos ou negativos, dependendo da forma como são gerenciados. Assim, estratégias baseadas no diálogo e na negociação tendem a resultar em desfechos positivos.

Nesse contexto, a mediação de conflitos emerge como uma ferramenta eficaz para prevenir e combater manifestações violentas na escola, promovendo uma Cultura de Paz e Diálogo (Sales; Alencar, 2004; Lederach, 2012).

Paralelamente, a formação de professores, entendida como formação inicial e continuada, cumpre papel essencial no fortalecimento da prática docente. Nóvoa (1992) discute que a profissionalidade docente depende não só do domínio de conteúdos técnicos, mas da articulação entre teoria e prática, do desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional, incluindo reflexão sobre a prática.

Imbernón (2010) também afirma que a formação continuada deve promover reflexão crítico-teórica

sobre o que o professor faz e por que faz, fomentando autoavaliação constante, questionamento de valores e concepções docentes, além de articulação entre prática cotidiana e teorias educacionais.

Ademais, estudos recentes de educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz ressaltam a importância de práticas formativas que incorporem valores como igualdade, justiça, tolerância, inclusão e respeito à diversidade. A UNESCO (2019), em seus documentos sobre educação de qualidade no Brasil, enfatiza que a educação em Direitos Humanos é parte integral do direito à educação, devendo estar presente em todo sistema educacional como instrumento de promoção da paz, de modo, que práticas educativas sejam vistas como possibilidades de aliar ação concreta, memória histórica e justiça social, além de promover reflexões críticas no ambiente escolar (Cabezudo, 2020).

Visando capacitar os profissionais da educação para lidar com conflitos escolares, a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) ofertou o percurso formativo em Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar. Este percurso era direcionado aos professores, orientadores educacionais e servidores da Carreira de Política Pública e Gestão Educacional da SEEDF, com o objetivo de redefinir a forma como percebem e lidam com os conflitos no ambiente escolar.

Os objetivos específicos do percurso formativo ofertado incluíam: compreender o conflito no contexto escolar; reconhecer os tipos e níveis de conflitos e violências; conhecer a mediação social e transformadora de conflitos e os princípios da educação para os Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade; e apresentar possibilidades de mediação de conflitos no contexto escolar.

O percurso foi estruturado em quatro turmas ao longo de 2024, com quinze encontros por semestre, sendo cinco presenciais e dez realizados remotamente via plataforma Zoom, totalizando 90 horas de carga horária.

Dessa forma, este relato de experiência tem como objetivo analisar os impactos do percurso formativo de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (2024) na prática profissional de servidores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E ainda, destaca-se como pergunta formuladora “De que maneira o percurso formativo em mediação de conflitos promovido pela EAPE influi na percepção, na prática reflexiva e na atuação profissional dos servidores da SEEDF no enfrentamento dos conflitos escolares, considerando valores de Cultura de Paz e Educação em Direitos Humanos?”

## Metodologia

Participaram da pesquisa 26 servidores (entre professores, orientadores e servidores da carreira PPG) da SEEDF, cursistas do percurso formativo de Mediação de Conflitos da EAPE no ano de 2024. Para tanto, foi aplicado um

questionário estruturado (via formulário do *Google*), com perguntas abertas e fechadas referente ao aprendizado e à vivência proveniente da formação.

## Resultados e Discussão

Dos 26 participantes, 22,2% (n=6) são do sexo masculino e 74,1% (n=20) são do sexo feminino. No que tange a faixa etária, 37% (n=10) estão entre 35 e 44 anos, 25,9% (n=7) entre 45 e 54 anos. 48,1% (n=13) declaram-se pardos e 40,7% (n=11) declaram-se brancos e 7,4% (n=2) declaram-se pretos.

Quanto a formação, a maioria dos cursistas possui especialização (81,5%, n=22). Quanto ao tempo de atuação na SEEDF, os servidores declaram, em sua maioria, a pelo menos 5 anos (25,9%) e outros a mais de 20 anos (25,9%), outros 10 estão entre 11 e 20 anos (37%). Nesse cenário, 61,5% (n=16) atuam no Ensino Fundamental I, seguido pelo Ensino Fundamental II (30,8%, n=8).

Foi perguntado sobre a frequência de contato com conflitos entre alunos em sua prática docente e 59,3% (n=16) responderam que lidam diariamente com conflitos e apenas 3 (11,1%) responderam que lidam raramente com conflitos entre estudantes, conforme pode ser visto no gráfico 1.

Os dados coletados revelam que uma parcela signifi-

**Gráfico 1 - Frequência com que lidam com os conflitos**

Com que frequência você lida com conflitos entre alunos em sua prática docente?  
27 respostas



Fonte: Elaboração dos autores

ficativa dos profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lida diariamente com conflitos entre alunos, sendo que muitos deles (63%) não haviam recebido formação específica para mediar tais situações. Este contraste entre prática constante e falta de formação especializada evidencia diretamente uma das problemáticas apresentadas na introdução: a discrepância entre as demandas reais do ambiente escolar (conflitos, violência, convivência, etc.) e as políticas formativas existentes que capacitam professores para lidar com essas demandas.

A literatura aponta que a mediação de conflitos é uma estratégia eficaz para transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo e respeito mútuo. Segundo Amaral e Ramos (2018), a mediação ensina os membros da

**Gráfico 2 - Formação específica sobre mediação de conflitos**

Você já havia feito/recebido algum tipo de formação específica para lidar com a mediação de conflitos na escola?  
27 respostas

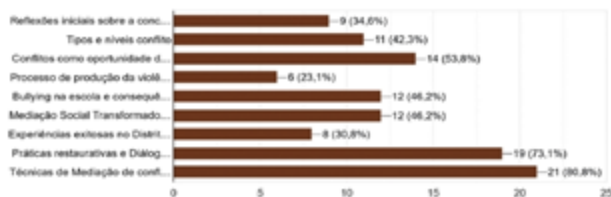


Fonte: Elaboração dos autores

comunidade escolar a olhar as diferenças com respeito e tolerância, fortalecendo o diálogo e a paz. Essa abordagem é corroborada por Sebaje, Hammes e Hammes (2019), que destacam a importância da mediação como instrumento para a promoção da cultura de paz nas escolas.

**Gráfico 3 - Tema ou atividade mais interessante**

Qual foi o tema ou atividade mais interessante para você? (Marque todas as opções que se aplicam)  
26 respostas



Fonte: Elaboração dos autores

Dentre os conteúdos apresentados ao longo do Percorso Formativo, os servidores apontam que as "Técnicas de mediação" (80%) mostraram-se mais interessante, conforme visto no gráfico 3. Quando perguntado do porquê, tem-se as seguintes afirmações:

- Porque nosso ambiente escolar é diverso com conflitos diários, e não temos formação para isso na licenciatura. Precisamos constantemente de formação para mediar conflitos.
- Porque trabalho diariamente com ele
- Nos ajudará nas mediações de conflitos.
- Foi algo mais prático e fácil de associar ao meu cotidiano. Porque foram temas relevantes e tinham muita relação com minha realidade.
- Porque é um problema recorrente e diário
- Pois possibilita uma maior probabilidade de assertividade na minha atuação como mediadora de conflitos.
- Porque eles foram os mais próximos de como orientar o professor nessa jornada.
- Porque foram ideias de como praticar a mediação de conflitos.
- Porque pude observar a diferença que faz quando se segue os pontos para a mediação, como até mesmo saber esperar o melhor momento de juntar as partes envolvidas.

Os participantes do percurso formativo enfatizaram a relevância das técnicas de mediação apresentadas,

destacando sua aplicabilidade prática no cotidiano escolar. Essa percepção está alinhada com as práticas restaurativas, que visam à resolução de conflitos por meio do diálogo e da compreensão mútua, promovendo a responsabilização e a reparação dos danos causados (Américo Junior; Lima, 2019).

Um dos objetivos específicos do percurso formativo era “redefinir a forma como percebem e lidam com os conflitos no ambiente escolar”. Os resultados mostram que o curso, efetivamente, gerou percepções mais críticas: os participantes enfatizam que as técnicas de mediação têm aplicabilidade prática imediata, que agora conseguem observar diferenças quando aplicam esses métodos (ex.: “saber esperar o melhor momento de juntar as partes envolvidas”). Isso indica que o objetivo de promover reconhecimento e prática não apenas teórica foi parcialmente alcançado.

Também se evidencia o objetivo de “conhecer a mediação social e transformadora de conflitos e princípios da educação para os Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade”: os relatos de desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, escuta ativa e comunicação não violenta sugerem que estes princípios foram assimilados pelos participantes, ao menos em nível inicial de percepção. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relações interpessoais saudáveis e para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático (Silva; Tavares; Cardoso, 2018).

A implementação de programas de mediação de conflito nas escolas também está alinhada às diretrizes da Educação em Direitos Humanos, que preconiza a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social e a Cultura de Paz (UNESCO, 2019). Nesse sentido, a capacitação dos profissionais da educação em mediação de conflitos é uma estratégia essencial para a promoção de uma educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nóvoa (1992) sustenta que uma formação docente eficaz vai além da simples oferta de cursos — ela requer que o professor se torne reflexivo, que revise sua prática à luz de teorias e práticas formativas, e que haja articulação entre formação individual e institucional. Neste estudo, embora se perceba reflexividade por parte dos participantes (valoração das técnicas praticadas, reconhecimento dos próprios limites anteriores, etc.), não há indícios de que todas as escolas participantes contam com estruturas institucionais que permitam que essa reflexão seja sustentada (como tempos institucionais reservados para diálogo, coordenação pedagógica, apoio dos gestores). Isso implica que, para que os impactos se consolidem, é necessário que a SEEDF ou as escolas garantam esses espaços e condições.

Libâneo e Pimenta (1999) apontam que esse deve ser um processo permanente, contínuo, articulado ao trabalho cotidiano docente, e não apenas pontual ou episódico. Os resultados sugerem que o Percurso Formativo foi percebido

como relevante e prático, mas sua continuidade, sua repetição ou sua institucionalização ainda não foi avaliada ou garantida pelos participantes—um ponto vulnerável.

Além disso, a literatura sobre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz destaca que tais formações devem se inserir como parte de uma política educacional mais ampla, que envolva currículo, gestão escolar, clima institucional e participação comunitária. No caso do percurso da SEEDF, o curso parece convergir com tais diretrizes — ao enfatizar Direitos Humanos, Diversidade, mediação — mas há uma lacuna em termos de evidência de que tais conteúdos estejam sendo ou possam ser incorporados de forma sistemática na rotina escolar, nas normas da SEEDF, ou como parte contínua da carreira docente.

## Implicações pedagógicas, institucionais e desafios

Para a prática docente, o reconhecimento de que as técnicas de mediação são úteis sinaliza uma possibilidade concreta de mudança no modo de gestão de conflitos escolares. Em vez de optar por respostas punitivas ou unicamente disciplinares, espera-se que práticas como diálogo, escuta e negociação passem a compor a rotina escolar. Tais estratégias têm o potencial de reduzir tensões entre os estudantes, melhorar o relacionamento aluno-professor e aluno-aluno, e favorecer um ambiente de aprendizagem mais seguro e propício.

Além disso, ao enfatizarem competências socioemocionais — como empatia e escuta ativa — os participantes apontam que essas habilidades não servem apenas para intervir em conflito, mas como instrumentos preventivos que impedem que disputas se intensifiquem. Trata-se, portanto, de uma mudança não apenas individual, mas também de postura profissional e de cultura escolar.

No âmbito da formação continuada institucional, os resultados apontam para a necessidade de políticas permanentes na SEEDF que incluam a mediação de conflitos como componente regular de capacitação dos servidores. Em vez de ofertar cursos isolados, recomenda-se que a formação se torne parte integrante dos requisitos de carreira, ou que haja tempos de trabalho reservados para formação e reflexão pedagógica.

Para isso, as escolas devem dispor de planejamento institucional que assegure momentos sistemáticos para analisar casos concretos de conflito, trocar experiências entre professores, e supervisionar a aplicação das técnicas aprendidas. Sem esses espaços estruturados, corre-se o risco de que os cursos sejam percebidos como eventos pontuais, com impacto efêmero.

Do ponto de vista das políticas públicas e institucionais, a SEEDF poderá fortalecer seus planos de carreira ou regulamentos internos, valorizando oficialmente a participação em percursos formativos desse tipo. Isso

pode incluir certificações, incentivos ou progressão funcional para aqueles que aplicam sistematicamente práticas de mediação. Também é importante que haja avaliação institucional contínua, que vá além da satisfação dos participantes, coletando indicadores escolares — como número de incidentes de conflito, registros disciplinares, clima escolar e percepção de alunos — para aferir se há efeitos concretos no convívio escolar.

Finalmente, para que essas iniciativas sejam sustentáveis, é necessário articular diferentes instâncias escolares — gestores, coordenação pedagógica — com os órgãos centrais da SEEDF responsáveis pela formação continuada, garantindo apoio, recursos e continuidade das ações.

Entretanto, alguns desafios devem ser reconhecidos. Por exemplo, embora existam percepções muito positivas e relatos qualitativos de mudança, os dados disponíveis até o momento não permitem afirmar, com certeza, impactos de longo prazo. Transformações institucionais profundas — na política escolar, na cultura institucional ou na rotina da escola — demandam tempo, reiteradas práticas formativas e respaldo organizacional.

Outro desafio refere-se à escalabilidade: com uma amostra de 26 participantes distribuídos em quatro turmas, há limitações para generalizar os resultados para toda a rede SEEDF, especialmente, considerando as diferenças entre escolas em termos de estrutura, localização, apoio da gestão ou realidades socioeconômicas. Ademais, a resistência institucional ou burocrática pode tornar difícil a implementação contínua: em muitos casos falta horário ou espaço na jornada docente para que se aplique novas metodologias, ou, então, faltam recursos materiais, ambientes favoráveis ou incentivo formal para que práticas de mediação sejam incorporadas de fato no cotidiano escolar.

## Considerações finais

Este relato de experiência demonstrou que o percurso formativo em mediação de conflitos promovido pela EAPE da SEEDF, no ano de 2024, teve impactos visíveis na prática profissional dos participantes — sobretudo, no aumento da percepção sobre os conflitos escolares, na adoção de técnicas mediadoras, na valorização das competências socioemocionais e no reconhecimento da relevância de processos reflexivos no trabalho docente. Essa contribuição é especialmente relevante para o campo da educação e da gestão escolar, pois evidencia que formações que conjugam prática, teoria e valores de Direitos Humanos podem gerar transformações concretas, ainda que em escala limitada, no ambiente escolar.

Todavia, é preciso reconhecer alguns limites da pesquisa. Primeiro, o número reduzido de participantes ( $n = 26$ ) e o recorte restrito à SEEDF limitam a generalização dos resultados. As realidades das escolas variam bastante em termos de infraestrutura, recursos, apoio da gestão,

condições socioeconômicas, o que pode influenciar muito a viabilidade de aplicação das técnicas mediadoras.

Em segundo lugar, o caráter imediato ou de curto prazo da avaliação — baseado em autoavaliações, relatos de percepção e preferência pelos conteúdos — impede afirmar com certeza os efeitos duradouros do curso ou mensurar mudanças institucionais estruturais, como ajustes de políticas escolares ou modificações no clima coletivo da escola.

Em função disso, apontam-se alguns desdobramentos futuros que poderiam ampliar e consolidar os achados. Seria oportuno realizar pesquisas de acompanhamento (longitudinais) para verificar em médio prazo (por exemplo, após um ano ou dois) se as mudanças de prática e percepção se mantêm, e, ainda, se há diminuição estatística em incidentes de conflito, melhoria no clima escolar percebido por alunos, professores e gestores. Também, seria relevante investigar comparativamente diferentes escolas da SEEDF que receberam ou não o curso para analisar os fatores institucionais que favorecem ou dificultam a implementação das mediações.

Outra via futura é estudar como tornar permanentes essas formações: por meio de políticas públicas distritais ou regulamentações internas da SEEDF que garantam formação contínua, valorização (certificações/incentivos) e espaços institucionais para reflexão e monitoramento de conflitos.

A originalidade deste estudo reside em combinar, no contexto local do Distrito Federal, uma prática formativa especializada em mediação de conflitos com princípios de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Sustentabilidade, algo ainda pouco documentado em publicações direcionadas à SEEDF.

O relato oferece evidências de que servidores com formação e experiência, mas sem qualificação específica em mediação, percebem benefícios claros quando têm acesso a esse tipo de percurso. Isso reforça a importância de considerar mediação de conflitos como elemento central da formação continuada, não como complemento, mas como parte integrante das políticas institucionais de desenvolvimento profissional.

Por fim, mesmo com suas limitações, o estudo contribui para o debate acadêmico e prático ao trazer suporte empírico sobre a eficácia potencial de formações que articulem teoria, valores éticos e estratégias de mediação concreta.

Desse modo, espera-se que esses resultados estimulem gestores da SEEDF e de outras redes a adotarem, adaptem e institucionalizarem percursos formativos semelhantes, fortalecendo, assim, uma cultura de paz, diálogo e responsabilidade compartilhada no ambiente escolar.

## Agradecimentos

Agradecemos à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pelo apoio institucional e pela disponibilização dos recursos necessários para a

realização deste estudo. Destacamos, em especial, a colaboração da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), cuja iniciativa em promover o percurso formativo em mediação de conflitos no ambiente escolar foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Reconhecemos o compromisso da SEEDF com a formação continuada de seus profissionais, visando à promoção de uma cultura de paz e ao aprimoramento das práticas educativas no Distrito Federal.


## Referências

- AMARAL, Diana Elizabette Lima; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, v. 8, n. 21, p. 24-44, 2018.
- AMÉRICO JUNIOR, E.; LIMA, Cezar Bueno de. Educar para a paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares. **Movimento-revista de educação**, n. 3, 2016.
- CABEZUDO, A. Pedagogia para a Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos: uma construção que apela à Memória e à Justiça. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 542-552, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.1943. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1943>. Acesso em: 14 out. 2025.
- CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. 2002.
- CHRISPINO, A. **Mediação de conflitos**: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 20, p. 45-48, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.
- IPEA, **Atlas da violência 2023**. Coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.
- LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, p. 37-39, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.
- SEBAJE, Alexandre Zacaria; HAMMES, Lúcio Jorge; HAMMES, Itamar Luis. Educação para a Paz e a Mediação de Conflitos: um Direito e um Instrumento para a Promoção da Cultura de Paz. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019.
- SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma; DA SILVA CARDOSO, Fernando. Mediação de conflitos escolares: fundamentos com base na educação em direitos humanos. **Conhecimento & Diversidade**, v. 10, n. 20, p. 50-61, 2018.
- UNICEF. **A Educação que protege contra a violência**, 2019.

# RESENHAS

## **Resenha do livro “Educação não é privilégio”**

***Education is not a privilege***

 Luana Silva de Menezes\*

Recebido em: 05 out. 2024  
Aprovado em: 13 fev. 2026

**Resumo:** O livro cujo título é Educação não é privilégio é escrito pelo educador e intelectual brasileiro Anísio Teixeira e publicado pela editora Nacional em São Paulo. Este trabalho é uma resenha crítica acerca desta obra. Primeiramente, são apresentadas características do livro e do autor e, em seguida, apresento as principais ideias presentes em cada um dos quatro capítulos que o compõem. Para descrever cada um dos capítulos foi realizada uma síntese das ideias do autor de acordo com o conteúdo apresentado. Ao final, é realizada uma crítica e um destaque para a relevância da obra, além de uma recomendação de leitura para quem defende a escola pública.

**Palavras-chave:** Educação. Anísio Teixeira. Escola Pública.

**Abstract:** The book entitled Education is not privilege was written by the Brazilian educator and intellectual Anísio Teixeira and published by Editora Nacional in São Paulo. This work is a critical review of this work. First, the characteristics of the book and author are presented and then I present the main ideas in each of the four chapters that compose it. To describe each chapter, a synthesis of the author's ideas was made according to the presented content. At the end, a critique and a highlight for the relevance of the work is made, as well as a reading recommendation to those who defend public school.

**Keywords:** Education. Anísio Teixeira. Public School.

---

\*Discente do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Bolsista de Iniciação Científica pela UnB. Contato: luanasilva41082@gmail.com

A obra cujo título é *Educação não é privilégio* foi escrita pelo educador brasileiro Anísio Teixeira. O livro foi publicado em 1977, em São Paulo, pela Editora Nacional, sendo esta sua quarta edição, com um total de 231 páginas divididas em quatro capítulos. O livro discute os privilégios de quem tem acesso à educação, considerando o movimento de tornar a educação pública, universal e gratuita, além de como ela pode contribuir para a formação dos brasileiros e, assim, para uma educação democrática.

Anísio Teixeira nasceu na Bahia em 1900, foi jurista, educador e escritor. Defendeu a escola pública, laica, obrigatória e gratuita na década de 1930, sendo destaque no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois reafirmava uma educação construtivista com um aluno que fosse agente ativo e transformador social. Era contra uma educação excludente, formadora apenas da elite, pois, para ele, a educação não deveria favorecer privilegiados. Anísio ajudou na fundação da Universidade de Brasília, em 1961, ao lado de Darcy Ribeiro, onde posteriormente se tornou reitor, contribuiu para a criação das Escolas Parques, além de ocupar cargos na Administração Pública. Faleceu em 1971, no Rio de Janeiro, deixando seu legado e contribuições na formação da educação pública brasileira e nas discussões da necessidade de democratizar o acesso à educação.

Nessa perspectiva, a obra expõe falhas, problemáticas e críticas sobre a educação brasileira escritas em diferentes momentos pelo autor, porém, neste volume, todas elas exprimem as ideias e o pensamento que quebravam os moldes da educação naquele período (entre as décadas de 1920 e 1930), problematizando e propondo novos modelos educacionais que favorecessem a todos, além de como a educação poderia mudar a sociedade.

Deste modo, este trabalho tem como objetivo central expor as ideias do autor expressas no livro analisado, apresentando cada parte da obra e destacando as principais contribuições para a educação pública brasileira. A escolha da obra resenhada se dá por sua relevância teórica e conceitual, tendo em vista as reflexões sobre o papel social da educação, em que o autor critica as desigualdades sociais e educacionais no país propondo um novo modelo de educação, sendo ela: pública; democrática; inclusiva e; gratuita. A obra permanece atual, pois dialoga com os desafios ainda encontrados no atual cenário educacional, como a exclusão social e a precarização da educação pública. A organização da resenha se estrutura no movimento de descrição de cada capítulo, introduzindo e aproximando o leitor da obra, e, ao final, são sintetizadas as ideias e apresentado o legado e as contribuições de Anísio Teixeira, além da relevância da obra.

Buscando descrever e analisar as contribuições do autor e favorecer um melhor conhecimento e aproximação da obra, é elaborada leitura analítica e descritiva proporcionando uma síntese dos capítulos, identificando as temáticas

explicitadas e a interpretação das ideias. Com isso, trata-se de uma resenha de caráter qualitativo e descritivo na qual, por meio da leitura crítica, foi desenvolvida a interpretação das ideias dialogadas com aspectos contemporâneos.

No primeiro capítulo que leva o título “Educação não é privilégio”, o autor expõe quem tem direito de acesso à educação, geralmente, a elite brasileira daquele período, o que, por sua vez, pode evidenciar as classes sociais. Ele começa abordando o porquê educar, quem educar e como essa educação é realizada, fazendo uma analogia entre os seres humanos no período grego e o mundo moderno, questionando quem produz o conhecimento racional e quem reproduz ações o que cria um dilema a respeito de quais classes sociais realizam essas atividades. Ainda nesse capítulo, o autor sugere uma escola pública que seja comum e acessível a todos, independentemente, das condições socioeconômicas, promovendo aprendizagens significativas para que assim todos tenham direito à educação.

A escola, em seu dualismo, favorecia as classes dominantes que tinham acesso a todas as etapas de educação enquanto a classe trabalhadora pouco tinha acesso ao ensino primário, desse modo a escola refletia e reproduzia as desigualdades sociais. Com isso, não existindo um sistema educacional presente no país e a formação de consciência da sociedade brasileira, o Estado se depara com uma crise no sistema escolar em que o primeiro movimento da população é conquistar a educação que antes pertencia apenas a elite, agora o objetivo era expandir o acesso aos ensinos primários e secundários surgindo, então, a necessidade de uma política educacional que promovesse a ampliação da quantidade de escolas, organização entre União, Estados e municípios, formação dos docentes, entre outras características que tornasse a educação dever do Estado. Assim, Anísio procurou analisar o cenário em que a educação brasileira se encontrava e propor um novo modelo, no qual suas ideias foram pioneiras para o pensamento atual.

Durante o segundo capítulo com título “A escola pública, universal e gratuita”, observa-se o movimento de emancipação educacional, ainda que tardio, provocando o pensamento de uma educação universal e gratuita. Porém, a concepção de escola pública e o fato da sua aceitação ser diferente de escola particular acaba desconfigurando o sistema educacional brasileiro e evidenciando uma dificuldade de implementar a nova política. Neste capítulo, o autor faz um breve histórico sobre a educação e a escola no período republicano entre os períodos democráticos da década de 1920 a 1945, assim, exibindo como foi formada a geração daqueles períodos, em que houve dificuldades de aceitar propostas democráticas e a importância da educação. Tendo isso em vista, Anísio propõe analisar e refletir a situação no Brasil e reforça seu apelo por uma educação pública, universal e gratuita.

A “Educação e a formação nacional do povo brasileiro”,

título do terceiro capítulo, destaca a necessidade do ensino e como ele pode transformar a sociedade. Para uma mudança ocorrer no sistema educacional, deve-se iniciar pela escola primária e a média, é a base para favorecer a educação para todos, para que assim possibilite novas condições de trabalho e a compreensão dele. A finalidade não é selecionar candidatos para o Ensino Superior, mas superar o dualismo presente na estrutura da sociedade.

Também é apresentado o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, no qual Anísio Teixeira foi relator, além de buscar compreender como foi implementado e organizado nos estados. Para exemplificar sua proposta de modelo de escola, ele apresenta e explica a organização do Centro de Educação Primária, localizado na Bahia, onde buscava promover diversas atividades que favorecessem o desenvolvimento integral. Esse projeto provocou uma nova concepção de educação que inspirou as propostas pedagógicas da educação de Brasília.

Para o quarto capítulo, fica reunido os “Fundamentos democráticos da educação” para superar as desigualdades. O acesso à educação como direito do “indivíduo” e necessidade social é discutido. Como isso pode ser de interesse do Estado sob seu controle, o autor questiona a falsa liberdade e a responsabilização do sujeito pelo sucesso e pelo fracasso, além de reforçar seu desejo de uma escola pública comum a todos, propondo como ela deve ser organizada, com um novo sistema educacional que integre a sociedade e as necessidades dos grupos e que essa relação entre Estado e educação possa promover o bom funcionamento. Ainda nesse capítulo, Anísio cita a Constituição Federal de 1946 e como a educação foi tratada, quais direitos ela garantia e quem deveria ser responsável. Assim, a escola pode revelar os moldes do país, afinal, qual a necessidade de esconder a própria história ou tratá-la com indiferença?

Para finalizar, Anísio Teixeira traz uma lista com vinte e três conclusões que reafirma sua ideia de uma escola pública, gratuita e que todos tenham direito de acesso, assim sua forma democrática pode provocar mudanças sociais, ressaltando que esta educação deve ser dever do Estado garantindo a todos os cidadãos.

Analisando a obra de Anísio Teixeira é de suma importância para as bases da atual educação brasileira, a existência de escolas públicas e gratuitas têm influência da proposta pioneira que mudou a forma de tratar a educação, que naquele período apenas a elite tinha acesso. Por exemplo, quem tinha o ensino secundário e sabia ler e escrever era privilegiado, pois quem podia decodificar a língua escrita detinha acesso a mais informações, ocupava, portanto, outro status social, o que possibilitava uma participar mais ativa da sociedade.

Outra questão a ser refletida é buscar compreender quem produz o conhecimento racional científico

e quem reproduz. O dilema a respeito de qual classe social realiza essas ações, infelizmente, reproduz um estigma social de quem terá acesso ao Ensino Superior, assim, podemos observar que a universidade, mesmo quando pública e gratuita, não é universalizada. Ocorre no imaginário social um entendimento que procura criticar e desvalorizar a educação pública superior. Por outro lado, as universidades estão produzindo ensino, pesquisas e diversas ações de extensão, desse modo, é relevante desconstruir esse conceito pré-determinado.

Também é relevante ler a obra levando em consideração o ano em que ela foi pensada e publicada, sem desconsiderar, no entanto, que determinadas concepções sobre a educação pública e o papel social do educador ainda hoje aparecem em discursos da sociedade em uma tentativa de desvalorização. Por isso, assim como foi defendido pelo autor, a sociedade também deve, ou pelo menos deveria defender a escola pública, já que a educação foi um direito conquistado que, por sua vez, pode transformar os sujeitos e a própria sociedade.

A leitura desta obra é de interesse para as pessoas que procuram refletir as concepções atuais de educação ou que pretendem compreender a história da educação do Brasil com fatos históricos que são detalhados ao longo do livro ou, ainda, para quem procura conhecer e pesquisar sobre o educador Anísio Teixeira e como seu pensamento contribuiu para as bases do sistema educacional brasileiro. É indicado para quem defende e valoriza a educação pública. Assim, é de grande destaque para profissionais da educação, entre pedagogos e historiadores, ou para curiosos que buscam conhecer mais sobre o autor, suas críticas, suas ideias, a história ou como a política era realizada naquele período. ■

## Referência

Teixeira, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

## RESENHAS

### ***Sobre memórias palestinas: A metade vazia: memórias de corpos e fronteiras, de Sarah Aziza***

*On Palestinian memories: The hollow half: a memoir of bodies and borders, by Sarah Aziza*

 Gilmário Guerreiro da Costa\*

Para Suzana Mahmud Said Arar, herdeira das lutas palestinas

Recebido em: 24 fev. 2026  
Aprovado em: 04 mar. 2026

**Resumo:** No livro *A metade vazia: memórias de corpos fronteiras*, a escritora e jornalista Sarah Aziza narra as suas memórias, concentrando-se em sua luta contra a anorexia. Na exposição dos sintomas da enfermidade, ela nunca perde de vista as referências sociais mais amplas, sobretudo com respeito à sua ascendência palestina, com tudo o que isso significa de sofrimento e despossessão, mas também de resistência e dignidade. A obra compõe-se de duas partes, “Silêncio” e “Linguagem”. Ambas se estruturam por meio de uma ambiguidade sutil e consistente: na primeira, o silêncio nas relações pessoais e familiares, a que se associa o reconhecimento dos limites das palavras; na segunda, a busca de expressar o sofrimento pessoal e coletivo, ao mesmo tempo em que se resiste ao uso meramente instrumental da linguagem. No plano formal, distingue-se a fusão de gêneros com orientação interdisciplinar, o que oferece aos leitores perspectivas amplas e generosas de reflexão.

**Palavras-chave:** Palestina. Memórias. Nakba. Ghourba. Exílio.

**Abstract:** In the book *The hollow half: a memoir of bodies and borders*, writer and journalist Sarah Aziza shares her memories, focusing on her struggle with anorexia. As she describes the symptoms of the illness, she maintains a connection to broader social issues, particularly regarding her Palestinian ancestry, which encompasses themes of suffering and dispossession, as well as resistance and dignity. The work consists of two parts: ‘Silence’ and ‘Language.’ Each part delves into a nuanced and consistent ambiguity: the first part explores silence in personal and family relationships, highlighting the limitations of words; the second part focuses on the quest to express both individual and collective suffering while resisting the purely instrumental use of language. Formally, the book stands out for its fusion of genres and interdisciplinary approach, providing readers with expansive and thoughtful perspectives for reflection.

**Keywords:** Palestine. Memories. Nakba. Ghourba. Exile.

---

\*Doutor em Filosofia pela UFG (2021) e em Teoria Literária pela UnB (2005). Pós-doutor em Literatura Comparada pela Universidade de Coimbra (2015). Realizou ainda dois estágios de pós-doutorado em Filosofia pela UnB (2011 e 2013). Professor da Secretaria de Educação do DF, lotado no Núcleo de Pesquisa e Publicação da EAPE, em que atua como editor-adjunto da Revista *Com Censo*. Contato: [gilmario.filosofia@gmail.com](mailto:gilmario.filosofia@gmail.com) Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9935487739737474>

A escritora Sarah Aziza publicou há alguns meses um delicado memorial contra a indiferença ao genocídio do povo palestino. Nascida nos Estados Unidos, de ascendência palestina, ela entretetece a rememoração individual e a coletiva em seu livro **The hollow half: a memoir of bodies and borders** (2025)<sup>1</sup>. Nele se leem os pormenores da luta da autora contra a anorexia e da resistência do povo palestino contra a expulsão da sua terra. O subtítulo oferece a imagem adequada à inter-relação, nas memórias da autora, entre corpos e fronteiras – em inglês encontra-se a bela aliteração *bodies/borders*. O que se inicia com um corpo que encolhe devido à anorexia se estende como metáfora de uma terra que se subtrai para uma parcela significativa dos seus habitantes originários, os palestinos.

Aziza divide o seu tempo entre Nova York e o Oriente Médio, desenvolvendo trabalho jornalístico dedicado especialmente aos direitos humanos, aos refugiados, às mulheres e ao Oriente Médio. Seus textos têm sido publicados em diversos jornais, tais como o *New York Times*, *The Guardian*, *The New Yorker*, entre outros. Recebeu diversas bolsas de trabalho do Pulitzer Center, em cujo site tem publicado matérias jornalísticas. Provavelmente, o seu livro de memórias representa a obra-prima da autora, tanto pela alta qualidade literária quanto pelo profundo testemunho humano.

Nele sobressai a exposição do processo sistemático de normalização do sofrimento enfrentado pelos palestinos há décadas, que abarca desde a exposição tendenciosa da sua identidade até a justificação da violência e da indiferença.

Todos os matizes dessa catástrofe coletiva acham-se inextricavelmente ligados a um uso amiúde discricionário do poder pelas autoridades israelenses. Pode-se definir o poder como a astúcia na organização do esquecimento e da indiferença. O ordenamento político do Estado de Israel, desde a sua fundação em 1948, encarregou-se de extrair as consequências mais extremas desse processo, como se lê nas passagens mais comoventes da obra. O pano de fundo desses eventos traumáticos são a Nakba e o colonialismo.

A Nakba, ou catástrofe palestina, foi antecedida pelo processo de colonização da região iniciada pelos ingleses e conduzida adiante pelo governo israelense. O Mandato Britânico oficial na Palestina iniciou-se em 1922, no contexto do fim do Império Otomano, uma das mudanças significativas decorrentes do final da Primeira Guerra Mundial. A presença britânica rapidamente se tornaria em instrumento sensível aos apelos do movimento sionista, graças a um *lobby* judeu influente no Reino Unido. Os primeiros jovens sionistas chegaram à Palestina em 1882,

demonstrando falta de aptidão para a agricultura. Foram acolhidos por lavradores palestinos, que lhes ensinaram técnicas básicas de cultivo – palestinos que seriam considerados adiante usurpadores das terras que pertenceriam aos judeus nos termos de uma interpretação peculiar do Antigo Testamento. Em 1920, iniciou-se a colonização sionista efetiva da região, distinguindo-se por um processo de desapropriação e de limpeza étnica. Nota-se aqui uma mudança no projeto sionista, o qual inicialmente se mostrava comprometido com uma tentativa de salvar os judeus, mas se converteria adiante em um projeto colonial. Especificamente, foi montado um colonialismo de assentamento, que se diferenciava do colonialismo clássico por organizar a substituição total da população nativa.

O historiador israelense Ilan Pappé observa que esses colonos judeus “são uma ferramenta útil para as potências imperialistas expandirem suas esferas de influência, tornando-se regimes amigos em terras distantes” (Pappé, 2025, p. 37). Ao plano militar associava-se a proliferação do clichê ainda corrente, sem nenhuma base na realidade, de que a Palestina era um deserto que os judeus fizeram florescer.

O processo da *Nakba*, cujo *annus horribilis* foi 1948, seguiu duas fases. Na primeira, os sionistas realizaram punições coletivas, sobretudo em três aldeias cuja destruição foi completa. A segunda fase caracterizou-se por uma mudança nas táticas com a expulsão em massa de palestinos: “sem qualquer tipo de motivação que pudesse se justificar pela autodefesa

ou pela resposta a ataques palestinos” (Pappé, 2025, p. 76). Deve-se adicionar, pelos efeitos deletérios e pelo caráter didático, o famigerado Plano Dalet. O nome se refere à quarta letra do alfabeto judaico, indicando tratar-se da quarta versão de um plano que previa com clareza impressionante a remoção dos palestinos. Por vezes, massacres antecediam as ações militares, a fim de diminuir a resistência. Nesse sentido, a última ofensiva israelense contra a Faixa de Gaza em resposta aos ataques de 7 de outubro de 2023 inscreve-se em um processo quase centenário de colonização e de limpeza étnica.

O livro de Aziza compõe-se de duas partes, intituladas “Silêncio” e “Linguagem”. Há ainda no desfecho um capítulo final composto de citações e aforismos, com o nome sugestivo de “Divã”.

Na primeira parte, o silêncio comparece em duplo registro. Em um nível, compõe o tema dos dilaceramentos pessoais, familiares e políticos. A essa substância viva corresponde um uso da linguagem que resiste à



Fonte: Editora Catapult

A escritora Sarah Aziza publicou há alguns meses um delicado memorial contra a indiferença ao genocídio do povo palestino. Nascida nos Estados Unidos, de ascendência palestina, ela entretence a rememoração individual e a coletiva em seu livro **The hollow half: a memoir of bodies and borders (2025)**. Nele se leem os pormenores da luta da autora contra a anorexia e da resistência do povo palestino contra a expulsão da sua terra. O subtítulo oferece a imagem adequada à inter-relação, nas memórias da autora, entre corpos e fronteiras – em inglês encontra-se a bela aliteração *bodies/borders*. O que se inicia com um corpo que encolhe devido à anorexia se estende como metáfora de uma terra que se subtrai para uma parcela significativa dos seus habitantes originários, os palestinos.

Aziza divide o seu tempo entre Nova York e o Oriente Médio, desenvolvendo trabalho jornalístico dedicado especialmente aos direitos humanos, aos refugiados, às mulheres e ao Oriente Médio. Seus textos têm sido publicados em diversos jornais, tais como o *New York Times*, *The Guardian*, *The New Yorker*, entre outros. Recebeu diversas bolsas de trabalho do Pulitzer Center, em cujo site tem publicado matérias jornalísticas. Provavelmente, o seu livro de memórias representa a obra-prima da autora, tanto pela alta qualidade literária quanto pelo profundo testemunho humano.

Nele sobressai a exposição do processo sistemático de normalização do sofrimento enfrentado pelos palestinos há décadas, que abarca desde a exposição tendenciosa da sua identidade até a justificação da violência e da indiferença. Todos os matizes dessa catástrofe coletiva acham-se inextricavelmente ligados a um uso amiúde discricionário do poder pelas autoridades israelenses. Pode-se definir o poder como a astúcia na organização do esquecimento e da indiferença. O ordenamento político do Estado de Israel, desde a sua fundação em 1948, encarregou-se de extrair as consequências mais extremas desse processo, como se lê nas passagens mais comoventes da obra. O pano de fundo desses eventos traumáticos são a Nakba e o colonialismo.

A Nakba, ou catástrofe palestina, foi antecedida pelo processo de colonização da região iniciada pelos ingleses e conduzida adiante pelo governo israelense. O Mandato Britânico oficial na Palestina iniciou-se em 1922, no contexto do fim do Império Otomano, uma das mudanças significativas decorrentes do final da Primeira Guerra Mundial. A presença britânica rapidamente se tornaria em instrumento sensível aos apelos do movimento sionista, graças a um *lobby* judeu influente no Reino Unido. Os primeiros jovens sionistas chegaram à Palestina em 1882, demonstrando falta de aptidão para a agricultura. Foram acolhidos por lavradores palestinos, que lhes ensinaram técnicas básicas de cultivo – palestinos que seriam considerados adiante usurpadores das terras que pertenceriam aos judeus nos termos de uma interpretação peculiar do Antigo Testamento. Em 1920,

iniciou-se a colonização sionista efetiva da região, distinguindo-se por um processo de desapropriação e de limpeza étnica. Nota-se aqui uma mudança no projeto sionista, o qual inicialmente se mostrava comprometido com uma tentativa de salvar os judeus, mas se converteria adiante em um projeto colonial. Especificamente, foi montado um colonialismo de assentamento, que se diferenciava do colonialismo clássico por organizar a substituição total da população nativa. O historiador israelense Ilan Pappé observa que esses colonos judeus “são uma ferramenta útil para as potências imperialistas expandirem suas esferas de influência, tornando-se regimes amigos em terras distantes” (Pappé, 2025, p. 37). Ao plano militar associava-se a proliferação do clichê ainda corrente, sem nenhuma base na realidade, de que a Palestina era um deserto que os judeus fizeram florescer.

O processo da *Nakba*, cujo *annus horribilis* foi 1948, seguiu duas fases. Na primeira, os sionistas realizaram punições coletivas, sobretudo em três aldeias cuja destruição foi completa. A segunda fase caracterizou-se por uma mudança nas táticas com a expulsão em massa de palestinos: “sem qualquer tipo de motivação que pudesse se justificar pela autodefesa ou pela resposta a ataques palestinos” (Pappé, 2025, p. 76). Deve-se adicionar, pelos efeitos deletérios e pelo caráter didático, o famigerado Plano Dalet. O nome se refere à quarta letra do alfabeto judaico, indicando tratar-se da quarta versão de um plano que previa com clareza impressionante a remoção dos palestinos. Por vezes, massacres antecederam as ações militares, a fim de diminuir a resistência. Nesse sentido, a última ofensiva israelense contra a Faixa de Gaza em resposta aos ataques de 7 de outubro de 2023 inscreve-se em um processo quase centenário de colonização e de limpeza étnica.

O livro de Aziza compõe-se de duas partes, intituladas “Silêncio” e “Linguagem”. Há ainda no desfecho um capítulo final composto de citações e aforismos, com o nome sugestivo de “Divã”.

Na primeira parte, o silêncio comparece em duplo registro. Em um nível, compõe o tema dos dilaceramentos pessoais, familiares e políticos. A essa substância viva corresponde um uso da linguagem que resiste à expressão plena dos eventos e dos objetos, o que a leva a aproximar-se da suspensão voluntária do dizer. É uma maneira de resistir à indiferença, que sempre ameaça o transporte pretensamente completo das emoções. A segunda parte do livro inicia-se com a seção “*Ghourba*”, a qual explora algumas particularidades linguísticas que merecem ser mencionadas brevemente. Em seu campo semântico rico e matizado, essa palavra árabe compreende os significados de “estranheza”, “exílio”, “sentir-se estrangeiro”. Confere, nesse sentido, uma imagem apropriada da experiência palestina. Com um trabalho cuidadoso, a autora recusa-se a um uso

meramente instrumental das palavras. Antes, pretende construir uma caixa de ressonâncias na qual a linguagem tanto apresente referências históricas e sociais quanto guarde para si a expressão insuficiente e inacabada, aproximando-se do silêncio. A clareza que apresenta a respeito pode ler-se neste belo aforismo: “*Language desires not mastery but surrender*” (Aziza, 2025, p. 56)<sup>2</sup>. Semelhante orientação assume importância decisiva no caso da palavra “*ghourba*”, pois ela trata do sentimento de ausência, exibindo “*a root that means both strange and West*” (Aziza, 2025, p. 56)<sup>3</sup>. Essa ausência alude simultaneamente ao lugar e ao povo que se foi forçado a deixar: “*And in the Arab sensibility – I’m tempted to say the human sensibility – a self is inextricable from these two*” (Aziza, 2025, p. 57)<sup>4</sup>. Dessa maneira, por meio de uma análise microestilística a autora estende o arco narrativo a uma reflexão profunda sobre o exílio e a solidão.

Dentre as características mais propriamente formais da obra, distingue-se a experiência com a fusão de gêneros textuais. A prosa assume em diversas passagens uma dicção poética, que busca encerrar em si a experiência da ausência e do exílio interior, como nesta passagem em que a autora se serve de imagens contundentes acerca da sua anorexia, e que é marcada por aliteraões sucessivas: “*My body barely knew the woman in the photos, who lived in self-exile from her senses, drifting on the fringes of her flesh*” (Aziza, 2025, p. 31)<sup>5</sup>. A prosa poética tecida no corpo do texto produz por vezes um efeito de musicalidade: “*A swoon of sorrow sailed through me*” (Aziza, 2025, p. 307)<sup>6</sup>. A autora incorpora mesmo relatórios médicos ao longo da primeira parte. Tomem-se, por exemplo, estas observações médicas iniciais: “*Gaunt young woman, appearing slightly older than stated age*” (Aziza, 2025, p. 16)<sup>7</sup>. Encontram-se, além disso, amostras de um gênero afirmativo ao diário ao longo do livro. Trata-se, assim, de uma mistura de gêneros análoga à mistura observável na identidade da autora, ambas instâncias fecundas oferecidas aos leitores.

Semelhante fusão de gêneros corresponde coerentemente a alguns temas estruturantes da obra, como o do exílio. Este, juntamente com o deslocamento forçado, compõem em diversos momentos da obra experiências totais, às quais se aplica a palavra “*ghourba*”, mencionada anteriormente, e que é retomada para referir a desposseção radical sofrida pelo povo palestino: “*In this way, our displacements teach us the shape of what was lost. Ghourba resists indifference*” (Aziza, 2025, p. 107)<sup>8</sup>. É referida, ademais, uma definição de exílio tomada a um brilhante intelectual estadunidense, também de ascendência palestina: “*Exile, wrote Edward Said, is like death but without death’s ultimate mercy*” (Aziza, 2025, p. 107)<sup>9</sup>. Em Said apresenta-se ainda a imagem do exílio como fratura<sup>10</sup>. Tanto se relaciona a um ato inaugural traumático – outra metáfora corporal... – quanto a um

sentimento de tristeza indevassável: “O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experimentar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar” (Said, 2003, p. 46). A fragilidade é assim constitutiva da vida dos exilados – mesmo as suas casas encerram mais propriamente limiares, e não limites, o que as torna porosas aos olhares externos. Avulta também aqui, no entanto, a figura da resistência a partir da marginalidade da condição dos exilados, de onde procede não apenas a privação, mas um olhar atento à fragilidade mesma do discurso triunfalista dos colonizadores.

As diversas linhas de força da obra concorrem para a questão da memória. As referências individuais e as coletivas entrelaçam anorexia e história, uma vez que a luta cotidiana contra a enfermidade espelha a luta secular do povo palestino. Mesmo na clínica onde buscava recuperar-se, seguindo um protocolo médico minucioso e exigente, ela sublinhava a ausência de questionamento das enfermidades que atingiam a própria sociedade: “*No suggestion that outside these four walls, society itself might be diseased*” (Aziza, 2025, p. 39)<sup>11</sup>. Em certa medida, pode-se entrever ao longo do livro um jogo com o limiar em diversas situações: sujeito e coletividade, memória individual e memória coletiva, enfermidade e política. Um elemento especialmente delicado consiste na visita da avó, que, saindo da Palestina em visita aos familiares em Nova York, exibia no corpo as marcas de perdas sucessivas e uma dignidade que exalava firmeza e benevolência, como os perfumes das ervas que misturava em sua cozinha admirável. Residirá nessa visita da avó o reencontro das raízes a partir das quais Aziza ensaiará os passos de superação da anorexia.

Na bela seção “Relembrar/Invocar”, na segunda parte, a autora observa que a palavra “memória” em árabe articula os sentidos de movimento, comunhão e som: “*In the Arabic language, memory is no quiet thing*” (Aziza, 2025, p. 211)<sup>12</sup>. Essa ação intensa da memória resiste ao esquecimento e ao controle, transitando da recolha individual ao chamado coletivo em busca da retomada incessante das raízes que o exílio tentou sufocar. O reconhecimento das suas origens palestinas concede à autora a possibilidade de construir em termos significativos os fios que unem a vida pessoal e a pública: “*A strange thrill to discover the Palestinian parts of my private life amplified on a public scale*” (Aziza, 2025, p. 225)<sup>13</sup>. Nesse processo de descoberta, a escritora encontraria paulatinamente sinais generosos para orientá-la nos labirintos de um momento desafiador.

Os leitores interessados na história das lutas de emancipação palestina encontram no livro de Sarah Aziza alta elaboração literária e reflexões profundas sobre um processo de ocupação centenária baseado na limpeza étnica e, não raro, em uma catástrofe organizada por meio de

um aparato tecnológico avançado. Nessa teia complexa, sobressaem exposições originais e percucientes acerca da memória, do exílio e da resistência. A vida individual e a coletiva se entrelaçam nessa narrativa, favorecendo a emergência de perspectivas inauditas ao tema da opressão, tal como o exame do entrecruzamento da resistência palestina com as lutas de gênero e de raça. Em tudo isso, afirma-se o valor de uma vida coletiva e não hierárquica. Tomando-se em consideração todas essas características, recomendamos com entusiasmo a obra, desejando que não demore a ser traduzida para o português.

## Notas

<sup>1</sup> Em tradução livre: A metade vazia: memórias de corpos e fronteiras. Todas as traduções do livro são de nossa autoria. Sempre que foi necessário escolher entre a mensagem e a forma, em função da alta qualidade literária da obra, optou-se pela primeira, o que parece mais adequado ao caráter informativo de uma resenha.

<sup>2</sup> “A linguagem deseja não o domínio, mas a entrega”.

<sup>3</sup> “uma raiz que significa tanto estranho quanto Ocidente”.

<sup>4</sup> “E segundo a sensibilidade árabe – e me sinto tentada a dizer, a sensibilidade humana –, o eu é inseparável de ambos”.

<sup>5</sup> “Meu corpo quase não reconhecia a mulher das fotos, que viveu em autoexílio dos sentidos, à deriva nas margens da própria carne”.

<sup>6</sup> “Uma vertigem de lamentos navegava através de mim”.

<sup>7</sup> “Mulher magra e jovem, aparentando ser ligeiramente mais velha do que a idade informada”.

<sup>8</sup> “Nesse sentido, nossos deslocamentos mostram-nos a extensão do que perdemos. Ghourba resiste à indiferença”.

<sup>9</sup> “O exílio, escreveu Edward Said, é semelhante à morte, mas sem a misericórdia derradeira da morte”.

<sup>10</sup> “Pode-se ler no grande poeta palestino Mahmoud Darwich uma metáfora corporal similar: as árvores da terra natal se assemelhavam às “costelas da infância” (Darwich, 2024, p. 24-25).

<sup>11</sup> “Não havia nenhuma indicação de que, fora dessas quatro paredes, a própria sociedade estivesse enferma”.

<sup>12</sup> “Na língua árabe, a memória não é uma coisa serena”.

<sup>13</sup> “Uma estranha euforia por descobrir a porção palestina da minha vida privada ampliada em escala pública.”

## Referências

AZIZA, Sarah. **The hollow half: a memoir of bodies and borders**. New York: Catapult, 2025.

DARWICH, Mahmud. **Diário da tristeza comum**. Tradução de Safa Jubran. São Paulo: Tabla, 2024.

PAPPE, Ilan. **Brevíssima história do conflito Israel-Palestina**. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Elefante, 2025.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

## RESENHAS

### ***Amina: aspectos referenciais pedagógicos para a luta negra brasileira contemporânea***

***Amina: pedagogical reference aspects for the contemporary Brazilian black struggle***

 *Cristino Cesáreo Rocha\**

Recebido em: 24 fev. 2025  
Aprovado em: 04 mar. 2026

**Resumo:** O filme *Amina* é uma referencialidade ao contexto negro brasileiro contemporâneo, reconhecendo que não se trata de uma transposição literal do perfil dessa rainha nigeriana. Esta resenha é o resultado de estudo no curso Filosofias Africanas e Pedagogia das Encruzilhadas: Fundamentos de uma Educação Antirracista, promovido pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) em 2024. Pretende-se trazer à baila aspectos significativos do filme *Amina* com sua densidade histórica, social, cultural e pedagógica como referencialidade à realidade brasileira contemporânea na educação antirracista articulada à luta antirracista, antissexista e anticolonialista-capitalista. *Amina* traz ao contexto político-social, pedagógico, econômico e cultural brasileiro a importância de uma pedagogia socialista, que tenha objetivo de transformação. A conclusão sinaliza que a luta negra brasileira e contemporânea deve-se pautar em uma pedagogia enraizada no chão da história e das culturas, recontextualizando e reconceituando o perfil de *Amina* aos novos desafios.

**Palavras-chave:** *Amina*. Referencialidade. Luta negra. Brasil contemporâneo

**Abstract:** The film *Amina* is a reference point for the contemporary Brazilian Black context, recognizing that it is not a literal transposition of the profile of this Nigerian queen. This review is the result of a study in the course African Philosophies and Pedagogy of Crossroads: Foundations of an Anti-Racist Education, promoted by EAPE in 2024. The aim is to highlight significant aspects of the film *Amina*, with its historical, social, cultural, and pedagogical density as a reference point for contemporary Brazilian reality in anti-racist education articulated with the anti-racist, anti-sexist, and anti-colonialist-capitalist struggle. *Amina* brings to the Brazilian political-social, pedagogical, economic, and cultural context the importance of a socialist pedagogy aimed at transformation. The conclusion indicates that the contemporary Brazilian Black struggle must be based on a pedagogy grounded in history and culture, recontextualizing and reconceptualizing *Amina*'s profile in light of new challenges.

**Keywords:** *Amina*. Referentiality. Black struggle. Contemporary Brazil.

---

\*Graduado em Filosofia pelas Faculdades Associadas do Ipiranga. Graduado em Teologia pelo Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: [cristino.arcanjo@gmail.com](mailto:cristino.arcanjo@gmail.com) Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5983077942837772>

## Uma breve introdução

Esta resenha é o trabalho final do curso Filosofias Africanas e Pedagogia das Encruzilhadas: Fundamentos de uma Educação Antirracista, que foi ofertado em modalidade híbrida, no segundo semestre de 2024, pela Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e teve como formadora Renata Nogueira da Silva. Pretendo trazer à baila aspectos significativos do filme *Amina* com sua densidade histórica, social, cultural e pedagógica como referencialidade à realidade brasileira contemporânea na educação antirracista articulada à luta antirracista, antissexista e anticolonialista-capitalista.

A vida/perfil de *Amina* entrelaça sonho, tradições, insurgência, estratégia, poder e protagonismo feminino negro. Há também um ritual que coloca em evidência o poder político e a espiritualidade do e no conflito. *Amina* consultava uma sacerdotisa, reconhecida como bruxa para orientar o rumo da própria vida, que era marcada por um sonho – grande propósito. No contexto cosmológico-cosmogônico-político, a sacerdotisa/bruxa dialogava com *Amina* sobre o reinado da garota e, ainda, possuía poderes para fechar o corpo da guerreira ou de outras pessoas que a procuravam para bloquear ações de possíveis inimigos.

Adoto como método a Pesquisa Qualitativa, na esteira de *Lüdke* e *André* (2015, p. 5): “pesquisador é veículo inteligente e ativo entre o conhecimento construído na área e as novas evidências”, com base teórico-crítica e pós-crítica na perspectiva do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018, p. 22): “Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira parte, a apresentação do contexto social e cultural, no qual a protagonista está inserida; na segunda parte, o enredo propriamente dito; e, na terceira parte, o filme *Amina* como possibilidade de práxis pedagógica e luta antirracista no contexto brasileiro contemporâneo. À guisa de conclusão, proponho o que podemos fazer como sujeitos, levando em conta o perfil de *Amina*.

## Partindo do contexto

A configuração técnica do filme *Amina* dá-nos um rumo preliminar ao que propus apreender e socializar nessa temática, no diálogo com o enredo e o contexto – Título original: *Amina*. Ano de produção: 2021. Direção: Izu Ojukwu. Estreia no Brasil: 4 de novembro de 2021. Gênero: drama/história. País de origem: Nigéria. Esses dados, de modo especial o fato de a Nigéria ser locus da narrativa, colocam em relevo a

contextualização em três lados: social, político e cultural.

*Amina* desponta-se como uma mulher e princesa nigeriana que tem um sonho possível: aprender a arte da guerra para lutar em favor de seu povo, contexto que expressa bem os acontecimentos entre séculos XV e XVI, quando estava em andamento em vários cantos do mundo a barbárie que foi a colonização escravista. Essa princesa nutria-se de intencionalidades, entre as quais: desenvolver habilidades pelo aprendizado na aldeia – arte da guerra para defender seu povo – e utilizar esse conhecimento como práxis, a serviço do reino.

Há que se ter cuidado ao mencionar a África como continente do “atraso”. África e africanos foram e, em certa medida, seguem sendo representados como absolutamente atrasados, sem civilidade e, no mínimo, como lugar de expressão estética e de benevolência de países colonialistas. *Anderson Ribeiro Oliva* dialoga com um aporte significativo e desconstrói a representação sobre africanos no imaginário ocidental:

As representações se tornam nítidas, quando retratamos a África como um mundo caótico e atrasado, permeado pelos flagelos humanos causados pela fome, pelos conflitos, pelas epidemias, pela corrupção e desorganização ou ainda quando aceitamos a perspectiva de que as campanhas de solidariedade mundial e as ações das ONGs simbolizam o máximo de esforço ocidental para resgatar o continente de sua “incapacidade autogestora”. (*Oliva*, 2010, p. 48).

O olhar europeu ocidental sobre a África produziu uma perversidade ideológica: a deturpação do sentido ontológico, epistêmico, cultural, político e cosmológico/cosmogônico das nações africanas. *Frantz Fanon* explicita a ampla representação negativada do negro pela Europa:

Na Europa, o mal é representado pelo negro. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, falamos de trevas, estamos pretos quando estamos sujos – aplique-se isso à sujeira física ou à sujeira moral. Na Europa, o negro representa, seja concreta ou simbolicamente, o lado mau da personalidade. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, denegrir a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loira, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, acima de tudo, quanta esperança! Na Europa, ou seja, em todos os países civilizados e civilizados, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. (*Fanon*, 2020, p. 200).

O continente africano, diferentemente do que vemos ser apresentado pelo olhar colonial escravista europeu ocidental e de outras partes do mundo, é rico em culturas, cosmologias e cosmogonias, ciência, economia, espiritualidades, etc. Isso indica que qualquer representação estereotipada não se sustenta e o ponto de

vista de Ramose (2011, p. 10) credibiliza filosoficamente o fato de que a África e os africanos – e também os afrobrasileiros – manifestam-se, ontologicamente, de maneira ampla e pluriversa: “Ontologicamente, o Ser é a manifestação da multiplicidade e da diversidade dos entes. Essa é a pluriversalidade do ser, sempre presente”.

Os acontecimentos possuem uma dinamicidade e explico alguns aspectos gerais que dão visibilidade ao tema em questão. Estabeleço diálogo com o filme, seguindo alguns aspectos assim sistematizados: conteúdo do filme – enredo, lições aprendidas, comentários gerais e referências. A discussão não é linear. O trabalho pretende ser uma organicidade qualitativa, em que autor e enredo estão imbricados no processo pedagógico da luta negra contemporânea.

Em relação ao enredo, dialogo com cinco pontos: a existência de reinos no continente africano; o sonho de Amina em aprender a arte da guerra para defender seu povo; a escravidão interna a partir de lutas entre aldeias; Amina preparada para a guerra; e o caso brasileiro contemporâneo – o que se pode recontextualizar e reconceituar.

### Conteúdo do filme: enredo

O filme desenvolve-se a partir da vida de Amina, uma criança princesa nigeriana que se torna rainha de Zazzau (Nigéria) e que inicia sua preparação para a guerra em defesa do reino, por meio da observação das lutas na tribo ao lado de seu pai. O sonho da menina vai tomando corpo à medida que seu pai, o rei Sarkin Nikatau, aceita que Amina seja treinada por um soldado da nação nigeriana. Amina torna-se uma mulher insurgente, que coloca em xeque a ordem cultural e política dominante. A pequena princesa, desde a tenra idade, já tinha noção/senso do que é justo e do que é injusto.

Ao se afirmar como princesa e rainha, Amina revela um dado importantíssimo: a África é um continente com rainhas que não se restringem à comodidade do trono, como ocorre no império britânico. Ademais, evidencia que, em oposição ao que foi representado sob o ponto de vista europeu ocidental, ou seja, como se a África fosse um continente sem organização política e até mesmo sem história, este é herdeiro de grandes lutas travadas por rainhas, como Anima, Nzinga Mbandi, Makeba, Kabina, Yaa Asantewaa, etc.

Munanga (2009, p. 23) confirma essa dinâmica política africana antes da colonização escravista: “Quando os primeiros europeus desembarcaram na costa africana, em meados do século XV, a organização política dos Estados africanos já tinha atingido um nível de aperfeiçoamento muito alto”, inclusive com reinos de alta potência combativa.

No caso de Amina, a decisão de aprender a arte da guerra para defender seu reino/povo é emblemática da presença de uma mulher insurgente, que contraria costumes e rompe com a primazia do masculino

no contexto político-cultural e social. Amina possui um projeto de perspectiva coletiva que transcende a fronteira da tradição do reinado de seu pai, uma sensibilização ao propósito negro brasileiro: pensar um projeto de sociedade que transcenda o nível das ações pedagógicas, das celebrações pontuais e eventualistas e da luta por reconhecimento identitário e reparações.

Ao estar preparada para a guerra, levando a cabo a luta como mulher nigeriana, Amina lança ao contexto brasileiro contemporâneo o desafio aos homens e às mulheres negros(as): a necessária recontextualização e problematização com ensejos de transformação do ponto de vista das relações raciais racistas e de outras relações que desumanizam.

### Possibilidades de práxis pedagógica e luta antirracista no contexto brasileiro contemporâneo

Amina, mulher nigeriana guerreira, ensina que, na esteira de Rufino (2019, p. 7), “a problemática do saber é inerente à vida, às existências em sua diversidade”. Ao aprender a arte da guerra como mulher em meio ao mundo dos homens, reconhecidos como porta-vozes de todos e todas, torna-se mulher insurgente, combativa e com senso de justiça, um contínuo de sua tenra idade. Sua atitude combativa é referência à população negra brasileira, especialmente a de camadas populares.

Amina é a desconstrução do ideário europeu ocidental que produziu um tipo de representação negativada da África e dos africanos. Nascimento (2007, p. 7) faz essa discussão: “a construção da imagem do negro africano como primitivo e atrasado, e a negação de sua história e cultura, são tão fundamentais para justificar o racismo quanto a ideia de sua inferioridade genética e biológica”. No caso brasileiro, é urgente e possível uma práxis pedagógica anticolonial/decolonial.

Amina possui uma prática pedagógica com olhar sensível aos acontecimentos de seu tempo, a partir de seu aprendizado como transgressão, e hooks (2017, p. 208) dialoga com essa perspectiva analítica: “um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predestinado”. A rainha Amina mudou o programa estabelecido: o ensino-aprendizagem destinado à guerra só para homens e sucessores masculinos deixa de ser uma regra. Nilma Lino Gomes tem algo a dizer sobre a pedagogia do movimento negro brasileiro que pode assumir Amina como referência e ir além:

O movimento negro, enquanto forma de organização política e de pressão social – não sem conflitos e contradições – tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e

sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo de sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva. (Gomes, 2017, p. 42).

Amina é referência de um desejo que vai além do âmbito individual, afirmando-se como legítima preocupação com o coletivo. Destaco a importância de Amina à luta de mulheres e homens negros brasileiros contemporâneos: aprendizado como práxis.

Amina ensina que, mesmo tendo sido educadas para serem temerosas e sempre dizerem sim, as mulheres negras devem dizer não quando submetidas aos caprichos de uma masculinidade autoritária. Audre Lorde (2019, p. 71) propõe que “as mulheres foram educadas para o medo, para serem obedientes, dóceis”.

Amina e sua liderança política é uma referência às lutas negras brasileiras contemporâneas desde que redimensionada em uma realidade com novos e amplos desafios conjunturais e estruturais. Ibrahima Sani et al. (2023, p. 52) estabelece o diálogo, trazendo dados históricos: “Amina de Zazzau foi uma importante líder política e militar hauçá entre a virada do século XV e XVI. Foi a rainha da cidade-Estado de Zazzau (hoje Zaria, no estado de Kaduna, norte da Nigéria) entre 1576 e 1610”. A conclusão aponta para uma recontextualização e problematização do perfil de Amina no contexto brasileiro contemporâneo. Afinal, o que fazer com o perfil de Amina?

## À guisa de conclusão: o que fazer com o perfil de Amina?

A conclusão é, como no poema “Meu rosário”, de Conceição Evaristo (2021), um rosário que transgride a lógica dominante e faz memória perigosa e subversiva da pedagogia e de seu desdobramento:

[...] meu rosário é feito de contas negras e mágicas. Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum. Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do meu povo. As contas de meu rosário fizeram calos nas minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo. Nas contas de meu rosário eu teço intumescidos sonhos de esperança [...].

O poema mescla situações de dor e sofrimento com possíveis esperanças. Essa deve ser a lógica da luta negra, seja brasileira, seja de outros cantos do mundo: identificar problemas, sensibilizar, lutar e ter esperança.

Amina traz ao contexto político-social, pedagógico, econômico e cultural brasileiro a importância de uma pedagogia “pé no chão” da história humana, articulada com práticas sociais antirracistas, anticapitalistas, antissexistas, anticolonialistas e anti-imperialistas. Atuar apenas em uma frente enfraquece o sonho por uma sociedade plenamente humanizada, respeitosa mutuamente, equitativa e solidária. Sigamos em frente!

## Referências

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**. Pressupostos Teóricos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2021.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Ipeafro – Secad/MEC/Unesco. Brasília: Secad, 2007.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **Reflexos de África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos no Brasil e Portugal**. Goiânia: PUC Goiás, 2010.
- RAMOSE, Mogobe B. Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SANI, I. K.; FONSECA, M. B.; VÉRAS, B. R. Amina: representação de uma África pré-colonial entre Kannywood Nollywood. **Sankofa**, São Paulo, v. 16, n. 28, p. 50-72, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2023.217534>>.
- SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. São Paulo: Odysseus, 2003.



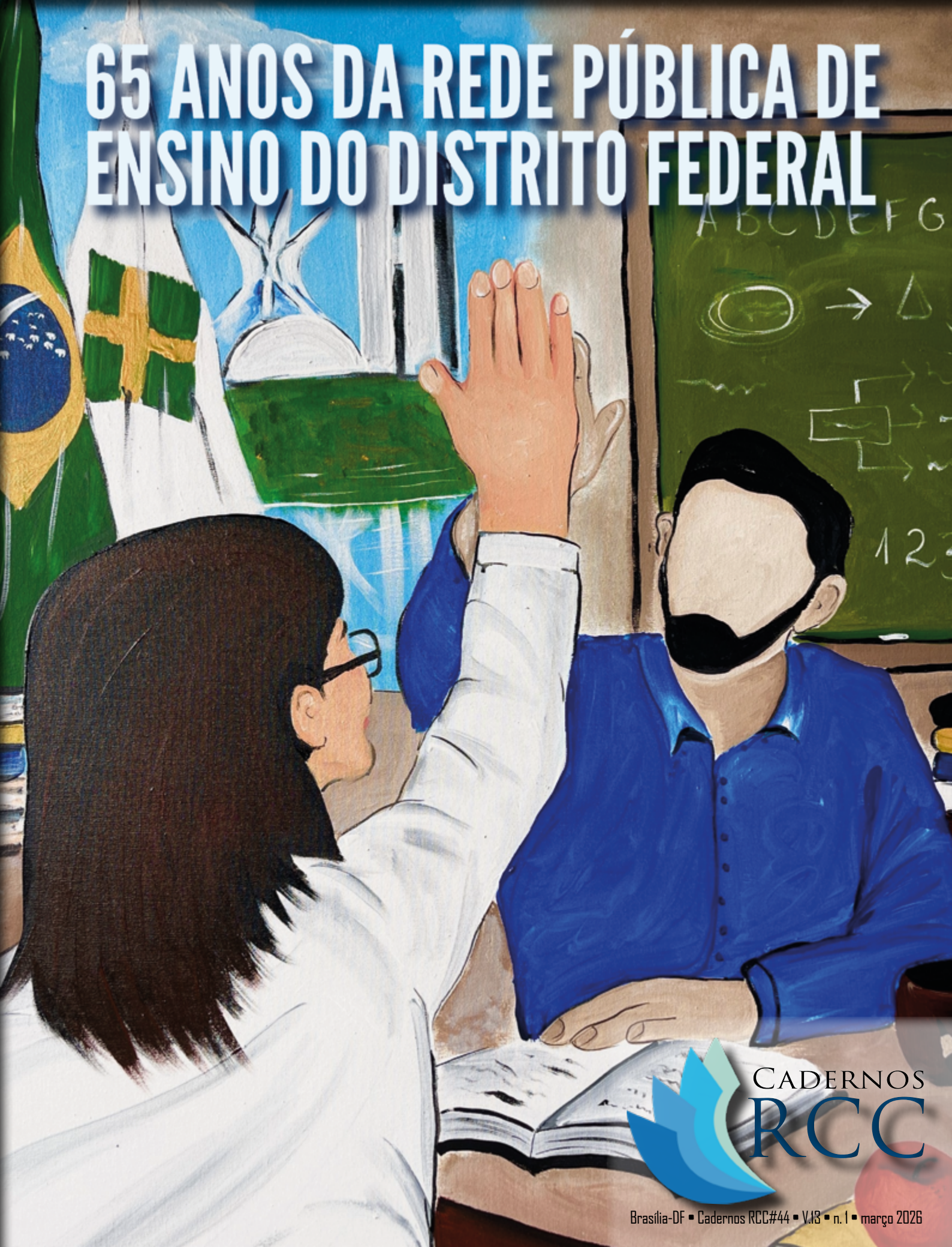








# 65 ANOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL



CADERNOS  
**RCC**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Celina Leão - Governadora  
Cargo vago - Vice-Governador

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Iêdes Soares Braga - Secretária Interina

SECRETARIA EXECUTIVA

Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Karina Braga Isac - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS  
DA EDUCAÇÃO

Linair Moura Barros Martins - Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA

Luciana de Almeida Lula Ribeiro - Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA

Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO

Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO - ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITOR-CHEFE

André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS

Francisco José da Silva (SEEDF)

Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)

Sibele Ferreira Coutinho Pompeu (SEEDF)

EDITOR DE SEÇÃO

Robson Santos Camara Silva (SEEDF)

EDITORES-CHEFES ANTERIORES

Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF) - 2014 a 2020

Guilherme Reis Nothen (SEEDF) - 2020 a 2023

Raquel Oliveira Moreira (SEEDF) - 2023 a 2025

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)

Andreia Leis Pena (SUBIN/SEEDF)

Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)

Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)

Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)

Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)

Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)

Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)

Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)

Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Bruno Portigliatti (FCL)

Célio da Cunha (UCB)

Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)

Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

REVISÃO

Dapheny Day Leandro (SEEDF)

Maria Taboza (SEEDF)

Valesca Scarlet Carvalho da Fonseca Salomão (SEEDF)

Sarah Magalhães (SEEDF)

REVISORES AD HOC

Alberto Kruklis (SEEDF)

Dâmaris Bacon Oliveira Valin (SEEDF)

ARTE DA CAPA

Jean Fernando

Imagem da obra "Construindo histórias", gentilmente cedida pelo artista.

DIAGRAMAÇÃO

Rosângela Alves Cristalino Pereira Bonfim (SEEDF)

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 trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 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 SEEDF.

A revista promove 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:

<https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso>

IMPRESSÃO

Secretaria de Estado de Educação

## Revista Com Censo

### Dossiê: 65 Anos da Rede Pública de Ensino do DF

Sessenta e cinco anos não se contam apenas em números — contam-se em salas de aula construídas no barro vermelho do cerrado, em gerações formadas sob o signo de uma cidade que nasceu com a ambição de reinventar o Brasil. A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal surgiu antes mesmo que Brasília fosse inaugurada, erguida pelas mãos de trabalhadores que também eram pais e mães à espera de escolas para seus filhos. Desde então, essa rede não parou de crescer, de se transformar e de carregar, em sua trajetória, as marcas de um país em permanente construção.

Este dossiê especial da **Com Censo** nasce do reconhecimento de que compreender o presente exige revisitar o passado com rigor, sensibilidade e compromisso crítico. Os dez artigos reunidos nestas páginas percorrem diferentes dimensões dessa história: das influências norte-americanas do PABAE no primeiros anos da capital às inovações pedagógicas das Oficinas Pedagógicas, dos debates sobre gênero e sexualidade nas aulas de Ciências à criação da Universidade do Distrito Federal, marco de uma longa reivindicação por Ensino Superior público e gratuito na capital. Somam-se análises sobre o Conselho de Educação, a Orientação Educacional, o atendimento a estudantes com altas habilidades, as desigualdades do sistema público e as políticas de internacionalização da rede.

A esta produção acadêmica, a revista incorpora vozes que falam da escola pública a partir de dentro — não da teoria, mas da experiência vivida. A Ex-Secretária de Estado de Educação, **Hélvia Paranaguá**, servidora da rede há mais de duas décadas, reflete sobre os desafios da gestão e suas conquistas recentes. A professora **Gina Vieira Ponte de Albuquerque**, educadora por mais de trinta anos e idealizadora do premiado Projeto Mulheres Inspiradoras, fala sobre vocação, reinvenção pedagógica e o poder transformador da escola. E o diplomata **William Silva Placides**, egresso da rede pública de Ceilândia, oferece testemunho singular sobre como a escola pública pode ser, a despeito das adversidades, uma alavanca real de ascensão social e formação cidadã.

Juntos, artigos e entrevistas constroem um mosaico que não esconde tensões nem apaga contradições, mas as trata como parte constitutiva de uma história viva. Ao celebrar 65 anos, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal não celebra a perfeição — celebra a persistência de educadores, pesquisadores, gestores e estudantes que, em diferentes épocas, acreditaram que a escola pública é lugar de direito, de encontro e de futuro. Que esta edição contribua para que essa memória siga sendo contada, debatida e renovada. ■

*Giordano Campos Bazzo*  
Editor convidado

## DOSSIÊ - ENTREVISTAS

98

**A escola pública como meio de transformação social**

*Hélvia Miridan Paranaguá Fraga*

100

**A necessidade de autonomia e de dignidade no magistério**

*Gina Vieira Ponte de Albuquerque*

102

**A escola como espaço de realização de sonhos acadêmicos e pessoais**

*William Silva Placides*

## DOSSIÊ - ARTIGOS

104

**O PABAAE nas asas de Brasília (1956-1964)**

*Luzineide de Oliveira Campos*

113

**Os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da SEEDF: há 40 anos atuando os princípios da educação pela arte na formação continuada**

*Cristina Aparecida Leite*

128

**Ciência, gênero e sexualidade: 65 anos de silêncios e vozes na Educação Pública do Distrito Federal**

*Rúbia Estefânia Pinto da Silva e Rodrigo Diego de Souza*

143

**Universidade do Distrito Federal (UnDF): da criação à consolidação institucional – relato analítico de uma experiência de implantação da primeira Universidade Pública do Distrito Federal**

*Simone Pereira Costa Benck e Suzana Gonçalves Rodrigues*

153

**Conselho de Educação do Distrito Federal: percurso histórico e novas concepções de gestão**

*Álvaro Moreira Domingues Júnior, Klever Corrente Silva, Fernanda Marsaro dos Santos, Alzira Neves Sandoval e Felipe Salomão Cardoso*

**166**

**65 anos de rede pública de ensino do DF: uma análise geográfica dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade - complexa, autônoma, autora e pesquisadora**

*Rodrigo Capelle Suess*

**178**

**O Pedagogo na Rede Pública de Ensino do DF: 65 Anos de Mediação e Cuidado na Orientação Educacional**

*Katiane de Carvalho Lima*

**185**

**Altas habilidades ou superdotação na rede pública do DF: pilares que tornaram esse atendimento educacional especializado uma referência nacional**

*Giordano Campos Bazzo*

**194**

**A História da Educação Pública no Distrito Federal: Origens, Desafios e Consolidação**

*Vanessa de Paula Reis e Ayllah Ahmad Lopes*

**213**

**O Programa Pontes para o Mundo e a construção de capital cultural: uma análise do impacto socioeducacional em perspectiva comparada**

*David Fernando Nogueira da Silva*



**Hélvia Miridan Paranaguá Fraga**

## Biografia:

Hélvia Miridan Paranaguá Fraga nasceu em Corrente, no Piauí, e construiu sua trajetória profissional inteiramente dedicada à educação. Iniciou como professora de Língua Inglesa aos 15 anos e graduou-se em Letras – Língua Inglesa pela Universidade de Brasília (UnB), ampliando posteriormente sua habilitação para Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Atuou na Educação Básica e no Ensino Superior no Paraná antes de ingressar, em março de 2000, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na qual construiu uma carreira marcada pelo progressivo exercício de responsabilidades institucionais — de professora a assessora de gabinete, diretora, subsecretária e secretária adjunta de educação em tempo integral. Nomeada Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal pelo governador Ibaneis Rocha, assumiu o cargo em plena pandemia de covid-19 e conduziu, nos anos seguintes, uma gestão pautada pela valorização dos profissionais da educação, pela modernização institucional e pelo compromisso com a equidade e a formação integral dos estudantes.

**Entrevistadora:** Monalisa Silva. Gestora de Políticas Públicas e Gestão Educacional/ Comunicação Social da Secretaria de Educação do DF.

## A escola pública como meio de transformação social

**1. Revista Com Censo (RCC): A senhora é servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 24 de março de 2000. Como foi o seu percurso até chegar ao órgão?**

**Hélvia Miridan Paranaguá Fraga:** Minha trajetória na educação começou muito cedo. Iniciei como professora de inglês aos 15 anos, logo após retornar de uma experiência em Corpus Christi, no Texas — vivência que confirmou minha vocação para o magistério, desejo que carregue desde a infância. Graduei-me em Letras – Língua Inglesa pela Universidade de Brasília (UnB), após um ano na Universidade Federal do Ceará (UFC), e ampliei minha habilitação para Língua Portuguesa pela PUC-PR. Atuei em escolas privadas e na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Foz do Iguaçu, onde a vivência simultânea na Educação Básica e no Ensino Superior consolidou minha convicção de que a educação pública é instrumento essencial de transformação social. Em 2000, ingressei na SEEDF, iniciando uma trajetória construída integralmente no serviço público.

**2. RCC: Quais são as principais diferenças que observa entre a vida escolar de quando era estudante e os dias atuais?**

**Hélvia Paranaguá:** A diferença é profunda. Cresci em Corrente, no Piauí, onde a escola pública oferecia apenas os anos iniciais. Para continuar os estudos, era preciso recorrer a instituições privadas confessionais — o acesso era restrito e marcado por desigualdades significativas. Ver a educação pública consolidada hoje como direito universal, gratuito e, crescentemente, inclusivo representa uma conquista histórica. Além disso, a presença das tecnologias digitais redefiniu o papel da escola: se antes o professor era a principal fonte de conhecimento, hoje a educação precisa formar estudantes críticos, autônomos e capazes de lidar responsabilmente com a abundância de informações. A escola tornou-se um espaço mais plural, que reconhece as dimensões cognitivas, sociais e socioemocionais da formação humana.

**3. RCC: Depois de uma trajetória sólida na Administração Pública, foi uma surpresa ser escolhida para assumir o cargo de secretária?**

**Hélvia Paranaguá:** Foi um momento de surpresa, mas, sobretudo, de profundo senso de responsabilidade. Ao longo da minha trajetória na SEEDF, passei por diferentes funções — professora, assessora e chefe de gabinete, diretora na área administrativa, subsecretária e secretária adjunta de educação

em tempo integral. Cada etapa ampliou minha compreensão sobre a complexidade da gestão educacional. Assumir a Secretaria representou, portanto, a continuidade de um caminho construído dentro da própria rede pública. Recebi o convite com espírito de missão, ciente da responsabilidade de conduzir políticas que impactam diretamente estudantes, educadores e famílias do Distrito Federal.

#### **4. RCC: A senhora assumiu o cargo durante a pandemia de covid-19. Houve receio diante de uma circunstância tão imprevisível?**

**Hélvia Paranaguá:** Sim, assumi a Secretaria em um dos momentos mais desafiadores da história recente da educação, com as aulas presenciais suspensas e a sociedade imersa em profundas incertezas. Do governador Ibaneis Rocha, recebi a missão de conduzir o retorno seguro às atividades presenciais na rede pública. Era uma tarefa que exigiu coragem, planejamento estratégico e forte articulação com a Secretaria de Saúde, sempre com rigoroso cumprimento dos protocolos sanitários e diálogo permanente com a comunidade escolar. Graças ao empenho coletivo dos profissionais da educação, o retorno ocorreu de forma segura, reafirmando a escola como espaço essencial de aprendizagem, acolhimento e proteção social.

#### **5. RCC: Quais foram as maiores dificuldades e realizações durante a sua gestão?**

**Hélvia Paranaguá:** Entre os desafios, destaco a recomposição das aprendizagens no pós-pandemia, a implementação do Novo Ensino Médio — que demandou ajustes contínuos e diálogo permanente —, o aumento da violência escolar como reflexo do isolamento social e a ausência de integração sistêmica na Secretaria, que operava com 59 sistemas desconectados. Este último foi superado com a implantação do EducaDF, que integrou áreas pedagógicas, administrativas e de gestão. No campo das realizações, destacam-se o programa *Alfaletrando*, construído por professores da própria rede e focado na alfabetização até o 2º ano; o DF Alfabetizado, que contribuiu para que o DF atingisse o menor índice de analfabetismo do país (1,8%); e a institucionalização do SIPAE-DF, sistema permanente de avaliação educacional. Avançamos também na infraestrutura, com a entrega de 27 creches (CEPIs); na internacionalização da educação, com o programa Pontes para o Mundo; na equidade social, com os Cartões Material Escolar, Uniforme e Creche; e na formação continuada, estendida também aos profissionais administrativos e de gestão. Criamos o Protocolo Étnico-Racial, o Observatório da Educação Inclusiva e Integral, e ampliamos a oferta da Educação Profissional e Tecnológica com quatro novas Escolas Técnicas. Na alimentação escolar, passamos de 28 para 83 itens no cardápio, fortalecendo a agricultura familiar. Em março de 2026, lançamos um amplo programa de educação socioemocional voltado a toda a comunidade escolar.

#### **6. RCC: Quais são os desafios da educação pública diante do avanço tecnológico?**

**Hélvia Paranaguá:** O principal desafio é integrar a tecnologia de forma pedagógica e humanizada, colocando a inovação a serviço das aprendizagens e da equidade. A escola precisa formar estudantes capazes de aprender continuamente, pensar criticamente e atuar com responsabilidade em uma sociedade digital. Isso exige investimento permanente na formação docente e preserva o papel insubstituível do educador como mediador do conhecimento — algo que nenhuma tecnologia substitui.

#### **7. RCC: Como a senhora imagina a educação nos próximos 65 anos?**

**Hélvia Paranaguá:** Imagino uma educação mais personalizada, interdisciplinar e conectada às transformações sociais e tecnológicas, mas na qual permanecerão centrais o vínculo humano, o cuidado e a formação de valores. O educador continuará sendo referência no processo formativo, e os gestores terão o papel de garantir condições para que a inovação aconteça com equidade. Independentemente das mudanças, a missão da educação será sempre a mesma: formar cidadãos capazes de pensar criticamente, conviver com respeito e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. ■



## Gina Vieira Ponte de Albuquerque

### Biografia:

Gina Vieira Ponte de Albuquerque é ceilandense e faz parte da primeira geração nascida na região administrativa mais populosa do Distrito Federal. Licenciada em Português e respectivas literaturas pela Universidade Católica de Brasília (2000), é mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (2020) e acumula especializações em Educação a Distância, Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar, Letramentos e Práticas Interdisciplinares, além de Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional. Atuou por mais de 30 anos na Educação Básica do Distrito Federal. É idealizadora do Projeto Mulheres Inspiradoras — iniciativa voltada às aprendizagens, aos letramentos, ao desenvolvimento integral e à promoção da equidade étnico-racial e de gênero —, agraciado com mais de 20 prêmios, entre eles o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos e o 8º Prêmio Professores do Brasil.

**Entrevistadora:** Monalisa Silva. Gestora de Políticas Públicas e Gestão Educacional/ Comunicação Social da Secretaria de Educação do DF.

## A necessidade de autonomia e de dignidade no magistério

**1. Revista Com Censo (RCC): Você foi docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O que influenciou a sua escolha profissional? Em que ano e como foi o seu processo de ingresso?**

**Gilda Albuquerque:** Minha escolha profissional foi marcada por dois fatores. O primeiro foi a influência dos meus pais, que tinham verdadeira devoção pela educação formal. Minha mãe veio para Brasília na década de 1960, porque queria que os filhos nascessem onde houvesse escola. Ela só estudou, já adulta, até o equivalente ao primeiro segmento da EJA; meu pai não chegou a ser alfabetizado. Ambos sentiram na pele as limitações impostas pela falta de escolarização e dedicaram tudo o que tinham — recursos, tempo, energia e saúde — para que a história dos filhos fosse diferente.

O segundo fator foi um encontro transformador aos 8 anos de idade. Minha chegada à escola foi marcada por racismo e hostilizações, e fui me tornando cada vez mais silenciosa, esforçando-me para ser invisível. Dificuldades na alfabetização me fizeram decorar o que as outras crianças liam para recitar à professora — fui aprovada, mas com a dor de não ter aprendido de verdade. Foi então que a professora Creusa Pereira dos Santos Lima mudou tudo: chamou-me à sua carteira, acolheu-me, lutou pela minha aprendizagem e me fez sentir pertencente à escola — inclusive convidando-me a cantar em uma apresentação cultural, experiência que jamais havia tido. Aquele encontro me deu um sonho: fazer pelos outros o que ela havia feito por mim. Fiz parte da primeira turma de período integral da Escola Normal de Ceilândia, passei no concurso público em 1990 e em 1991 já estava em sala de aula. Tudo o que sou foi forjado no chão da escola.

**2. RCC: Ao longo da sua atuação em sala de aula, como era a vivência na comunidade escolar: a relação com os alunos, professores, funcionários, pais?**

**Gilda Albuquerque:** Vivi três décadas na educação e testemunhei mudanças profundas nessas relações. Na década de 1990, havia uma proximidade muito genuína entre escola e família. As mães da minha primeira turma eram extremamente afetuosas; os pais conferiam às professoras autoridade e respeito genuíno para educar seus filhos. Com o tempo, fui notando esse vínculo se fragilizar, na medida em que a vida das pessoas foi sendo precarizada, a parceria entre família e escola foi se deteriorando — o que impacta de forma significativa as trajetórias dos estudantes, pois a escola é um espaço essencial de convivência e interação social. Em relação aos colegas de

profissão, tive a sorte de trabalhar com excelentes profissionais, e as melhores amigas que construí nasceram nas escolas em que atuei.

### **3. RCC: Um dos legados da sua trajetória foi o Projeto Mulheres Inspiradoras, que conquistou prêmios nacionais e internacionais. Como esse projeto surgiu e qual foi o seu impacto pessoal e profissional?**

**Gilda Albuquerque:** O projeto nasceu de um momento de muita dor. Quando passei a atuar com adolescentes nos Anos Finais, em 2003, não conseguia envolvê-los nas aulas, por mais que me esforçasse. O desgaste acumulado resultou em uma depressão grave que me afastou um ano da escola. Com apoio psiquiátrico e psicoterápico, percebi que tinha duas escolhas: mudar de profissão ou encontrar uma forma de ser feliz sendo professora. Escolhi lutar. Mergulhei em estudos — mais de 2.000 horas de formações — e compreendi que os jovens viram as costas para a escola, porque a escola, muitas vezes, vira as costas para eles, reproduzindo um paradigma instrucionista e bancário que padroniza em vez de emancipar.

Em 2013, ao usar as redes sociais incentivada pelos alunos, deparei-me com um vídeo de uma aluna de 13 anos se expondo de forma sexualizada. Entendi que ela reproduzia o que a cultura anuncia sobre o que é ser mulher e que era necessário oferecer outras referências. Decidi apresentar biografias de mulheres que se insurgiram contra os estereótipos de gênero e foram protagonistas de suas histórias: Anne Frank, Malala, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Nise da Silveira, Maria da Penha, Rosa Parks, entre outras. O projeto articulou leitura de obras de autoria feminina, escrita autoral e entrevistas com mulheres inspiradoras do círculo afetivo de cada estudante — na maioria das vezes, suas mães, avós ou bisavós. O material produzido resultou no livro *Mulheres Inspiradoras*, publicado em 2016. Ao todo, o projeto recebeu 26 reconhecimentos entre 2014 e 2015, foi institucionalizado pelo GDF em 2021 e já chegou a Moçambique e a escolas de todo o Brasil.

### **4. RCC: Quais são as principais mudanças que você observa em relação à função docente: como ela era exercida antigamente e como é executada atualmente?**

**Gilda Albuquerque:** As mudanças são profundas. Quando comecei a atuar como professora, a escola era um espaço valorizado e o professor era visto como autoridade digna de respeito genuíno. Nos últimos anos, assistimos à construção de uma narrativa que coloca o professor como inimigo da sociedade — alguém a ser fiscalizado, denunciado, controlado. O rótulo de "doutrinador" é aplicado a educadores que cumprem exatamente o que determinam nossos marcos legais: a Constituição, a LDB, a BNCC, as leis 10.639 e 11.645 — todos voltados a uma educação para a democracia, a civilidade e os direitos humanos. Reduzir o professor a um "dador de aula" é empobrecer tanto a profissão quanto à escola. Soma-se a isso a precarização sistemática da escola pública — salas superlotadas, salários defasados — e o impacto das tecnologias digitais sobre a atenção e o foco de crianças e adolescentes. A docência mudou, porque o mundo mudou — e cabe a nós encontrar formas de educar à altura desse tempo.

### **5. RCC: Na sua opinião, como será a educação no futuro? Como será a atuação dos profissionais na comunidade escolar?**

**Gilda Albuquerque:** Para responder sobre o futuro da educação, é preciso antes responder a uma pergunta essencial: que sociedade queremos construir? Se almejamos uma sociedade justa, democrática e sustentável, precisaremos de uma educação que vá além do desempenho em provas e testes — uma educação que cuide da sensibilidade, da humanidade e da singularidade de cada estudante, que forme sujeitos capazes de ler criticamente a realidade e de criar alternativas frente às desigualdades, e que prepare as novas gerações para uma relação mais responsável com o planeta. Para isso, serão indispensáveis professoras e professores valorizados, que conheçam e defendam nossos consensos científicos e valores democráticos. Transmitir conteúdo de forma tecnicista qualquer recurso tecnológico pode fazer, mas formar um ser humano capaz de pensar, conviver e agir com autonomia e dignidade exige educadores. Uma sociedade que despreza o magistério é uma sociedade que despreza a própria educação. ■



**William Silva Placides**

## Biografia:

William Silva Placides tem 36 anos, é casado e pai de três filhos. Nasceu em São Paulo e chegou ao Distrito Federal aos 11 anos de idade, fixando residência na região que hoje corresponde à Região Administrativa Sol Nascente, em Ceilândia. Estudou toda a vida escolar na rede pública de ensino do DF. Ingressou no mercado de trabalho aos 16 anos como jovem aprendiz e atuou por 14 anos e meio como policial penal do Distrito Federal. Aprovado no concurso do Instituto Rio Branco, é hoje diplomata do serviço exterior brasileiro — trajetória que faz dele uma referência sobre o potencial transformador da escola pública.

**Entrevistadora:** Monalisa Silva. Gestora de Políticas Públicas e Gestão Educacional/ Comunicação Social da Secretaria de Educação do DF.

## A escola como espaço de realização de sonhos acadêmicos e pessoais

**1. Revista Com Censo (RCC): Você foi aluno da rede pública de ensino do Distrito Federal. Quando e como foi o seu ingresso?**

**William Placides:** Cheguei à rede pública do DF aos 11 anos. Após a separação dos meus pais, minha mãe nos trouxe — a mim e a mais três irmãos — de uma periferia de São Paulo para o setor de chácaras de Ceilândia, hoje Região Administrativa Sol Nascente. Ela acreditava, e acreditava firmemente, que o DF ofereceria mais oportunidades para a família do que a região onde vivíamos. E, olhando para trás, não tenho como discordar dela.

**2. RCC: Quais são as suas lembranças da vivência escolar naquele período?**

**William Placides:** Quando cheguei, estava na 6ª série do Ensino Fundamental. Fui bem recebido e, apesar da mudança de estado, me adaptei com tranquilidade — talvez mais rápido do que eu mesmo esperava. Lembro-me de professores comprometidos que, mesmo diante de limitações materiais e das dificuldades sociais da comunidade, faziam o melhor que podiam. Havia um esforço genuíno da parte deles. A escola era um espaço de acolhimento real, e isso fez diferença para mim num momento de muita mudança na minha vida.

**3. RCC: Hoje você é diplomata. Acredita que ter estudado em escola pública contribuiu para o seu sucesso profissional?**

**William Placides:** Orgulho-me muito disso. De certa forma, é uma falha na estatística: o cargo de diplomata tem sido ocupado, ano após ano, majoritariamente por candidatos oriundos das melhores escolas e universidades do país, muitos com histórico de intercâmbios internacionais e condições que eu simplesmente não tive, mas acredito que a minha trajetória me deu algo que dificilmente se aprende em uma bolha de alta renda: a memória viva de como é a vida nas periferias, o Brasil que se conhece de dentro, no cotidiano, nas dificuldades reais das pessoas. Isso não é pouca coisa. Se um dia eu puder formular e implementar políticas públicas, essa experiência me permitirá pensar a sociedade de forma mais abrangente — pelo que efetivamente vivi, não apenas pelo que estudei ou li em algum relatório.

#### **4. RCC: Na sua perspectiva, quais são as principais diferenças entre a escola da sua infância e a escola atualmente?**

**William Placides:** As escolas têm hoje mais recursos e melhores estruturas do que quando eu era criança — percebo isso sempre que visito o CIL, onde meu filho de 12 anos estuda. Em termos de infraestrutura, a evolução é visível e inegável. Além disso, acredito que a escola avançou de forma significativa no combate à discriminação e ao bullying, tornando-se um ambiente mais inclusivo e atento às diferenças do que era no passado. São conquistas que merecem ser reconhecidas, mesmo que ainda haja muito a avançar.

#### **5. RCC: Com base na sua história de vida, que conselho você daria aos alunos das escolas públicas de hoje?**

**William Placides:** Diria que, se você tem um sonho acadêmico ou profissional — não importa o quão grande seja —, ele é possível de ser realizado, desde que você persista e siga o caminho correto. É verdade que, comparado a quem parte de condições mais favoráveis, sua caminhada pode parecer mais longa e mais difícil em alguns momentos, mas isso não deve, em definitivo, tolher os seus sonhos. Cada vez mais, vemos egressos da rede pública ocupando as vagas mais disputadas nas universidades federais e alcançando posições de destaque no serviço público e no mundo corporativo. Isso é sinal real de que o país está, ainda que lentamente, reduzindo suas desigualdades. A minha história é uma prova disso. Dito isso, é importante ser honesto: nenhuma política pública funciona sem o esforço individual, sem a capacidade de resistir às frustrações e aos fracassos temporários, sem a disposição de se levantar e seguir em frente. As condições importam — e muito —, mas é a determinação da pessoa que, no fim das contas, define aonde ela pode chegar. ■

## O PABAEÉ nas asas de Brasília (1956-1964)

*THE PABAEÉ on the wings of Brasília (1956-1964)*

 Luzineide de Oliveira Campos \*

Recebido em: 26 maio 2025  
Aprovado em: 12 jan. 2026

**Resumo:** Este artigo analisa a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEÉ), implementado entre 1956 e 1964, no contexto da criação de Brasília. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, com ênfase no Relatório do PABAEÉ (1964), investiga-se a contribuição do programa para a modernização educacional, especialmente, na formação docente e no uso de materiais pedagógicos. O estudo evidencia como o Distrito Federal foi um território estratégico e simbólico para a implantação de práticas educacionais alinhadas aos modelos norte-americanos, em meio à Guerra Fria. As ações do PABAEÉ provocaram mudanças metodológicas e institucionais nas escolas-classe da capital recém-inaugurada, embora permeadas por tensões ideológicas. Ao explorar Brasília como espaço de experimentação e disputa, o artigo contribui para uma compreensão crítica sobre os sentidos atribuídos à escola pública brasileira no período.

**Palavras-chave:** História da Educação. Brasília. Práticas de ensino.

**Abstract:** This article analyzes the actions of the Brazilian-American Elementary Education Assistance Program (PABAEÉ), implemented between 1956 and 1964, within the context of the creation of Brasília. Based on a qualitative approach grounded in documentary and bibliographic analysis, with emphasis on the PABAEÉ Report (1964), the study investigates the program's contribution to educational modernization, particularly in teacher training and the use of pedagogical materials. The research highlights how the Federal District served as a strategic and symbolic territory for the implementation of educational practices aligned with American models during the Cold War. PABAEÉ's initiatives brought about methodological and institutional changes in the newly inaugurated capital's elementary schools, albeit marked by ideological tensions. By exploring Brasília as a space of experimentation and contestation, the article contributes to a critical understanding of the meanings attributed to Brazilian public schooling during this period.

**Keywords:** History of Education. Brasília. Teaching practices.

---

\* Mestranda do PPGE-MP da UnB. Graduada em Pedagogia pela UNITINS (2008-2012), possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Docência do Ensino Superior pela FATED (2011-2013), além de especialização em Coordenação Pedagógica pela UFBA (2012-2013), Atendimento Educacional Especializado pela UNEB (2015) e Educação Inclusiva pela UNEB (2015). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3893841057482912>.

## Introdução

A construção de Brasília (1956-1960) não foi apenas um projeto arquitetônico ou urbanístico, mas parte de um esforço mais amplo de transformação social empreendido por intelectuais brasileiros. A "beleza ímpar de seu traçado" esconde "heranças imateriais", para uma intenção política e pedagógica por trás da cidade que tem "formato de avião": Brasília seria a materialização de um projeto utópico de nação, em que a arquitetura e o urbanismo estavam a serviço de uma reforma mais profunda da sociedade. Nesse sentido, a educação aparece como instrumento central dessa reconfiguração, sendo concebida como um meio de inclusão e emancipação, promovida por intelectuais como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Assim, Brasília revela-se, mais do que um símbolo da modernidade, ela foi pensada como um laboratório para a construção de um novo Brasil - culturalmente renovado, socialmente integrado e educacionalmente reformado (Souza Junior, 2011, p. 9).

Segundo Lima (2022), o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) foi um marco na trajetória de modernização e desenvolvimento do Brasil, tendo como principal estratégia o ambicioso Plano de Metas, sintetizado no slogan "50 anos em 5". Composto por 30 metas organizadas em áreas prioritárias como energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação, o plano refletia a tentativa de acelerar o progresso nacional. No entanto, como aponta o autor, a meta relativa à educação – voltada à formação de pessoal técnico – ocupava a última posição, mostrando a hierarquia estabelecida entre os setores (Lima, 2022).

A cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos, intensificada no contexto da Guerra Fria, resultou em uma série de programas voltados para a modernização das instituições nacionais, entre os quais se destacou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), implementado entre 1956 e 1964. Com o discurso da promoção do desenvolvimento e da democratização do ensino, o PABAE operou diretamente na formação de professores, produção e difusão de materiais didáticos, além da reestruturação de práticas pedagógicas. Mais do que uma simples ação técnica, o programa refletia interesses geopolíticos e a tentativa de alinhar a educação brasileira a modelos pedagógicos de matriz estadunidense (Paiva; Paixão, 2002).

Este artigo tem como objetivo compreender os desdobramentos do PABAE em Brasília, cujos processos de institucionalização educacional ocorreram paralelamente à implantação da nova capital. Ao observar o recorte geográfico de Brasília, é possível captar a atuação do PABAE em um território estratégico e simbólico para os projetos de modernização nacional, constituído como vitrine do desenvolvimento e da racionalidade administrativa pretendida no período.

A escolha temporal deste artigo recai sobre os anos de vigência do PABAE (1956-1964), apresentando eventos históricos nas décadas de 1950 e 1960, com atenção especial para os primeiros anos de funcionamento das escolas públicas brasileiras, que coincidem com o início da capital federal.

A metodologia adotada articula a análise documental e bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como fonte primária o relatório do PABAE (1964) e publicações do *Correio Braziliense*. Essa análise é fundamentada no campo da História da Educação, com o apoio de obras relevantes, como *A Americanização do ensino elementar no Brasil?*, de Paiva e Paixão (2002); *Nas asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*, de Pereira et al. (2011); *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*, de Pereira et al. (2018); e *Memórias da Escola Parque de Brasília*, de Wiggers (2023). A proposta é oferecer subsídios para uma leitura crítica do PABAE e suas implicações na configuração do ensino elementar brasileiro.

## Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE): contexto e características

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), desenvolvido entre 1954 e 1965, foi fruto de um acordo de cooperação técnica entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. Inserido em um contexto de disputas ideológicas da Guerra Fria, o programa refletia a política externa norte-americana de conter o avanço do comunismo por meio da assistência ao desenvolvimento de países da América Latina. Nesse cenário, a educação passou a ser entendida como instrumento estratégico para a construção de sociedades democráticas e capitalistas (Paiva; Paixão, 2002).

Além de metas quantitativas, como a redução da evasão e da repetência, o PABAE articulava uma concepção de modernização pedagógica que implicava mudanças na formação docente, na organização escolar e no acesso aos recursos didáticos. Para isso, foram implementadas ações como a criação de centros de treinamento de professores leigos, desenvolvimento e distribuição de materiais pedagógicos padronizados, e a introdução de práticas escolares inspiradas em modelos norte-americanos (Waschinewski; Rabelo, 2018).

A inserção do programa em diferentes regiões do país revela sua abrangência e, ao mesmo tempo, suas estratégias de atuação seletiva em territórios considerados prioritários, como a nova capital do Brasil, Brasília.

O acordo do PABAE propunha cinco objetivos principais:

1. Preparar pessoal docente para as Escolas Normais do Brasil.
2. Elaborar, publicar e comprar material didático para

as escolas primárias e normais.

3. Mandar cinco grupos, selecionados entre professores de escolas normais e primárias de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamentos de um ano nos Estados Unidos; esses grupos retornarão às respectivas escolas, sob o contrato, para trabalhar como professores, por um período mínimo de 2 anos.
4. Estender a duração do curso primário de 4 para 6 anos.
5. Trabalhar pela descentralização do sistema de educação primário nos Estados da Federação (PABAE, 1964, p. 4).

Os objetivos estabelecidos pelo PABAE refletiam a ambição de modernizar e expandir o sistema educacional brasileiro. O treinamento de professores em instituições norte-americanas visava não apenas a qualificação técnica, mas também a introdução de métodos pedagógicos, adaptados às necessidades locais.

A ampliação da duração do ensino primário, de quatro para seis anos, buscava garantir uma formação básica mais sólida, enquanto a descentralização da administração educacional pretendia fortalecer a autonomia dos estados, promovendo maior eficiência na gestão e execução das políticas educacionais. Além disso, a produção e a disseminação de material didático representavam esforços para padronizar e melhorar o acesso aos recursos pedagógicos, essenciais para a melhoria do ensino em escolas primárias e normais em todo o país.

A seleção de bolsistas para os cursos oferecidos pelo PABAE envolvia um processo criterioso, que exigia a aprovação conjunta da Secretaria de Educação do respectivo estado, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>1</sup> e da própria coordenação do programa. A avaliação dos candidatos considerava especialmente suas potencialidades, demonstradas por meio da trajetória profissional e da formação acadêmica. Além disso, era indispensável o compromisso formal da Secretaria de Educação em designar o candidato, ao término do curso, para uma função de liderança no sistema educacional, assegurando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e a disseminação das diretrizes pedagógicas promovidas pelo programa (PABAE, 1964).

Em 1961 os requisitos para matrícula foram assim formulados:

1. Mínimo de 3 anos de experiência como regente de classe em escolas públicas.
2. Diploma de Escola Normal.
3. Aprovação da Secretaria da Educação e compromisso de colocar o candidato em uma posição influente na liderança educacional.
4. Aprovação do INEP e do PABAE (PABAE, 1964, p. 14).

Falar do PABAE requer falar de Anísio Teixeira, que, em 1952, passou a dirigir o INEP, após ter sido convidado no ano anterior pelo Ministro da Educação da época, Ernesto Simões Filho, para coordenar a recém-criada CAPES<sup>2</sup>,

iniciativa que viria a ser a base da pós-graduação no Brasil. Inicialmente, essa campanha estava sob responsabilidade executiva do próprio INEP. Com a saída de Murilo Braga de Carvalho, Teixeira acumulou as funções de secretário-geral da CAPES e diretor do INEP, desempenhando ambos os cargos até o ano de 1964 (Mendonça; Xavier, 2008, p. 26).

A atuação de Anísio Teixeira no INEP buscou fortalecer a pesquisa educacional e a formação de professores, promovendo iniciativas que dialogavam com as experiências das escolas experimentais, como a Escola Experimental Guatemala do antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1928), Escola Parque (Salvador, 1950) e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador, 1950) (Mendonça; Xavier, 2008).

Essas escolas adotavam métodos inovadores para a época, como o “método de projetos”, que incentivava a participação ativa dos alunos e o aprendizado baseado na prática. Sendo assim, ao invés de apenas memorizar conteúdos, os estudantes eram estimulados a desenvolver pesquisas, trabalhos em grupo e experiências mais dinâmicas, tornando o processo educacional mais envolvente (Chaves; Macedo, 2008).

Anísio Teixeira defendia uma escola pública democrática, alinhada aos princípios do Estado moderno, que garantisse acesso à educação de qualidade para todos. Para Teixeira, era essencial que o sistema educacional atendesse às diferentes aptidões e necessidades da população, oferecendo desde uma formação básica sólida até uma educação média e superior capaz de promover cultura e especialização. Sua proposta visava romper com o dualismo educacional, garantindo que a escola pública não fosse apenas um espaço de reprodução das desigualdades, mas sim um instrumento de transformação social (Rocha; Antoniazzi, 2011).

De acordo com Chaves e Macedo (2008) no texto Bases para uma programação da educação primária no Brasil (1957), Anísio Teixeira apresenta alguns dos principais desafios que a escola brasileira precisava enfrentar. Enquanto ele se concentra em questões mais amplas da educação, Roberto Moreira, na obra *A escola primária brasileira* (1957), enfatiza os problemas cotidianos das escolas, destacando atitudes negativas como preconceitos, estereótipos, comodismo, descaso e falta de comprometimento por parte dos próprios professores. Em conjunto, esses dois textos oferecem um diagnóstico da realidade escolar da época, ajudando a entender por que o INEP desejava transformar a Escola Guatemala em uma escola modelo. A proposta era promover novas formas de ensinar e aprender, criando uma cultura pedagógica que rompesse com o cenário anterior de negligência (Chaves e Macedo, 2008).

No livro *Memórias da Escola-Parque de Brasília* (2023), de Ingrid Dittrich Wiggers, especificamente no capítulo III, intitulado “Aspectos filosóficos da proposição educacional de Anísio Teixeira”, aborda as bases teóricas e

práticas que fundamentaram a atuação de Anísio Teixeira na concepção do Sistema Educacional de Brasília. De acordo com Wiggers, (2023), Teixeira foi influenciado pela filosofia pragmatista de John Dewey e propôs um modelo de educação integral que articulava a formação intelectual, física, artística e moral dos estudantes. Esse modelo, em Brasília, foi implementado por meio de uma estrutura educacional composta por Jardim de Infância, Escola-Classe e Escola-Parque, formando os Centros de Educação Elementar. As Escolas-Classe eram responsáveis pelo ensino intelectual sistemático, enquanto as Escolas-Parque<sup>3</sup> complementavam esse ensino com atividades artísticas, esportivas, recreativas e de iniciação ao trabalho, como oficinas de artes industriais e práticas culturais (Wiggers, 2023).

O projeto educacional de Teixeira foi concebido em consonância com o plano urbanístico de Brasília, integrando a escola ao cotidiano da cidade e promovendo a vivência da democracia e da cidadania desde a infância. A proposta visava não apenas a instrução formal, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade moderna (Wiggers, 2023).

De acordo com Alcoforado (2014), os primeiros referenciais teóricos voltados para a formação docente, tanto teórica quanto prática, surgiram sob a influência do pragmatismo americano, que incorpora os princípios pedagógicos de John Dewey. Alinhado à sua base filosófica pragmatista, Dewey valorizava as bases empíricas do conhecimento, promovendo uma correspondência intrínseca entre o método educativo e o método científico. Para ele, ambos os métodos deveriam envolver uma ação direta sobre a realidade, resultando em alterações nas condições existentes, seguidas de uma verificação que confirmasse ou refutasse as hipóteses formuladas. Essa perspectiva conectava o processo educativo a uma prática investigativa, orientada por experimentação e reflexão crítica (Alcoforado, 2014).

A educação deveria transcender interpretações meramente individuais, promovendo um confronto contínuo de ideias e experiências dentro de um grupo social. Essa abordagem destacava a importância de princípios democráticos não apenas como fins, mas também como meios e fundamentos do processo pedagógico. Assim, a escola tornava-se um espaço para a prática da cidadania e para o fortalecimento das relações sociais, assegurando que o conhecimento construído fosse compartilhado, validado e enriquecido pela experiência coletiva (Alcoforado, 2014).

Explorar o contexto histórico da década de 1960 também é lembrar da ditadura militar no Brasil (1964-1985), quando a educação foi instrumentalizada para atender aos interesses do regime, com forte controle ideológico e repressão ao pensamento crítico. Reformas como a Lei nº 5.692/1971 priorizaram o ensino técnico-profissionalizante, restringindo o acesso ao Ensino Superior e

alinhando a formação escolar às demandas do mercado. “Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto no preparo dos candidatos para a entrada no ensino superior, quanto no próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau” (Carlos; Cavalcante; Neta, 2018, p. 98).

No decorrer da ditadura militar, disciplinas como Educação Moral e Cívica foram introduzidas para difundir valores nacionalistas, enquanto matérias que incentivavam a reflexão, como Filosofia e Sociologia, foram removidas. Além disso, universidades sofreram intervenções, professores e estudantes que se opunham ao regime foram perseguidos, comprometendo a liberdade acadêmica e a pluralidade de ideias no ambiente educacional.

Ao assumirem o poder, em 1964, os militares fortaleceram esse modelo hegemônico, tendo como os grandes consumidores desses produtos a burguesia nacional e alguns setores da classe média, enquanto a classe subalterna foi excluída desse movimento político e econômico. A fonte de controle que o Estado militar usava para dominar essa camada social mais pobre eram as políticas educacionais, que passavam a servir aos interesses da economia desde as reformulações de ensino e viabilizando sua funcionalidade. Neste sentido, Freitag (2005, p. 61) explica que “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado reproduzindo forças produtivas, por outro lado, as relações de produção existentes” (Carlos; Cavalcante; Neta, 2018, p. 105).

Essa lógica educacional reforçou a desigualdade social ao direcionar a formação da classe trabalhadora para a inserção direta no mercado, sem estimular uma educação crítica e emancipatória. O ensino público permaneceu precário, enquanto o setor privado se expandiu, favorecendo os segmentos mais privilegiados da sociedade. Dessa forma, a educação passou a ser um instrumento de manutenção da estrutura socioeconômica vigente, e o modelo educacional idealizado por Anísio Teixeira foi gradualmente sendo desmantelado, incluindo o PABAE que foi desativado em 1964.

## Indícios do PABAE em Brasília

Brasília, a cidade recém-criada, ainda se apresentava como um imenso canteiro de obras exposto ao céu. Ao redor do “Plano Piloto”, formavam-se acampamentos que acolhiam os trabalhadores responsáveis por construir a nova capital – vindos de todas as partes do país, pisavam um solo seco, movidos pela esperança. Eram milhares de “candangos” com pouca escolaridade, cuja força física erguia palácios, monumentos, edifícios públicos e, enfim, a cidade associada ao mito fundador de Juscelino Kubitschek. A realidade desses operários era marcada por condições de vida precárias. A maioria havia deixado suas famílias nas regiões de origem,

aguardando uma melhora na situação para trazê-las. As mulheres e as crianças chegariam mais tarde – estas últimas trazendo consigo as brincadeiras típicas de suas terras natais e o vocabulário próprio de seus mundos infantis, girando como o vento que cortava aquele cenário em transformação (Rodrigues, 2018, p.163).

Nos anos iniciais de implantação de Brasília como nova capital do país, a educação elementar no Distrito Federal passou por um processo de organização e expansão que refletia os desafios e as ambições do projeto desenvolvimentista do governo federal. A criação da nova capital, inaugurada, exigiu a estruturação urgente de uma rede pública de ensino para atender à crescente população que se deslocava para a região em busca de trabalho nas obras da cidade e das oportunidades prometidas (Pereira; Henriques, 2011).

A construção da nova capital do Brasil constituía-se em uma das metas da política nacional-desenvolvimentista implementada pelo governo Juscelino Kubitschek. Brasília seria um ponto de germinação para o interior, visando à integração entre centros urbanos e regiões agropecuárias, por meio de um complexo rodoviário (Pereira; Rocha, 2011, p. 28).

A rede pública de ensino do Distrito Federal, nesse período inicial, era marcada por improvisações e carências estruturais. As primeiras escolas elementares funcionavam, muitas vezes, em construções provisórias, com infraestrutura limitada e materiais didáticos escassos (Pereira; Henriques, 2011).

A presença do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) nas escolas públicas do Distrito Federal, especialmente no contexto da transferência da capital para Brasília, representou uma estratégia de modernização do Ensino Primário<sup>4</sup>. Segundo Pereira (2011, p. 191-192),

[...] era frequente a participação dos professores em seminários e cursos voltados para o seu aperfeiçoamento cultural e técnico. Cabe especial destaque à participação dos docentes nos cursos promovidos pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), em convênio com o INEP, órgão do Ministério da Educação, ao qual competia prestar assistência técnica aos Estados Federados. Conforme orientação do referido Programa, esses cursos centravam-se em questões atinentes aos métodos de ensino, aplicação da metodologia em aulas de demonstração, Psicologia Educacional, desenvolvimento e produção de materiais de ensino (Pereira, 2011, p. 191-192).

Entre as ações específicas desenvolvidas no âmbito do programa, destacam-se iniciativas voltadas à formação docente, com cursos de aperfeiçoamento para professores leigos e normalistas, introduzindo práticas pedagógicas fundamentadas em técnicas ativas, planejamento racional do ensino e uso de materiais didáticos

padronizados. As bibliotecas escolares foram implantadas ou reorganizadas com o apoio técnico e financeiro do programa, muitas vezes recebendo acervos cuidadosamente selecionados que visavam, além da leitura escolar, a formação de atitudes e valores alinhados à ideologia do desenvolvimento e da democracia liberal (PABAAE, 1964).

De acordo com o *Relatório do PABAAE* (1964), o Distrito Federal contou, ao todo, com 48 bolsistas ao longo da vigência do programa. Foram dois selecionados em 1959, dois em 1960, nove em 1961, dezesseis em 1962, dez em 1963 e nove em 1964. Entre os contemplados, destaca-se o nome de Ivonilde de Faria Marrone, professora vinculada ao Departamento de Educação Fundação Educacional do Distrito Federal, que cursou especialização em Língua Pátria na Universidade de Indiana (EUA), entre os anos de 1961 e 1962, como parte das ações de formação promovidas pelo programa (PABAAE, 1964).

Rodrigues (2018), ao escrever sobre a evolução dos métodos de alfabetização em Brasília nos anos 1960, destaca a ausência de um método único e a forte influência das cartilhas, que resultavam em uma alfabetização mecanicista e tradicional. As professoras ensinavam conforme seus próprios conhecimentos, sem questionar fundamentos pedagógicos. O PABAAE surge nesse contexto, introduzindo novas abordagens pedagógicas que incentivavam maior interação oral e mudanças na organização das salas de aula (Rodrigues, 2018).

Tal ausência de problematização pode ser compreendida à luz do contexto histórico e institucional da época, marcado por uma formação docente predominantemente técnica, pela centralidade das prescrições oficiais e pela limitada circulação de debates pedagógicos críticos, fatores que restringiam a reflexão teórica sobre o ensino.

Ainda segundo Rodrigues (2018), o PABAAE melhorou aspectos do ensino de Brasília ao incentivar o diálogo em sala, permitindo que as crianças saíssem das fileiras rígidas para se sentarem em círculo e se comunicarem mais ativamente. A metodologia incluía dramatizações, manipulação de fichas com palavras e sílabas, e atividades ao ar livre, favorecendo um processo de alfabetização mais envolvente e contextualizado. No entanto, o programa foi criticado por ser influenciado por concepções tecnicistas (Rodrigues, 2018).

Rodrigues (2018) em sua pesquisa relata que a professora Ivonilde Morrone, após sua formação no programa, conheceu um método mais concreto e interativo, que valorizava a participação ativa dos alunos e a construção do conhecimento a partir de frases significativas para as crianças. Dessa forma, houve uma mudança no ensino de Brasília, priorizando o envolvimento e a criatividade dos alunos no processo de aprendizagem, diferentemente da prática anterior, na qual os estudantes apenas memorizavam textos sem compreender seu significado (Rodrigues, 2018),

Ivonilde Morrone ressalta que, a despeito das limitações desse método ensaiado em Brasília, "houve uma mudança no comportamento psicológico em sala de aula" (Morrone, 2012), devido à formação que ela e muitas outras professoras receberam no Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar (PABAAE), em Belo Horizonte, e posteriormente nos Estados Unidos. Apesar das críticas usualmente feitas à concepção tecnicista desse programa, a professora Ivonilde reconhece nele importantes contribuições "Então, a comunicação oral não existia em sala de aula, e nós trouxemos isso para Brasília via PABAAE" (Morrone, 1990). As crianças, em vez de ficarem sentadas em carteiras enfileiradas, "começaram a usar o chão para conversar, em redor da professora" (Morrone, 2012), modificando-se assim a organização física da sala e, sobretudo, o processo de comunicação pedagógica (Rodrigues, 2018, p. 164-165).

A partir do depoimento de Ivonilde Morrone, é possível perceber como a formação oferecida pelo PABAAE nas "Asas de Brasília", pode ter contribuído para transformar as práticas pedagógicas nas escolas. A introdução de metodologias que priorizavam a comunicação oral, a escuta ativa e a participação dos alunos possivelmente rompeu com o modelo tradicional centrado na repetição e na memorização mecânica. Ao trazer as crianças para o centro da atividade educativa — sentadas em roda, em interação direta com a professora — estabeleceu-se uma nova dinâmica de ensino-aprendizagem, mais aberta, dialógica e sensível às necessidades dos estudantes. Essa mudança não se limitou ao espaço físico da sala de aula, mas refletiu também uma concepção pedagógica que buscava aproximar o conteúdo escolar do universo infantil, valorizando suas experiências e formas de expressão.

No artigo *Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean* (1962-1964), publicado na Revista Diálogo Educacional em 2024, Juarez José Tuchinski dos Anjos pesquisou as práticas e culturas escolares da escola primária em Brasília durante os anos de 1962 a 1964. Ao explorar as colunas de Yvonne Jean, Anjos (2024) não apenas revela o cotidiano e as práticas pedagógicas da época, mas também contextualiza o PABAAE na modernização e no aprimoramento do ensino na capital recém-inaugurada. A pesquisa sugere que o programa proporcionou às professoras brasilienses um "capital cultural" estimado, que influenciou diretamente suas práticas educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da educação primária em Brasília. Segundo o autor:

[...] a passagem das professoras brasilienses pelos cursos do PABAAE e o contato com seus materiais pode tê-las munido com o que de mais atual se dispunha ao repertório pedagógico daquela época, conferindo-lhes um "capital cultural" considerável que poderia ser empregado quando do seu retorno em suas práticas de docência, orientação e direção nas Escolas-Classes de Brasília (Anjos, 2024, p. 324).

A partir dessa análise, compreende-se que o PABAAE introduziu técnicas e materiais, também representou uma via de acesso à profissionalização e ao reconhecimento docente, especialmente para as professoras que atuavam nas Escolas-Classes de Brasília. O contato com métodos pedagógicos atualizados, aliado à experiência de formação continuada promovida pelo programa, possivelmente favoreceu na construção de uma identidade profissional, marcando maior segurança na prática docente e valorização do saber pedagógico. Nesse sentido, o "capital cultural" mencionado por Anjos (2024) ultrapassa o domínio de conteúdos e metodologias: ele se manifesta também na capacidade de transformar o cotidiano escolar e de participar ativamente do processo de consolidação da educação pública na nova capital, em um momento em que Brasília ainda se estruturava física e simbolicamente como projeto nacional.

### **PABAAE no *Correio Braziliense***

Ao realizar uma busca na Hemeroteca Digital, especificamente no periódico *Correio Braziliense*, do Distrito Federal, utilizando a palavra-chave "PABAAE" e delimitando o período entre os anos de 1960 a 1969, foram encontrados nove folhetos que mencionavam o referido programa. Esses registros mostram a presença do PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) na nova capital do país, Brasília, durante a década de 1960, indicando sua atuação naquele período.

O *Correio Braziliense* é um jornal tradicional e influente no Brasil, fundado em 21 de abril de 1960, mesmo dia da inauguração de Brasília. Criado pelo jornalista Assis Chateaubriand, o jornal nasceu com o objetivo de acompanhar e registrar o desenvolvimento da nova capital federal. Sua sede está localizada no Setor de Indústrias Gráficas (SIG), em Brasília, e abriga tanto a redação quanto o parque gráfico. Ao longo das décadas, o *Correio* consolidou-se como jornalismo político e cobertura dos acontecimentos do Distrito Federal, mantendo-se como fonte de informação para os leitores da capital e de todo o país.

O primeiro registro escrito encontrado sobre o PABAAE foi na edição nº 355 do *Correio Braziliense*, publicada em 1961, na parte dos Socias de Brasília. Nesse exemplar, há um anúncio que informa a chegada da professora Jacy Vasconcelos, Técnica de Educação do PABAAE, à capital federal, com o objetivo de proferir duas conferências sobre o Curso de Formação de Diretores e Administração. O anúncio está assim escrito:

[...] a fim de proferir duas conferências sobre o Curso de Formação de Diretores e Administração chegou à Cidade Céu, a professora Jacy Vasconcelos, Técnica de Educação do Pabaae. As Conferência serão realizadas no auditório da Escola Parque dia 23, às 20 horas e 30m [...] (Katucha, 1961).

Esse registro evidencia a atuação direta do PABAE em Brasília, apontando para sua preocupação com a formação de gestores escolares, alinhada à proposta de qualificação do ensino elementar promovida durante o período.

A segunda publicação localizada no *Correio Braziliense*, datada de quarta-feira, 4 de julho de 1962, apresenta uma reportagem que aborda o acordo de assistência educacional firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, destacando que a sede do programa seria estabelecida no estado de Minas Gerais,

#### **Acôrdio de Assistência Educacional entre Brasil e EUA: Minas Gerais:**

Em recente acordo visando o estabelecimento de um Programa de Assistência Brasileira-Americana para Educação Elementar (PABAE). Em que foram partes a Agência do Desenvolvimento Internacional no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura e o Governo do Estado de Minas Gerais, ficou estabelecido que os Estados Unidos, sobre os auspícios da Aliança para o Progresso e através da U.S.AID no Brasil, contribuirão com a parcela de 70.000 dólares até o fim do corrente ano o Ministério da Educação, por sua vez, empregará uma verba de Cr\$ 90.000.000,00 destinada à execução do projeto e à construção de novos centros PABAE. O governo de Minas Gerais destinará Cr\$ 15.750.000,00, aproximadamente, para fazer face às despesas de salários de professores e da maioria das instalações do Instituto de Educação de Belo Horizonte.

O auxílio financeiro Norte-Americano será utilizado na aquisição de material e equipamento especializado enviado pelos Estados Unidos e no aumento de salários do pessoal brasileiro do PABAE, e do pessoal da Secretaria de Estado de Educação.

A contribuição brasileira propiciará o prosseguimento das atividades do PABAE, a construção de novas escolas e a formação de maior número de professores especializados.

O Programa de Assistência Brasileiro-Americana para Educação Elementar foi iniciado no Brasil em 1956, na forma de um projeto cooperativo entre Instituto de Estudos Pedagógicos, o estado de Minas Gerais e o Ponto IV.

Desde então, o PABAE vem sendo frequentemente solicitado a colaborar na elaboração de novos currículos educacionais, organizados pela Secretaria de Educação de vários Estados do Brasil e na administração de programas de treinamento para professores (*Correio Braziliense*, 1962).

Esse excerto publicado pelo *Correio Braziliense* revela a amplitude do envolvimento interinstitucional no desenvolvimento do PABAE, refletindo os esforços coordenados entre agências internacionais, o governo federal e as administrações estaduais para promover melhorias na educação elementar brasileira. A menção específica ao estado de Minas Gerais como sede do programa esclarece a importância estratégica atribuída à região para a implementação do projeto, ao mesmo tempo em que reforça o papel do PABAE como catalisador de ações estruturais, como a construção de

escolas, a formação docente e a reestruturação curricular.

O financiamento expressivo, com repasses vindos tanto dos Estados Unidos, por meio da USAID<sup>5</sup> e da Aliança para o Progresso, quanto de órgãos brasileiros, demonstra o compromisso bilateral com a modernização educacional no contexto da Guerra Fria, período em que o investimento em educação também se tornou um instrumento de influência política e ideológica. Além disso, a ênfase na aquisição de equipamentos especializados e no reajuste salarial dos profissionais envolvidos indica uma tentativa de valorizar e fortalecer a carreira docente, bem como de equipar tecnicamente as escolas para responder às demandas educacionais emergentes.

Esses registros apontam para a centralidade do PABAE nas políticas educacionais da década de 1960, sobretudo, por seu papel na formação de professores e na difusão de práticas pedagógicas consideradas modernas para a época.

Em uma terceira publicação encontrada no *Correio Braziliense*, identificada na seção "Sociais" e datada de 06 de julho de 1962, evidencia-se mais uma ação do PABAE ligada à formação docente, desta vez com destaque para o envio de uma professora de Brasília para um curso de aperfeiçoamento em Minas Gerais. A menção, embora breve, carrega elementos simbólicos que ressaltam tanto o caráter formativo do programa quanto os vínculos afetivos e profissionais construídos no cotidiano escolar da capital,

#### **Escola-Classe 206:**

A professora Elisa Clepf deixa Brasília, pois vai seguir um curso de aperfeiçoamento no PABAE, em Belo Horizonte, durante seis meses. Está triste por ter que deixar Brasília e uma escola onde reina a mais absoluta camaradagem. Basta ver o convite para homenagem à professora, na capa do qual desenharam sua ida para Minas, num ônibus que espera debaixo de uma bandeirola que pede "Volte breve" e sua volta, no fim do ano, onde o teto do prédio escolar os alunos que a esperam com impaciência e ternura (Jean, 1962).

O trecho destaca a movimentação de profissionais da educação no âmbito do PABAE, o impacto subjetivo dessa experiência para a comunidade escolar. A valorização da formação continuada é explicitada na oportunidade concedida à professora, enquanto os elementos narrativos - como o desenho do convite de despedida - revelam um forte senso de pertencimento e afeto entre docente e alunos. Esse tipo de registro, embora informal, permite compreender como as ações do programa repercutiam diretamente na vida das escolas e dos professores, contribuindo para a construção de uma cultura de valorização profissional e de investimento na qualificação pedagógica.

Após essas publicações identificadas no *Correio Braziliense*, passaram a ser encontrados apenas anúncios de venda de livros, incluindo obras vinculadas ao PABAE. Todos esses registros datam de 1967, período em que o programa já havia sido desativado.

## Considerações finais

A análise das ações do PABAE em Brasília esclarece como a educação foi mobilizada como instrumento estratégico dentro de um projeto mais amplo de modernização nacional, articulado aos interesses geopolíticos e a uma visão tecnocrática de desenvolvimento. A inserção do programa na nova capital federal não foi aleatória, mas deliberada, reforçando Brasília como vitrine simbólica e espaço privilegiado para a implementação de modelos educacionais inspirados nos padrões dos Estados Unidos. As iniciativas do PABAE - centradas na formação docente, reorganização curricular e disseminação de materiais didáticos - expressaram um esforço de conformação da escola primária aos ideais de eficiência e racionalidade técnica. Contudo, essa modernização educativa, embora travestida de neutralidade pedagógica, estava imersa em disputas ideológicas próprias da Guerra Fria, refletindo os limites e

as contradições de um modelo que buscava moldar subjetividades e práticas escolares a partir de diretrizes externas.

Brasília, enquanto cidade em construção, funcionou como laboratório para essas experiências educacionais, possibilitando a difusão de uma pedagogia alinhada ao ideário desenvolvimentista. Nesse cenário, o PABAE não apenas introduziu novas práticas, mas também influenciou a identidade profissional docente, ao proporcionar formação continuada e reconhecimento simbólico às professoras das escolas públicas da capital.

Assim, compreender a atuação do PABAE em Brasília é também reconhecer os usos políticos da educação no processo de reordenamento social e cultural do país, bem como os embates em torno da definição de uma escola pública voltada à democracia, à modernidade e à cidadania - ideais que, embora tensionados, seguem no horizonte dos debates educacionais até os dias atuais. ■

## Notas

<sup>1</sup> A sigla INEP corresponde atualmente ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No período de vigência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), a sigla INEP designava o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

<sup>2</sup> A CAPES, inicialmente denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, posteriormente, consolidou-se como fundação pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), mantendo o nome oficial Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> As Escolas-Parque, idealizadas no contexto das reformas educacionais inspiradas por Anísio Teixeira, no decorrer da construção de Brasília, continuam em funcionamento até os dias atuais. Integram a rede pública de ensino, atuando de forma complementar à escola regular, com oferta de atividades pedagógicas, culturais, artísticas, esportivas e de formação integral.

<sup>4</sup> No período de vigência do PABAE, a expressão “Ensino Primário” designava a etapa inicial da escolarização básica, correspondente, de modo geral, aos primeiros anos de escolaridade formal. Na atual organização do Sistema Educacional Brasileiro, essa etapa corresponde ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conforme a legislação educacional vigente.

<sup>5</sup> Os acordos MEC–USAID referem-se a uma série de tratados firmados, sobretudo a partir da década de 1960, entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID), agência do governo dos Estados Unidos voltada à cooperação internacional para o desenvolvimento. Esses acordos tinham como objetivo promover reformas no sistema educacional brasileiro, especialmente no Ensino Primário, Médio e na formação de professores, por meio de assessorias técnicas, financiamento, produção de

## Referências

- ALCOFORADO, Luís. Desenvolvimento, profissionalidade e formação continuada da professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**. Santa Maria, v 39, n 1, p. 65-84, jan/abr 2004.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Aspectos das culturas escolares da escola primária em Brasília nas colunas de Yvonne Jean (1962-1964). **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 80, p. 318-331, 2024.
- CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. MACEDO, Roberta. A escola que seu filho precisa ainda está para ser construída: a trajetória da Escola Guatemala nos anos 1950/1960 In: MENDONÇA, Ana Waleska PC; XAVIER, Libânia Nacif (Ed.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. INEP. p.213-240. Brasília- DF. 2008.

CORREIO BRAZILIENSE. Acordo de assistência educacional entre Brasil e EUA: Minas Gerais. **Correio Braziliense**, Brasília, 4 jul. 1962. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 26 maio. 2025.

JEAN, Yvone. O ensino dia a dia. Escola-Classe 206. **Correio Braziliense**, Brasília, 6 jul. 1962. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 26 maio. 2025.

KATUCHA. **Correio Braziliense**, Brasília, 23 set. 1961. Seção: Sociais. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bn.gov.br/>. Acesso em: 26 maio. 2025.

LIMA, F. S. A ordem do presidente JK: formação de professores primários e interesses políticos na criação da Escola Normal Júlia Kubitschek, 1960. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, 22, e 224, 2022.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In. \_\_\_\_\_ **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília-DF. INEP. p.19-38. 2008.

PABAE. **Relatório do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar 1956-1964**. Belo Horizonte: PABAE, 1964.

PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO; Léa Pinheiro. **PABAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: Editora da UFF, 2002.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In. PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros; HENRIQUES, Cinira Maria Nóbrega. Escola Júlia Kubitschek: a primeira escola pública do Distrito Federal. In. PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, Eva Waisros. ROCHA, Lucia Maria de Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In. PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

ROCHA, Lúcia Maria da França. ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In. PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília. Universidade de Brasília 2011.

RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. Como Brasília aprendeu a ler e a escrever em seus primórdios: o protagonismo da professora Ivonilde Marrone. In. PEREIRA, Eva Waisros. COUTINHO, Laura Maria. RODRIGUES, Maria Alexandra Militão. **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

SOUZA JUNIOR, José Geraldo de. Apresentação. In. PEREIRA, Eva Waisros *et al.* **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

WASCHINEWSKI, Susane Costa; RABELO, Giani. Biblioteca de orientação da Professora Primária do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar - PABAE (1956-1964). **Revista Linhas**, v. 19, n. 39, p. 286-314, 2018.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Memórias da Escola-Parque de Brasília**. Editora UnB, 2023.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

### ■ ***Os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da SEEDF: há 40 anos atuando com os princípios da educação pela arte na formação continuada***

*The Centers for Playful Experiences – Pedagogical Workshops: 40 years working with the principles of education through art in continuing education*

 Cristina Aparecida Leite\*

Recebido em: 3 jun. 2025  
Aprovado em: 12 jan. 2026

**Resumo:** Este artigo analisa o percurso histórico dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em funcionamento ininterrupto desde 1986, compreendendo-os como espaços descentralizados de formação continuada de professores orientados pelos princípios da educação pela arte. O estudo constitui um recorte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, que, entre outras ações, realizou uma análise histórico-documental da constituição, consolidação e permanência das Oficinas Pedagógicas no contexto das políticas de formação docente no Distrito Federal. A investigação fundamentou-se na metodologia da Pesquisa Documental (Cellard, 2012), com base em atas, projetos, relatórios, registros iconográficos e audiovisuais, complementada por entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa com professores formadores e cursistas envolvidos na experiência. Ao dialogar com o ideário educacional de Anísio Teixeira e com autores do campo da educação pela arte, o artigo evidencia como os CVLOP materializam, ao longo de quatro décadas, práticas formativas pautadas na integração entre pensar, sentir e fazer, configurando-se como espaços de resistência e atualização de uma concepção humanista, sensível e coletiva de formação continuada. Conclui-se que a trajetória das Oficinas Pedagógicas revela tanto a permanência de princípios fundadores da educação do Distrito Federal quanto as tensões institucionais que atravessam sua existência, enriquecendo a compreensão histórica das políticas e práticas de formação de professores na rede pública do DF. Para tanto, estabelecemos diálogo, principalmente, com Anísio Teixeira (1955, 1960, 1961, 1963, 1971), Eva Pereira Wairos (2011, 2018), Maria Duarte (2011), além dos documentos oficiais (leis, decretos, portarias).

**Palavras-chave:** Oficinas. Educação. Arte. História. Distrito Federal.

**Abstract:** This article analyzes the historical trajectory of the Centers for Playful Experiences – Pedagogical Workshops (CVLOP) of the State Secretariat of Education of the Federal District, which have been operating continuously since 1986, understanding them as decentralized spaces for continuing teacher education guided by the principles of art education. The study constitutes a segment of research developed in the Postgraduate Program in Performing Arts at the University of Brasília, which, among other actions, carried out a historical-documentary analysis of the constitution, consolidation, and permanence of the Pedagogical Workshops in the context of teacher training policies in the Federal District. The investigation was based on the methodology of Documentary Research (Cellard, 2012), using minutes, projects, reports, iconographic and audiovisual records, complemented by semi-structured interviews and discussion groups with teacher educators and course participants involved in the experience. By engaging with the educational ideals of Anísio Teixeira and authors in the field of art education, the article highlights how the CVLOP (Centers for Teacher Training in the Federal District) have materialized, over four decades, formative practices based on the integration of thinking, feeling, and doing, configuring themselves as spaces of resistance and updating of a humanistic, sensitive, and collective conception of continuing education. It concludes that the trajectory of the Pedagogical Workshops reveals both the permanence of founding principles of education in the Federal District and the institutional tensions that permeate its existence, enriching the historical understanding of teacher training policies and practices in the public school system of the Federal District. To that end, we established a dialogue, primarily with Anísio Teixeira (1955, 1960, 1961, 1963, 1971), Eva Pereira Wairos (2011, 2018), Maria Duarte (2011), in addition to official documents (laws, decrees, ordinances).

**Keywords:** Workshop. Art. Education. History. Federal District.

---

\* Doutoranda no Departamento de Artes Cênicas da UnB, onde também concluiu o Mestrado. Professora da SEEDF desde 1993. Atua nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas como professora formadora desde 2008. Graduada em Letras,

## Percursos metodológicos

Analisar a trajetória dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOP)<sup>1</sup> Popularmente, tais espaços são conhecidos apenas como “Oficinas Pedagógicas”, mas, por se tratar de uma expressão que gera ambiguidade, o nome foi alterado pela Portaria nº 388/2018, que normatiza sua atuação ainda em 2025. – implica revisitar parte significativa da história da formação continuada de professores no Distrito Federal e, simultaneamente, tensionar os projetos educacionais que marcaram a constituição da educação pública na capital. Presentes nas 14 Regionais de Ensino e iniciando a atuação em 1986, no contexto de redemocratização do país, os CVLOP consolidaram-se como espaços formativos que, ao longo de quatro décadas, vêm operando a partir dos princípios da educação pela arte, da vivência e do trabalho coletivo, em contraposição aos modelos tecnicistas e fragmentados de formação docente. Este artigo propõe-se a analisar, por meio de uma abordagem histórico-documental, como as Oficinas Pedagógicas se constituíram, se transformaram e se mantiveram ativas na rede pública de ensino do Distrito Federal, compreendendo-as como uma experiência paradigmática de formação continuada que atualiza, em diferentes contextos históricos, aspectos centrais do ideário educacional de Anísio Teixeira. A reconstrução dessa trajetória apoiou-se na metodologia da Pesquisa Documental (Cellard, 2012), incluindo materiais oficiais da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação EAPE<sup>2</sup> (projetos, atas, relatórios de cursos), acervos do Núcleo das Oficinas Pedagógicas (correspondências, atas do Conselho das Oficinas Pedagógicas, registros em fotos e vídeos) e Diários de Bordo e/ou Portfólios de cursos ministrados pelos CVLOP. Conforme assinala André Cellard (2012), as limitações da memória humana conferem ao documento escrito um papel central nas pesquisas em Ciências Sociais, sendo este, em muitos casos, imprescindível à reconstituição histórica.

O processo de coleta e análise do acervo estendeu-se por aproximadamente cinco meses, a partir da investigação de cerca de seis mil documentos, inicialmente mobilizados para delinear a dimensão quantitativa da pesquisa, especialmente, no que se refere aos cursos ofertados. Todavia, os dados oficiais não contemplam a totalidade das experiências realizadas, uma vez que diversos cursos ocorreram sem certificação formal por parte da EAPE ou de outras instituições. Dessa forma, a pesquisa ancorou-se nos registros oficialmente disponíveis, reconhecendo seus limites, lacunas e contradições.

Com vistas a ampliar a confiabilidade das informações e aprofundar a compreensão do fenômeno investigado, recorreu-se às fontes primárias, por meio do

diálogo com professoras e professores aposentados que participaram da implantação do projeto. O retorno ao passado, como elemento propulsor das análises do presente, constituiu um movimento fundamental tanto para a interpretação dos dados quanto para o registro mais fiel dessa trajetória. Nesse sentido, Cellard (2012, p. 305) destaca que “o tempo passado na coleta dos dados, frequentemente, possibilita uma reflexão contínua e maturação de algumas ideias e hipóteses que levam à formulação de explicações plausíveis”.

Ainda assim, determinadas questões emergentes da análise documental não puderam ser esclarecidas exclusivamente pelos registros escritos, o que motivou a realização de entrevistas semiestruturadas e de cinco rodas de conversa em grupo, denominadas “Rodas Memográficas: histórias inscritas nas memórias a partir do curso: A Arte de Contar Histórias”. Ao todo, mais de cem pessoas colaboraram com a investigação, respondendo a uma demanda repressada do registro, sistematização e visibilização dessa experiência educativa existente no Distrito Federal.

Após a organização dos dados documentais referentes aos 14 CVLOP, no período de 1986 a 2019, foram realizadas visitas aos espaços físicos das Oficinas Pedagógicas com o intuito de apresentar e compartilhar o levantamento realizado, esclarecer dúvidas, confrontar informações e estabelecer diálogos que favorecessem o acionamento das memórias coletivas junto às equipes da ativa de cada um dos CVLOP.

De forma sistematizada, o quadro seguinte sintetiza o corpus documental e empírico utilizado em toda a pesquisa (Leite, 2025, p. 85-87):

**Quadro 1 - Inventário de suportes informacionais**

Corpus documental e empírico	Fonte	Ano	Quantidade
Entrevistas semiestruturadas, online, gravadas pelo Google Meet	Autora	2022 -2024	10
Entrevistas semiestruturadas, escritas, enviadas por e-mail e/ou WhatsApp	Autora	2023	4
Entrevistas para o documentário <sup>3</sup>	Autora/ diretor de imagens	2022 -2023	10
Contadores de histórias convidados para a narrativa presente no documentário	Autora/ diretor de imagens	2022	5
Diários de bordo	CVLOP de: Ceilândia, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Plano Piloto, Samambaia, Sobradinho, Santa Maria, Recanto das Emas, Núcleo das Oficinas, autora	1999-2019	29 Diários de bordo do curso, de 11 CVLOP diferentes + diários de bordo da autora, relativos à sua participação como cursista e como formadora
Portfólios do curso	CVLOP do Plano Piloto, CVLOP de Brazlândia, CVLOP do Paranoá, CVLOP de Sobradinho, autora	1999, 2000, 2001, 2002, 2007, 2003	6

Corroborando essa escolha metodológica, Lüdker e André (1986) ressaltam a relevância da análise

Recortes de jornais e revistas	Núcleo dos CVLOP	1989-1991; 1996; 2000.	22
Cadernos de planos de aula	CVLOP de Sobradinho, CVLOP de Planaltina, CVLOP do Plano Piloto, Núcleo dos CVLOP e da autora	2003, 2001, 2006, 2015	4
Diário de campo	Autora	2022-2025	1
Atas do curso ACH	EAPE	1999-2019	195
Atas de cursos ministrados pelos CVLOP desde 1986, com exceção das atas do ACH	EAPE	1986-2025	990
Atas de cursos ministrados antes da consolidação das Oficinas	EAPE	1974 - 1990	67
Relatórios do curso	Núcleo dos CVLOP, CVLOP de Sobradinho, do Recanto das Emas, do Paranoá	1999 - 2019	20
Fotos emprestadas e/ou enviadas	Empréstimo por parte dos 14 CVLOP + Núcleo dos CVLOP + envio por vários professores formadores	2022-2024	Mais de 300 fotos
Vídeos	Youtube (canal das Oficinas e Canal E)	1989 e 2016	2
Entrevistas in loco, ao visitar as Oficinas	Autora/ Diretor de imagens	2022; 2024	1ª visita – entrevistas com as equipes de 13 CVLOP; 2ª visita – entrevistas com as 14 equipes dos CVLOP
Entrevistas semiestruturadas, presenciais, orais	Autora	2022	3
Projetos do curso ACH	EAPE/ Núcleo das Oficinas Pedagógicas	1999-2019	13
E-mails recebidos espontaneamente	Professoras formadoras	2022-2024	4
Empréstimo de materiais sobre a feira do livro	Representante da Distribuidora de livros Arco-Iris	2023	Cerca de 60 itens, entre: Livro, vários encartes, folders
Mensagens, depoimentos, relatos enviados pelo WhatsApp de forma espontânea	Professoras formadoras e cursistas	2022- 2025	Incontáveis
Rodas Memográficas online	Autora	2022	3 rodas, totalizando 16 participantes
Rodas Memográficas presenciais	Autora	2022; 2023	2 rodas: 1ª 22 participantes 2ª 69 participantes
Cartazes de eventos	Núcleo dos CVLOP	1988-2025	Cerca de 70

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

documental no campo educacional, ao apontá-la como um caminho fértil para a compreensão histórica de políticas educacionais e práticas pedagógicas. No presente estudo, a Pesquisa Documental subsidiou a construção dos dados e exigiu uma análise em profundidade, caracterizada por um movimento de escavação em diferentes camadas do fenômeno investigado.

### Os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas: projeto de formação continuada oriundo do fértil solo educacional pensado por Anísio Teixeira

Discorrer sobre o trabalho desenvolvido pelos CVLOP é falar de parte da História da Educação do Distrito Federal. É identificar mudanças de governos, de chefias, de entendimentos, além de muitas alterações de siglas. É constatar a reformulação de teorias pedagógicas, diretrizes filosóficas e metodologias ao longo de quatro décadas, com avanços e com retrocessos. É buscar as bases pensadas para a educação da nova capital, presentes no “Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira”, o qual é registrado como patrimônio cultural do DF, por meio do

Decreto nº 28.093, de 4 de julho de 2007, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 128, de 5 de julho de 2007, p. 6. – Livro de Registro de Saberes.

A proposta elaborada por Anísio Teixeira foi publicada em 1961, sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília”, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Pereira; Carvalho, 2018, p. 22). Este documento previa uma interligação desde o Jardim de Infância até a Educação Superior, cujo Sistema de Ensino deveria ser constituído por: Centros de Educação Elementar (Jardins de Infância, Escolas Classes e Escolas Parques); Centros de Educação Média (Escola secundária, com: parque de educação média, núcleo cultural, biblioteca, museu, administração e restaurante) e Educação Superior (Universidade de Brasília).

No projeto original de Brasília, foram previstas 28 Escolas Parques, mas apenas cinco foram construídas na região central, com outras três implementadas posteriormente em regiões periféricas. Maria Duarte (2011, p. 119) afirma que as Escolas Parques tinham a função de “ministrar atividades que complementam, com as Escolas-Classe, o currículo pleno dos ‘Centros de Educação Elementar’”, ou seja, seriam as “Escolas-parque”<sup>4</sup> No texto pesquisado e nos documentos da época, as expressões “Escola-parque” e “Escola-classe” eram escritas como um substantivo composto unido por hífen. Atualmente, são duas palavras responsáveis por complementar o trabalho das “Escolas-classe”, fornecendo experiências para colaborar com o desenvolvimento dos aspectos: físico, recreativo, do trabalho, artístico, de socialização. Em cada semestre, os estudantes poderiam escolher entre várias atividades, como: marcenaria, cerâmica, tecelagem, teatro de bonecos e dança. Assim, uma das orientações do projeto educacional das Escolas Parques (que deveriam ser de acesso a todos os estudantes da capital) é o aspecto lúdico que deve envolver as aprendizagens, abarcando, também a dimensão sensível do humano. As Escolas Parques tiveram projeto arquitetônico voltado às várias linguagens artísticas.

Além do valor às artes, a proposta de Anísio Teixeira destacava a importância da formação continuada para a melhoria do ensino. Nos primórdios da educação no DF, era frequente a participação dos professores e professoras em seminários e cursos, em outros estados da federação. Destaque merece ao Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), localizado em Minas Gerais (Pereira, 2011, p. 192). Com o passar do tempo e a consolidação do sistema educacional no DF, a Secretaria de Educação foi buscando meios para que a formação continuada acontecesse na própria capital. Assim, antes e paralelamente à consolidação da EAPE, havia cursos certificados pelo Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos

(IDR), pela Divisão de Recursos Humanos (DRH), pela Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos (DSCRH), além de outras instituições, por meio de parcerias, convênios e contratações particulares.

Em 10 de agosto de 1988, a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) foi instituída por meio da Resolução nº 2.416. Porém, em 1993, ela foi desativada (governo Joaquim Roriz – PTR), sendo instituída como EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação) em 22 de agosto de 1997, por meio da Lei nº 1.619 (governo Cristovam Buarque – PT). Em sua trajetória, EAPE já foi “Escola”, “Centro”, “Subsecretaria” e, em 2024, tornou-se a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Nesse sentido, possuir uma instituição voltada à Formação Continuada de profissionais no Distrito Federal é uma postura vanguardista, alinhada com os princípios anisianos.

Anísio Teixeira defendia que o Sistema Educacional de Brasília seria “tendente a tornar-se laboratório de experiências pedagógicas, aberto a novas tecnologias que mostrem potencial para aumentar a produtividade e melhorar a qualidade do ensino” (Distrito Federal, 2001, p. 103), além de servir como modelo para outros estados brasileiros. Neste sentido, rememorando a vivência nas Oficinas, assim se manifesta a professora formadora Maria Beatriz Arantes (pioneira na Oficina Pedagógica de Brazlândia):

Foi um grande momento da nossa vida. Era um projeto empolgante. Tanto que as pessoas falavam: “isso não existe no Brasil, só aí em Brasília. Quem dera se fosse um projeto do MEC”. Eu me lembro desta pessoa falando e o olho da gente brilhava! Deve ter sido em Feira do Livro, porque a gente se encontrava com muitos escritores, tinha aquelas pessoas homenageadas. Eles falavam: “isso devia ser projeto do Ministério da Educação, não apenas do Distrito Federal” (Maria Beatriz Arantes, 28 de fev. 2023, 20h50, *Google Meet*).

Sobre ser exemplo para o Brasil, as Oficinas guardam correspondências trocadas, na década de 1990, com professores de estados, como Maceió, Tocantins e Goiás, em que os interlocutores solicitavam consultoria e mais informações sobre o projeto desenvolvido em Brasília, documentos arquivados no “Núcleo das Oficinas Pedagógicas”.

O trabalho, desde o início, teve as linguagens artísticas como força motriz. Propiciar a oportunidade de vivências artísticas aos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), de todas as áreas, etapas e modalidades, não deixa de ser uma extensão da proposta anisiana para a educação pública do Distrito Federal que, apesar de profundamente rica, não teve condições de ser plenamente realizada. Um exemplo disso foi a matrícula nas Escolas Parques

não ter sido extensiva a todos estudantes da rede, os quais se tornaram professores na capital. Muitas vezes, apesar de cursarem toda a Educação Básica em escolas públicas e nelas se tornarem docentes, apenas quando participam de cursos ministrados pelas Oficinas Pedagógicas é que podem despertar possibilidades vinculadas às artes e aos fazeres manuais, já que nestes espaços se busca uma educação integral, unindo-se pensar-sentir-fazer nas proposições educativas. Outro fator foi o crescimento populacional ter sido tão grande que as Escolas Parques, situadas na região central, não tiveram condições de atenderem o quantitativo exorbitante de estudantes, especialmente, os moradores nas periferias.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelos CVLOP acaba oportunizando descobertas, ainda que em um tempo avançado de formação dos professores. Muitos profissionais foram privados destas experiências em sua formação inicial. No entanto, a Secretaria dispõe de um setor que pode promover esse encontro com os professores cursistas, como um verdadeiro “laboratório de aprendizagens” na formação continuada. Não se trata de preencher lacunas deixadas na formação inicial. É a oportunidade de propiciar novas vivências aos participantes, ampliando seus horizontes.

## Educação pela arte no projeto de ensino da Capital

Anísio Teixeira tinha como inspiração duas referências importantes: John Dewey (sua defesa sobre Educação e Arte) e as Escolinhas de Arte lideradas por Augusto Rodrigues, em que figuravam os princípios da “educação através da arte”, um “oásis de sombra e luz”, onde as crianças podiam encontrar-se consigo mesmas e com a alegria de viver (Martins, 2011, p. 233/234). Anísio avaliou a experiência nas Escolinhas de Arte como algo inovador para a época, com o sentido mais amplo de educação integradora, uma busca que ele mesmo fazia ao elaborar o plano educacional para a cidade nova, na defesa de uma educação integral.

Relato recorrente entre os professores formadores é que as Oficinas Pedagógicas podem ser consideradas como “oásis” para professores cursistas, no sentido de que as propostas são permeadas por vivências de diversas linguagens artísticas. Os docentes encontram oportunidades para expressarem seus sentimentos, participarem de atividades com música, dança, desenho, teatro, sem negligenciarem, evidentemente, as necessárias reflexões teóricas que, na maioria das vezes, é feita de maneira dinamizada. São vivenciadas propostas pensadas a partir de um tema gerador. A metodologia desenvolvida nestes anos de atuação no DF promove

a integração entre o pensar-sentir-fazer, articulando as dimensões humanas. Os participantes têm, em sua maioria, a prática pedagógica vivificada após participarem das ações formativas ministradas pelas Oficinas.

No cenário em que a expressão artística ganhava visibilidade, vários foram os movimentos nos primórdios da capital que enfatizavam essa dimensão do conhecimento, tanto oriundas de iniciativas públicas quanto particulares. Maria de Souza Duarte, em sua pesquisa “A educação pela arte – o caso Brasília” (1982) e “A educação pela arte – o caso garagem” (2011) apresenta uma mi-

que muito deste fervor foi interrompido de tempos em tempos, mas é importante sua lembrança para o trabalho a ser desenvolvido com base nos princípios da educação pela arte, que reverbera em outras situações, ainda pouco registradas, como é o caso do trabalho das Oficinas Pedagógicas que surgem, oficialmente, em 1986; ou seja, um ano após o fim da ditadura, na qual prevalecia restrição à liberdade, respeito incontestemente às hierarquias e censura. Na educação, por sua vez, imperava a tendência tecnicista acompanhada por princípios de uma educação reprodutivista. Na análise documental, foi possível perceber que, em vários cursos da década de 1970 e de 1980, prevaleciam as ideias de “treinamento”, “capacitação” e, até mesmo “adestramento”.

No entanto, foi possível registrar alguns movimentos na formação continuada do DF que buscavam trazer a presença da educação pela arte, geralmente por meio de convênios entre a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e outros órgãos, como Fundação Cultural do Distrito Federal (FCDF), SESC, SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Centro de Realização Criadora (CRESÇA), Centro de Criatividade (atual Espaço Cultural Renato Russo).

Em meados de 1986/1987, nos arquivos documentais, nota-se uma efervescência de cursos com foco na criatividade e produção de Material de Ensino-Aprendizagem (MEAs). Somam mais de 250 cursos em dois anos (dos quais mais de 50 possuem temáticas com a formação atualmente desenvolvida pelos CVLOP), incluindo alguns “treinamentos” com princípios da Pedagogia montessoriana. Pode-se inferir que havia um movimento, “pós ditadura” buscando possibilidades com as artes, o sensível e o “fazer manual”, para o ensino na capital, possíveis retomadas de princípios do plano educacional de Anísio Teixeira.

Há o registro de várias ações de formação continuada na área de “especialização em oficinas pedagógicas – couro, madeira, cerâmica” (são cursos que aparecem em 1975, 1976, 1977, 1978, destinados aos professores lotados nas Oficinas Pedagógicas dos Centros de Ensino Especial<sup>9</sup>), de treinamento em audiovisual, havendo ainda muitos cursos para dinamizadores e professores de Educação Artística. Em especial, as temáticas desenvolvidas pelo Centro de Realização Criadora (CRESÇA) chamaram a atenção, devido à afinidade com os temas desenvolvidos pelos CVLOP, dentre eles o curso de Policriatividade, que aparece nos dados desde o ano de 1979, em que se buscava

**Quadro 2 - Movimentos que evidenciam a importância das artes nos primórdios de Brasília**

Iniciativas da UnB
ICA – Instituto Central de Artes (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB): experimentação e apreciação artística.
CEC (1961-1965) – Centro de Extensão Cultural da UnB: humanização das condições de vida na cidade nascente.
CIEM (1964-1970) – Centro Integrado de Ensino Médio: Unidade Experimental de Ensino Médio, em que para cada disciplina do currículo havia um coordenador e vários professores.
CEAC (1967-1968) – Centro Experimental de Arte na Educação. Objetivo: ocupar-se com o estudo e divulgação dos métodos de educação criadora, através da prática de artes.
Projeto de Escolinha de Arte na UnB (1965): Ana Mae Tavares Barbosa foi convidada. Foco na importância da Arte na Educação para a FE/UnB. A Escolinha não chegou a ser inaugurada.
DEX – Decanato de Extensão da UnB – supervisão e coordenação das atividades de extensão da UnB. Através dele, a UnB desenvolveu a missão de centro de preservação, criação e propagação da cultura.
Iniciativas da FEDF <sup>5</sup> (Atual SEEDF)
Escolas-parque: as crianças voltam em turno contrário para execução de atividades artísticas.
Escola de Aplicação da Escola Normal de Brasília e do CASEB: as crianças voltavam em turno contrário para execução de atividades artísticas.
Escola Normal de Brasília: fazia parte da formação das normalistas: teatro de fantoches, livro de histórias criadas por elas, diagramação de cartazes, trabalhos no setor de audiovisual.
Bibliotecas da FEDF: No começo, como as crianças não tinham o hábito de frequentar bibliotecas, teve início as Escolinhas de Artes: atividades de desenho, pintura, música e teatro. Em 2025, na Biblioteca comunitária da 304 Sul, existia essa escolinha, cujo nome atual é Escola de Criatividade, atuando desde 1969 <sup>6</sup> .
Escola de Música: “A filosofia da escola foge à linha tradicional das escolas de música, vê a formação total do aluno, não apenas formar em um instrumento, ele participa de atividades em grupo” (Duarte, 2011, p. 130).
Iniciativas patronais
SESI <sup>7</sup> e SESC <sup>8</sup> : Para o homem, não se coloca só o problema da sobrevivência. Assim, são desenvolvidas várias ações de cunho cultural e educacional.
Experiências de iniciativa particular
Curso pré-universitário (1967-1977): experiência de associar atividades artísticas ao currículo do Ensino Médio.
Festa de Arte e Cultura (FAC – 1973): mostra de produção artística da cidade (todas as áreas).
Cresça – Centro de realização criadora (1976-1990) – mais detalhes no decorrer do texto.
Galeria cabeças (1978 – 1991): espaço alternativo de criação, a partir de artistas locais, com exposições e concertos.
Cuca: movimento candango de Dinamização cultural: 5 núcleos: cinema e fotografia; música; teatro; literatura; artes plásticas e gráficas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa de Maria da Silva Duarte (2011).

nuciosa descrição destes movimentos que aconteceram em Brasília. Baseada nesta pesquisa, o seguinte quadro foi feito para exemplificar, rapidamente, esses aspectos:

O diálogo estabelecido com a pesquisa de Maria de Souza Duarte serve para ressaltar a efervescência artístico-cultural que havia no início de Brasília. Foram vários movimentos, ações, projetos para ressaltar/ fomentar a importância das artes para a cidade que foi projetada como uma “obra-de-arte a céu aberto”. É claro

“desenvolvimento do potencial criativo, da sensibilidade e das relações flexíveis com o ambiente, através de vivências específicas do processo criador (expressão plástica, sonora e cênica)”. O curso aparece até o ano de 1990. Além dele, o CRESÇA ofereceu vários outros em parceria com a FEDF: curso de cerâmica – 64h, Oficina de criações em volume – 32h, Oficina de xilogravura – 32h, Desenho – 32h, Oficina da forma e da cor – 64h.

Depois de 1990, conforme as Oficinas vão se consolidando, uma formação continuada desenvolvida por professores da própria SEEDF começa a se efetivar na rede pública de ensino, trazendo as linguagens artísticas em suas proposições. Os temas ministrados anteriormente pelo convênio com o CRESÇA são incorporados às ações de formação oferecidas pelas Oficinas Pedagógicas. Havia, portanto, uma demanda para esse tipo de formação continuada.

Como os espaços físicos das Oficinas Pedagógicas, originalmente, se encontravam inseridos nas escolas, nas Salas de Práticas Industriais, as quais eram equipadas com maquinário e ferramental de marcenaria, a parceria com as unidades escolares ia se fortalecendo como subsídio à prática do professor, que, inclusive, apresentava suas ideias de jogos e brinquedos pedagógicos para serem colocadas em prática, sob orientação de equipe especializada.

Pela análise documental dos primórdios da educação no DF, foi possível notar que os Complexos Escolares<sup>10</sup> (atuais Regionais de Ensino) eram unidades, de certa maneira, independentes e poderia haver mais de um Complexo em uma mesma Região Administrativa. Várias ações de formação continuada eram organizadas por Complexos Escolares específicos, os quais deveriam pesquisar qual o tema de necessidade e/ou de interesse dos professores daquele Complexo, entrar em contato com os formadores do tema definido, fazer os devidos acertos (inclusive financeiros). Era responsável, também, por divulgar aos professores cursistas, organizando as inscrições que, na maioria das vezes, acontecia por indicação da chefia imediata da escola. Em alguns casos, era prevista a contrapartida após o curso: o repasse aos demais professores da unidade escolar.

Existia uma demanda por formação continuada permeada pelas linguagens artísticas e as Oficinas Pedagógicas que trouxeram contribuição nesse sentido. Este é um aspecto novo, descortinado pela pesquisa desenvolvida. As Oficinas são espaços descentralizados de formação continuada em que os professores têm oportunidade para executar suas criações pedagógicas, com suporte, apoio, troca de experiências. É uma formação que vai se constituindo com e no coletivo. O vídeo histórico produzido em 1989, intitulado “Oficinas Pedagógicas - A arte do professor<sup>11</sup>” trouxe a noção de um trabalho voltado para as artes, que se faz presente

desde o nascimento destes espaços, no próprio título. A história conhecida e enfatizada por todos era que as Oficinas surgiram para suprir a demanda de pesquisa, elaboração, validação de Materiais de Ensino-Aprendizagem (MEAs), de produção de jogos e brinquedos pedagógicos. Este foi o pontapé que esteve às claras desde o projeto embrionário. Mas também são espaços, em que as propostas, permeadas por linguagens artísticas, são possibilitadas aos professores cursistas.

Sobre os princípios da educação pela arte, concordamos com Duarte (2011, p. 200) quando defende que todas as pessoas que lidam com o ensino (e não apenas os professores de Arte) devem ter a compreensão do que significa e como se realiza a educação pela arte, “sabendo que didático é sensibilizar, e que é da emoção que sai a criação”. Na perspectiva da “educação pela arte”, esta passa a ser o “eixo articulador das aprendizagens no sentido integrador e sensível, com vistas a superar as dicotomizações e fragmentações promovidas pela educação conservadora” (Martins, 2011, p. 235). Herbert Read (2001) é um dos estudiosos que levantou a bandeira da Educação pela Arte entendendo educação e arte como indissociáveis, pois são processos que se retroalimentam mutuamente. Nestes termos, “a arte não comparece apenas como uma disciplina a integrar o currículo escolar, ou uma meta da educação, mas como parte integrante do processo, este também considerado em sua dimensão criadora” (Martins; 2018, p. 244). A escola deveria oferecer oportunidades de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com as dicotomias: educação intelectual e educação manual; educação para o lazer e educação para o trabalho; cognição e afetividade; pensar e fazer; teoria e prática, princípios defendidos por Anísio Teixeira e vivenciados nas Oficinas Pedagógicas, de forma orgânica, desde sua instituição.

Sob este prisma, todas as atividades educacionais propostas têm o seu valor reconhecido: ler, escrever e contar são tão importantes quanto atividades de educação artística, educação física e artes industriais. “As atividades manuais tinham o objetivo de fazer com que as crianças adquirissem habilidade manual, eficiência técnica e satisfação em sua realização” (Rocha; Antoniazzi, 2011, p. 94). É Dewey quem defende, em sua Escola Experimental:

Teoricamente posso ver como, por exemplo, o trabalho e carpintaria é necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte, e de formação científica por outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos. (...) A criança vai à escola para fazer coisas: cozinhar, coser, trabalhar a madeira e fabricar ferramentas mediante atos de construção simples; e, neste contexto e como consequência

desses atos, se articulam os estudos: leitura, escrita, cálculo etc. (Dewey 1896, p. 245, apud Westbrook, 2010).

O plano educacional de Anísio Teixeira propunha, portanto, que a teoria educacional viesse associada ao saber prático, ou seja, o exercício de mentes e mãos. Podemos afirmar que esta é uma das principais características dos CVLOP: a não dissociação entre teoria e prática.

Aos professores pioneiros do DF, era permitido modificar as cargas horárias das disciplinas, assim como elaborar, em equipe, programas mais adequados, “preconiza-se um estilo de supervisão que estimule e oriente as mudanças, enquanto encoraja a criatividade dos professores” (Distrito Federal, 2001, p. 105). Esse encorajamento se faz presente no trabalho das Oficinas. É, portanto, mola propulsora das vivências, tanto junto aos professores formadores quanto aos professores cursistas. Outra característica que emerge é a vivência. Algo que se fazia presente nas Escolas de Aplicação, em que a vivência criadora era considerada a parte mais importante da aprendizagem, sendo avaliada como fundamental para a formação do ser humano social, cultural, intelectual e profissional, ou seja, integral (Pereira, 2011, p. 196).

No texto, Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal (Pereira; Henriques, 2011, p. 145), as autoras apresentam estratégias encontradas pelas professoras pioneiras na educação do DF para driblarem as dificuldades. Segundo elas,

(...) as dificuldades conduziram à adoção de práticas democráticas de gestão e de trabalho compartilhado. Assim, durante os primeiros meses de funcionamento, a escola não teve uma diretora designada. Em razão do acúmulo de trabalho e tendo em vista não sobrecarregar uma só pessoa para organizar as atividades demandadas para a estruturação da escola, (...) a função de diretoria, por decisão do grupo de docentes pioneiras, foi exercida por todas as professoras, em sistema de rodízio, durante vinte dias, sendo as tarefas administrativas e pedagógicas definidas e realizadas coletivamente, mediante trabalho compartilhado. Após esta experiência de gestão, o grupo docente elegeu por voto direto, uma das colegas, a professora Santa Soyer (Pereira; Henriques, 2011, p. 151).

Os CVLOP encontraram uma forma também democrática de gerir o trabalho: desde sua normatização, pela Orientação Pedagógica nº 8, de 1989, foi instituído o “Conselho das Oficinas Pedagógicas”, o qual foi legitimado até a Portaria nº 116 de 2012. Na Portaria nº 388 de 2018, ele desaparece, uma perda para o grupo de professores formadores, pois atuava fortemente na resolução ou na busca de soluções dos problemas. Convém ressaltar, no entanto, que a metodologia de gestão compartilhada desenvolvida permanece atuante,

ainda que o Conselho das Oficinas esteja desativado.

A análise do sistema educacional do DF revela um distanciamento significativo entre o projeto pedagógico idealizado para Brasília e a realidade consolidada ao longo do tempo. A proposta original, que previa uma educação democrática, de qualidade e permeada pelas linguagens artísticas não se concretizou integralmente. Um dos exemplos mais evidentes dessa ruptura é a não construção de 23 das 28 Escolas Parques previstas para a área central da cidade, bem como a impossibilidade de implementação universal do ensino em tempo integral, com a alternância entre Escola Classe e Escola Parque. Em certos períodos, se instituíram quatro turnos diários, incluindo o chamado “turno da fome”, realizado no horário do almoço. O crescimento acelerado da população e a necessidade urgente de expansão da rede de ensino comprometeram a efetivação do modelo educacional inicialmente pensado.

Acresce-se a isso a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971 (LDB nº 5.692/1971), que fortaleceu os fundamentos de uma educação tecnicista, em detrimento de uma educação humanista, decorrente da demanda de crescimento do país defendida durante a ditadura. Esta lei instituiu o Ensino Médio Profissionalizante. Também, nesta época, diminuíram os investimentos em educação e o ambiente opressor foi aprofundado a partir de 1968 (Ato Institucional nº 05 – AI 05<sup>12</sup>).

Tais características se refletem, obviamente, no sistema educacional de Brasília, que, como em todas as partes da federação, sofreu as consequências do golpe militar. Foram 21 anos de autoritarismo, de cerceamentos. Findo em 1985, surge a possibilidade de retomada de alguns princípios norteadores da educação na Capital Federal: a pesquisa, a experimentação, a liberdade da criação. É neste contexto que o professor Ruyter Lima incrementa o “Projeto Pré-escolar – pesquisa, confecção e aplicação de material pedagógico”, cujo objetivo geral era “confeccionar material pedagógico destinado ao pré-escolar”. Foi assim que surgiram os espaços que hoje conhecemos como CVLOP: espaços de pesquisa, com foco no estímulo à criatividade dos professores e tendo a ludicidade como força motriz. O projeto cresceu rapidamente, chegando a outros Complexos Escolares<sup>13</sup> (atuais Regionais de Ensino).

## Antecedentes históricos das Oficinas Pedagógicas do Distrito Federal

Pela análise documental, foi possível entender que o movimento dos MEAs (Materiais de Ensino-Aprendizagem) foram precursores do trabalho das Oficinas. Havia equipes nas Regionais de Ensino responsáveis pelos Materiais de Ensino-Aprendizagem (MEAs) desde a década de 1970. Há um documento de 1990 recebido

pelo Núcleo de Teleducação - NUTEL (que coordenava as ações das Oficinas à época) apresentando a evolução histórica dos MEAs no contexto da FEDF (atual SEEDF). Consta que, de 1970 a 1973, havia o Centro de Preparação de Material Didático (vinculado à comunicação audiovisual). Em 1974, a Divisão de Meios Audiovisuais do Departamento de Ensino Fundamental (DEMAV) implantou o sistema de criação de material didático na rede (atividades de audiovisual e mecanografia). Entre 1975 e 1976 foi criado, experimentalmente, o Programa de Apoio Pedagógico, vinculado à Diretoria Geral de Pedagogia (DGP), com o objetivo de coordenar, controlar, avaliar, normatizar e executar as atividades dos subsistemas de meios audiovisuais, Biblioteca e Documentação e Promoções Culturais. Em 1977, com a criação da Direção de Apoio Pedagógico (DAP), o Núcleo de Meios Audiovisuais desenvolveu vários projetos, até 1980. Inclusive, vários cursos de formação continuada constam na lista de cursos ofertados com essas temáticas.

De 1980 a 1985, foi implantado o Projeto Operação de Material de Ensino-Aprendizagem (OMEA). Em 1986, houve o curso "Projeto: Pré-Escolar – pesquisa, confecção e aplicação de material pedagógico", anteriormente mencionado. Em 1987, foi criada a Comissão de Material de Ensino-Aprendizagem (CMEA) para sistematizar a compra e uso dos Materiais de Ensino-Aprendizagem. Neste período, o Núcleo de Teleducação (NUTEL), ligado organicamente à Direção de Apoio Pedagógico (DAP), desenvolveu vários projetos com foco nos MEAs. Houve, portanto, a união de uma demanda que já havia na rede com a possibilidade de delegar essa necessidade às novas equipes que estavam se formando nas Regionais. A professora formadora Maria Beatriz, em entrevista, esclareceu:

(...) a escola "1" precisava de 10 quadros de prega. Chegava nessa equipe de MEA dentro do Complexo Escolar e fazia a solicitação. Aquela pessoa ali fazia os 10 quadros de prega. (...) Inclusive a Célia Moraes saiu dessa equipe de MEAs para ir para nossa Oficina, porque ela trabalhava com o normógrafo<sup>14</sup>: eram gabaritos de letras pra fazer as fichinhas. Atender as escolas não era mais com os MEAs, mas com a Oficina, em uma projeção maior, porque já tinha outro "know how", era uma coisa mais duradoura, com madeira e serigrafia. (Arantes, Entrevista semiestruturada, 28 fev. 2023).

Cabe destaque ainda registrar que, entre 1980 e 1989, houve a implementação de vários projetos relativos a Vídeo, Desenho, Mediateca, Informática, MEAs e Oficinas Pedagógicas. Vinculado, portanto, ao Núcleo de Teleducação - NUTEL, o setor de MEAs tinha como atribuições o provimento e a produção de materiais pedagógicos. Em 1989, foi publicada a

Orientação Pedagógica nº 8, segundo a qual as Oficinas são implantadas como "alternativa que possibilitasse ao professor criar e/ou reproduzir seu próprio material pedagógico, de acordo com conteúdo programático a ser desenvolvido" (Distrito Federal, 1989, p. 4).

Portanto, havia equipes nas Regionais de Ensino para trabalhar com os Materiais de Ensino-Aprendizagem (MEAs), uma demanda da rede. Um projeto é implementado em Taguatinga, partindo da própria base e vai expandindo-se rapidamente. É possível vislumbrar, então, que a equipe responsável seria ampliada e, melhor do que isso, poderia contar com as ideias dos professores de sala de aula, de forma prática. A responsabilidade pelos MEAs passou, então, para as Oficinas Pedagógicas. Foi um projeto que teve, inicialmente o engajamento dos professores, mas, também apoio da instituição que favoreceu para que as Oficinas Pedagógicas fossem instituídas nas Regionais de Ensino.

## Histórico dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas

A construção do histórico destes espaços é uma demanda social. Há tantas ações formativas erigidas com tanta vivência que, muitas vezes, os registros ficaram inexistentes. Faz-se muito, registra-se pouco. Neste sentido, a publicização deste histórico é um ato político e necessário. Muitas pessoas têm curiosidade sobre como foi o início deste trabalho, quem esteve presente, quantos e quais cursos já foram oferecidos, entre tantas outras questões. Daí a importância dos registros.

Nas Oficinas, existe algo relacionado à ancestralidade, a "passar o bastão", compartilhar a experiência, deixar o legado. Faz parte da metodologia acolher: os mais experientes recebem, demonstram caminhos e percursos a quem chega para também compor a história. Talvez este seja o verbo mais recorrente: "com-partilhar". É o estabelecimento de uma tradição, pelos vínculos estabelecidos, apesar de estarmos em uma sociedade que caminha para a liquidez das relações (Bauman, 2004). Esta seria a forma mais recorrente de acolhimento, com algumas exceções, obviamente, já que há grande diversidade de tempos e espaços no trabalho dos CVLOP. A primeira Oficina Pedagógica surgiu em 1986 e as últimas foram implementadas em 2001, 15 anos depois. No geral, os processos ocorreram em tempos, em espaços e com profissionais distintos. Há uma linha que une o trabalho, mas como ela faz o seu bordado em cada CVLOP será sutilmente diferente. Portanto, é necessário estar atento às generalizações. Nem sempre o que é vivenciado em determinado CVLOP acontece de maneira idêntica em outro.

Ruiter José de Lima e Elisabete Batista de Resende (Betinha, como é carinhosamente chamada), os pioneiros do projeto, trouxeram-me as informações que agora

compartilho: Ruitter era professor da disciplina Práticas Industriais, na Ceilândia, e, lá, era procurado por alguns professores para desenvolverem seus materiais pedagógicos. Remanejado para o Centro de Ensino 9 de Taguatinga, já com a parceria de Elisabete, foi oferecido o curso-pesquisa “Pré-escolar: pesquisa, confecção e aplicação de material pedagógico” a um grupo focal constituído por professores de Ceilândia, Brazlândia e Taguatinga, que frequentavam a Oficina no dia de coordenação. Há o registro de que a experiência foi tão exitosa que os professores solicitaram mais turmas para que mais profissionais participassem e, em 1987, devido ao interesse de professores de outras áreas, ampliou-se o público para o atendimento, especialmente aos professores dos Anos Iniciais. Ao grupo focal inicial, uniram-se professores de Sobradinho, Planaltina e Cruzeiro. Os professores das cidades longínquas começaram a perceber que podiam ter uma Oficina Pedagógica em suas próprias Regionais e, dessa forma, utilizariam o maquinário existente nas salas de Práticas Industriais, articulando o uso com as escolas que ainda estivessem oferecendo esta disciplina para otimizar o tempo sem a necessidade de viagens tão longas.

A partir deste momento, o projeto começou a se chamar “Faça Você mesmo”. Este foi o embrião para o projeto das Oficinas Pedagógicas como conhecemos. Segundo Ruitter, foi no Centro de Ensino 11 de Taguatinga onde começou, oficialmente, o projeto das Oficinas Pedagógicas, na marcenaria (sala de Práticas Industriais), ambiente em que começavam a abrir espaços para a produção dos próprios materiais do professor. Naquela época, havia o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), constando nos arquivos documentais registros de cursos de “treinamento para o PROEPRE”, conforme quadro:

**Quadro 3 – Registros referentes ao movimento do PROEPRE na SEEDF**

1980	Atualização em programa piloto para o pré-escolar
1982	Curso Programa de Educação Pré-escolar – PROEPRE – 240h
1983	Curso de Educação Pré-escolar – PROEPRE
1984	Programa de Educação Pré-escolar – PROEPRE – 240h
1984	Curso de treinamento para professores do pré-escolar – 216h
1985	Programa de Educação Pré-escolar – PROEPRE – 240h
1985	Encontro de aperfeiçoamento da teoria psicogenética de Piaget – 32h
1986	Seminário para coordenadores da educação pré-escolar – 40h
1987	Preparação de recursos humanos para o pré-escolar – 32h
1987	Implicações do construtivismo piagetiano para o PROEPRE
1987	Preparação de recursos humanos para o pré-escolar – 60h
1988	O desenvolvimento da criança segundo a teoria psicogenética de Piaget – 64h

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados documentais (acervo da EAPE)

O PROEPRE, existente ainda em 2025, foi adotado como programa pelo MEC na década de 1980, chegando a acontecer em mais de 21 sistemas de ensino estaduais e inúmeros municipais. A FEDF (atual SEEDF) adotou estes princípios pedagógicos/ filosóficos para a educação pré-escolar (Educação Infantil, atualmente) e, para sua implantação, era necessária a formação específica para os profissionais envolvidos com a educação pré-escolar, a qual precisava ser oferecida em horário de serviço, em um ano ou mais (Assis, 2017, p. 252). À época, a própria idealizadora, Orly Zucatto, esteve à frente dos cursos oferecidos aos professores da rede no DF. Tinha como objetivo geral “o desenvolvimento da criança em seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e físico. Ele foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos esses aspectos, visto que o que se pretende é o desenvolvimento global da criança” (Assis, 2017, p. 230). Fundamentado pela teoria de Jean Piaget, segundo a qual “o meio exerce um importante papel no desenvolvimento da inteligência”. Daí a importância de que a criança tenha disponível grande variedade de objetos para serem manipulados e utilizados em suas brincadeiras (Assis, 2017, p. 221).

O “curso-pesquisa” apresentava como problema a falta de material didático concreto para aplicação no curso do PROEPRE, além da inexistência de um núcleo para troca de experiências entre os professores. Dessa maneira, havia os questionamentos: como suprir escolas com material didático suficiente, com uso de materiais alternativos? Como difundir os resultados e implantar permanentemente a criação de material didático?

De acordo com a metodologia, seriam sorteadas 20 escolas entre os Complexos Escolares participantes, as quais receberiam instrumentos de pesquisa a serem aplicados. Assim, deveriam ser estratégias: trabalho em grupo, testagem do material confeccionado, montagem de caixa de fichas técnicas sobre os materiais pedagógicos, elaboração de relatório sobre todo o trabalho desenvolvido durante o projeto, montagem de um vídeo de 20 a 25 minutos, e montagem de exposição no final do ano para divulgação dos materiais confeccionados, ambos realizados.

O 1º Encontro das Oficinas Pedagógicas, com carga horária de 8h (27 de novembro de 1988) aconteceu no auditório da antiga Escola Normal de Brasília (prédio da EAPE, em 2025), com exposição dos materiais confeccionados pelas Oficinas.

A partir deste evento, um movimento potente se expandia na Secretaria de Educação: anualmente, passaram a acontecer as Mostras de MEAs, geralmente, no auditório da Escola Normal de Brasília (ENB)<sup>16</sup>, prédio em que a EAPE realiza suas atividades em 2025. Com o trabalho em expansão e estabelecendo várias parcerias, as Mostras de MEAs eram eventos gran-

des, envolvendo as Oficinas de todas as Regionais, com convite a todos os professores da SEEDF. Houve, também, participação em Congressos e Seminários, inclusive organizados pela UnB, com quem foi estabelecida uma parceria para estudos e trocas na década de 1990. Foi uma crescente, com várias exposições, notícias em jornal e em revistas. Os registros seguintes apresentam os cartazes de divulgação (criados e/ou adaptados pelos professores formadores das Oficinas), elaborados com jogos, muitas cores, representando

**Figura 1 – Cartazes das Mostras de MEAs, do I (1988) ao VI (1993). I e II Workshop (1996/1997)**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da colaboração/ cessão da professora formadora Maria José de A. C. Silva.

bem o que era vivenciado. Esta efervescência ocupou páginas de alguns jornais e da Revista Nova Escola:

**Figura 2 – Reportagem sobre III Mostra de MEAs, Jornal de Brasília, 1990**



Fonte: acervo do Núcleo das Oficinas Pedagógicas

**Figura 3 – Reportagem sobre o trabalho das Oficinas Pedagógicas, Revista Nova Escola, 1996**



Fonte: acervo do Núcleo das Oficinas Pedagógicas

Em 1990, já existiam 10 Oficinas Pedagógicas, o que evidencia o apoio institucional que o projeto recebeu em seu início para implementação. Assim se manifestou o professor formador SérCarreira, que atuou cerca de 12 anos nas Oficinas Pedagógicas:

Era um grupo muito ativo. Então, nos questionamos: a gente vai ficar só produzindo material? (...) Comecei a pensar sobre o nosso papel de Oficina, que teria que ser um papel de formador, de aprender junto com aquela experiência (...) Chegou um convite para participarmos de uma semana pedagógica da Faculdade de Educação da UnB, era um seminário. Eu participei durante uma semana. Para mim, foi uma virada de chave, porque tinham muitos doutores e mestres que trabalhavam com o lúdico. Antônio Villar, Cristiano Muniz tocaram o seminário. A Tizuko, o Brougère vieram. Então eu vi o quanto nós das Oficinas, estávamos próximos a esse universo. (...) Lembro que as Oficinas começaram a ter esse olhar: é preciso que a gente estude, que a gente deixe de ser só oficineiro no sentido de produzir material e passe a pensar sobre o lúdico e a aprendizagem. Acho que nós ganhamos muito nesse período (Sérgio Carreira, 29 jul. 2022, entrevista semiestruturada).

O projeto das Oficinas Pedagógicas foi incluído no Plano Quadrienal<sup>17</sup> de Educação (PQE) da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF (1987-1990) com apoio da Direção de Apoio Pedagógico (DAP) e sob a coordenação do Núcleo de Meios Audiovisuais (NUMAV). Tinha como ação prioritária o resgate do ensino público do Distrito Federal, no sentido de prover a educação de boa qualidade para todos. A partir dos Planos Quadrienais, alguns programas eram criados, como: Programa I – Oportunidades educacionais; Programa II – Manutenção e Expansão da rede física; Programa III – Melhoria da qualidade do ensino; Programa IV – Assistência ao educando. À época, as propostas de curso eram preenchidas em formulários do Programa III – Melhoria da qualidade do ensino. Em 2025, instituído pela Lei nº 5.499/2015, temos o Plano Distrital de Educação, com vigência de 2015 a 2024 (prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024).

No levantamento documental, algumas ações chamaram a atenção, no sentido do trabalho vanguardista desenvolvido pelas Oficinas Pedagógicas: atendimento, por meio de projetos, às escolas rurais do Distrito Federal, executado por várias Oficinas Pedagógicas (Taguatinga, Sobradinho, Planaltina, Núcleo Bandeirante, Brazlândia, em 1993). O atendimento era feito *in loco*, levando estratégias lúdicas para professores de estudantes das escolas rurais. Outro movimento importante foi o atendimento aos professores do Supletivo (EJA, atualmente), muito recorrente em vários anos da década de 1990, no período noturno. Outra vertente que merece destaque foi o atendimento a docentes do Ensino Es-

pecial<sup>18</sup> desde a década de 1990. No planejamento das aulas de alguns cursos, ainda há o registro da colaboração do Mestre Zezito (*in memoriam*)<sup>19</sup>: abre-se espaço para um representante da cultura popular, reconhecendo a riqueza dos seus saberes, no espaço da formação continuada dos professores no DF, na década de 1990.

Para integração do trabalho e na busca de uma unidade, com o tempo, foi verificada a necessidade de um Núcleo que coordenasse o trabalho. Antes de 1989, as Oficinas atuavam de maneira informal, como um colegiado de oficineiros, vinculadas ao Núcleo de Tleducção (NUTEL). Com a publicação da Orientação Pedagógica nº 8, houve a primeira sistematização do trabalho. A gestão passou a ser feita por meio do Conselho das Oficinas Pedagógicas, composto por um representante de cada Regional, além de membros do Setor de Materiais de Aprendizagem (SMEA) e do NUTEL.

Em 1994, a orientação foi revisada e as Oficinas passaram a ser vinculadas ao Centro de Recursos Tecnológicos (CRT), especificamente ao Setor de Materiais de Ensino-Aprendizagem (MEAs). Em 2000, com a extinção da Fundação Educacional do DF e a criação de nova estrutura na Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), as Oficinas Pedagógicas foram vinculadas à Gerência de Multimídia (GMULT). Em 2008, esta Gerência passou a compor a estrutura da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e as Oficinas Pedagógicas passaram a ser vinculadas à Unidade-Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Em 2012, foi publicada a Portaria nº 116, que estabeleceu o vínculo administrativo e pedagógico com a Gerência Regional de Educação Básica (GREB)[ Atualmente, intitulada como Unidade de Educação Básica (UNIEB), responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas.] das Coordenações Regionais de Ensino e o vínculo pedagógico com a EAPE, por meio do Núcleo das Oficinas Pedagógicas (NUOP). A portaria manteve o Conselho das Oficinas como espaço de deliberação. A estrutura se organizava, assim, com dois polos de chefia: NUOP/EAPE e GREB/CRE.

Diante de rupturas institucionais, o coletivo de professores formadores, o Núcleo das Oficinas e o Conselho das Oficinas desempenharam papel decisivo para manter viva a metodologia e a identidade das Oficinas Pedagógicas. Em 2025, tanto o Conselho quanto o Núcleo das Oficinas estão desativados oficialmente e a coordenação das 14 Oficinas está centralizada em apenas uma pessoa, na EAPE, responsável por articular cerca de 35 professores formadores em diferentes Regionais. A ausência de estrutura adequada e de políticas institucionais de valorização do trabalho têm comprometido seriamente a continuidade das ações desenvolvidas. Ainda assim, o coletivo das Oficinas segue resistindo, criando e se reinven-

Figura 4 – Logomarcas já utilizadas pelas Oficinas ao longo do tempo



Fonte: Acervo do Núcleo das Oficinas Pedagógicas

tando para manter vivo um trabalho que há décadas transforma a educação pública do Distrito Federal.

## Considerações finais

Refletir sobre o histórico do trabalho das Oficinas Pedagógicas é buscar as relações com um ideário de educação que foi interrompido por várias razões, inclusive pelo golpe militar, ocorrido quando uma “menina” tinha apenas quatro anos de existência, Brasília. Foram 21 anos ditatoriais. Uma suspensão temporal significativa de uma proposta com os princípios inovadores da educação criadora, idealizada por Anísio Teixeira. Ao estudar as pesquisas a respeito dos primórdios da Educação no DF, nos deparamos com um projeto revolucionário e utópico que poderia ser exemplo para todo o Brasil, a ser implantado na Capital Federal. O projeto de Anísio, embora tenha espalhado algumas sementes frutíferas, não teve condições de tornar-se efetivo integralmente.

O trabalho das Oficinas Pedagógicas nasce no contexto de um projeto ambicioso, parcialmente implementado em Brasília, ao abrir espaço para fornecer formação continuada baseada no atendimento à integralidade da pessoa do professor, em que se abordam os aspectos técnico-pedagógicos, cognitivos, psicomotores e afetivos. É um projeto para o qual, no começo, a SEEDF ofereceu subsídios, apoio e certo suporte para a semente, que começava a ser plantada, ir germinando.

Existentes desde 1986, os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOP), em 2025, constituem-se como espaços descentralizados de formação continuada de professores, vinculados pedagogicamente à EAPE e, administrativamente, às Unidades de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Interessante perceber que alguns princípios perduram durante o tempo e, 39 anos depois, as Oficinas Pedagógicas seguem com o princípio do trabalho coletivo, em grupo, de pesquisa, da busca de alternativas para auxiliar os professores em suas práticas em sala de aula, além de um espaço para trocas entre professores de diferentes etapas e modalidades de ensino. Tais espaços ainda se destacam por contribuir de forma significativa para uma educação lúdica, criativa e prazerosa em todas as Regionais de Ensino do DF, apesar da redução significativa de recursos humanos, tanto das equipes quanto do Núcleo das Oficinas. Assim, os CVLOP seguem “reexistindo”, apesar de tudo, não sabemos até quando.

## Notas

<sup>1</sup> Popularmente, tais espaços são conhecidos apenas como “Oficinas Pedagógicas”, mas, por se tratar de uma expressão que gera ambiguidade, o nome foi alterado pela Portaria nº 388/2018, que normatiza sua atuação ainda em 2025.

<sup>2</sup> A EAPE é um órgão da Secretaria de Educação do Distrito Federal que formula e implementa ações de formação continuada no DF, definindo, propondo, elaborando, coordenando e implementando políticas e diretrizes.

<sup>3</sup> Foi produzido um documentário sobre o curso investigado, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SGY3IPnO2Dg&t=276s> Acesso em: 17 jan. 2026.

<sup>4</sup> No texto pesquisado e nos documentos da época, as expressões “Escola-parque” e “Escola-classe” eram escritas como um substantivo composto unido por hífen. Atualmente, são duas palavras.

<sup>5</sup> A Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) foi extinta em 2000 pelo Decreto Distrital nº 21.396/2000, com suas funções e servidores sendo incorporados pela nova Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

<sup>6</sup> Há uma reportagem interessante sobre essa experiência em Brasília, com participação dos escritores Alessandra Roscoe e Roger Melo, egressos da referida escola. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7320748/> Acesso em 20 ago. 25.

<sup>7</sup> Serviço Social da Indústria.

<sup>8</sup> Serviço Social do Comércio.

<sup>9</sup> A expressão “Oficinas Pedagógicas” pode ser encontrada na Legislação específica de atendimento educacional especializado nos Centros de Ensino de Educação Especial (CEE). É de 2005 o documento sobre o projeto Escola Viva, do MEC, em que se faz uma retrospectiva do início do trabalho com Oficinas Pedagógicas profissionalizantes, iniciadas na década de 1950, nas quais se poderia preparar a pessoa com deficiência para entrar no mercado de trabalho. No site Domínio Público, existem algumas cartilhas do Projeto Escola Viva, um conjunto de materiais distribuído pela Secretaria de Educação Especial para todos os estados brasileiros, visando a atender a necessidade de programas de formação e suporte técnico científico, que garanta o acesso, a permanência e um ensino de qualidade nas salas de aula de ensino regular a alunos com deficiência. A cartilha de número 3, com o título “Oficinas Pedagógicas: um espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Profissional” oferece várias informações sobre o funcionamento das Oficinas Pedagógicas no espaço do Ensino Especial (Leite, 2017, p. 26).

<sup>10</sup> Em 1975, foram criados com caráter experimental 10 (dez) Distritos Educacionais que à época correspondiam às referidas Regiões Administrativas responsáveis pelas questões administrativas e 21 (vinte e um) Complexos Escolares que tinham como prioridade orientar e coordenar as atividades pedagógicas das escolas a eles vinculadas (Distrito Federal, 2001, p. 90).

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u7QsqNlrPZg>. Acesso em 2 jun. 2025.

<sup>12</sup> O AI-5 (Ato Institucional nº 5) foi o decreto mais duro da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), editado em 13 de dezembro de 1968, que suspendeu os direitos e as garantias constitucionais, deu poderes quase absolutos ao presidente, permitiu fechar o Congresso e cassar mandatos, aprofundando a repressão e inaugurando os “anos de chumbo”.

<sup>13</sup> A Resolução nº 2.391/88, de 19 de junho de 1988, extingue os Complexos Escolares e cria as Divisões Regionais de Ensino.

<sup>14</sup> Aparelho de desenho com várias réguas com letras e números recortados, que servem de molde para legendas e letreiros. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/normografo/> Acesso em: 20 ago.2024.

<sup>15</sup> Desvio da norma culta para enfatizar que, nestes espaços, recorrentemente acontece a partilha com as pessoas. “Partilhar com” se apresenta de forma orgânica nos espaços investigados. Por isso a escolha em escrever “compartilhar”

<sup>16</sup> A última turma da Escola Normal de Brasília aconteceu em 2005, quando foi extinta.

<sup>17</sup> O Artigo 54 da Lei nº 5692/1971 determinava que os Conselhos de Educação passariam a ter a incumbência de aprovar os Planos Quadrienais de Educação, indispensáveis para o recebimento de auxílio financeiro da União, os quais deveriam estar em consonância com o Plano Geral de Educação. Foi possível apurar que o Conselho do DF aprovou 6 Planos Quadrienais de educação referentes aos períodos de: 1976-1979; 1980-1983; 1984-1987; 1987-1990; 1991-1994 e 1995-1998.

<sup>18</sup> Sobre este assunto, a partir do levantamento documental da presente pesquisa, foi possível produzir o texto: Histórico de atuação dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da SEEDF na formação continuada de docentes da Educação Especial, o qual foi apresentado no congresso 8º Brain Connection – Europa, recebendo nota máxima e, devido a isso, o Prêmio Professora Doutora Manuela Faria. O texto está disponível na Revista Educação e Inclusão, da Atlântica Editora e nos Anais do evento, em: <https://brainconnection.com.br/anais/> Acesso em 28 jul. 2025.

<sup>19</sup> Mestre Zezito (José André dos Santos, 1949-2006) nasceu no Ceará e partiu aos 15 anos para Brasília, estabelecendo-se como palhaço e ministrou aulas ensinando suas técnicas.

<sup>20</sup> Atualmente, intitulada como Unidade de Educação Básica (UNIEB), responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas.

## Referências

ASSIS, Orly Zucatto M. de. PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a teoria de Jean Piaget. **Schème - Revista Eletrônica de Epistemologia Genética**. Vol. 09, Número Especial, São Paulo: UNESP, 2017, p. 217-263.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11/8/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.934**, de 25/7/2024: Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3 ed. RJ: Vozes, 2012.

DISTRITO FEDERAL, **Lei nº 1.619, de 22/08/1997**. Cria, na estrutura da Fundação Educacional do Distrito Federal, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, unidade orgânica diretamente subordinada à Diretoria Executiva.

DISTRITO FEDERAL, **Resolução nº 2.391/88**. Extingue os Complexos Escolares e cria as Diretorias Regionais de Ensino.

DISTRITO FEDERAL, **Resolução nº 2.416**, de 10/8/1988 cria EAP, integrada à DRH (Divisão de Recursos Humanos).

DISTRITO FEDERAL. **40 anos de educação em Brasília**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 28.093**, de 2007. Dispõe sobre o Registro do Ideário Pedagógico de Anísio Teixeira, e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14/7/2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei\\_5499\\_14\\_07\\_2015.pdf](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf) Acesso em: 18 jan. 2026.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica nº 8. Oficinas Pedagógicas**. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. Brasília, 1989, 35 p.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica nº 8. Oficinas Pedagógicas**. 2 ed. rev. e atua. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento de Pedagogia. Centro de Recursos Tecnológicos. Brasília, 1994, 23 p.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 116/2012**, de 31 de julho de 2012. Dispõe sobre a regulamentação das atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. **Revogada**. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72529/Portaria\\_116\\_31\\_07\\_2012.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72529/Portaria_116_31_07_2012.html). Acesso em: 21 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 388, de 29 de novembro de 2018**. Dispõe sobre as atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, p.15, 03 dez. 2018. Seção 1. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f41c3564971a440e8ed9fb012132dbf5/Portaria\\_388\\_29\\_11\\_2018.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f41c3564971a440e8ed9fb012132dbf5/Portaria_388_29_11_2018.html). Acesso em: 21 set. 2022.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte: o caso Brasília; o caso Garagem**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

LEITE, Cristina A. **Rodas de Brincar: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF**. Dissertação de Mestrado. PPG-CEN/UnB, 2017a, 192 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24665>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LEITE, Cristina A. **A Arte de Contar Histórias: percursos e percalços de um curso ministrado pelos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (1999-2019)**. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. 392 páginas. Universidade de Brasília. Brasília, 2025. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/53640>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MARTINS, Alice F. O ensino de artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, Eva Wairos (et al.), organizadores. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 231-251, 2011.

PEREIRA, Eva W.; CARVALHO, Pedro M. de. Fontes de pesquisa para a história da educação de Brasília. In: PEREIRA, Eva W.; COUTINHO, Laura M; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (org.) **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Universidade de Brasília, 2018, p. 17-35.

PEREIRA, Eva W; HENRIQUES, Cinira M. N. Escola Júlia Kubitschek – a primeira escola pública do Distrito Federal. In: PEREIRA, Eva Wairos (et al.), organizadores. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 231-251.

PEREIRA, Eva Wairos (et al.), organizadores. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROCHA, Lúcia M da F; ANTONIAZZI, Maria Regina F. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, Eva Wairos (et al.), organizadores. **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 81-101.

TEIXEIRA, Anísio. **Ciência e Humanismo**. Rio de Janeiro: p. 1-19, 1955. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/educadores-m31p1-cienciaehumanismo-anisio Teixeira1955> Acesso em: 30 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Um grande esforço de toda a vida. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.96, nov. 1960. p.1-3. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/fran/artigos/esforco.html> Acesso em: 30 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Estado atual da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.39, n.89, p.8-16, 1963. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/fran/artigos/estado.html> Acesso em: 30 jan. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6ª ed. Coleção cultura, sociedade e educação, vol. 5. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 49/50, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, 1984 [1932]

WESTBROOK, Robert B (org). **John Dewey**. (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

## DOSSIÊ - ARTIGOS

# Ciência, gênero e sexualidade: 65 anos de silêncios e vozes na Educação Pública do Distrito Federal

*Science, gender and sexuality: 65 years of silences and voices in Public Education in the Federal District*

 Rúbia Estefânia Pinto da Silva \*  
Rodrigo Diego de Souza \*\*

Recebido em: 6 jun. 2025  
Aprovado em: 12 jan. 2026

**Resumo:** Este trabalho analisa os 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, destacando a urgência de integrar a educação sexual e as perspectivas femininas ao ensino de Ciências como estratégia de enfrentamento à violência de gênero, especialmente a violência sexual contra crianças e adolescentes. A pesquisa, de natureza teórica, apoia-se em revisão bibliográfica, análise documental e no referencial de autoras como bell hooks, Nancy Fraser e Joan Scott, além de legislações distritais e nacionais. O texto argumenta que a violência de gênero é estrutural e historicamente silenciada nos currículos escolares, sendo fundamental romper com esse apagamento por meio de uma pedagogia crítica e emancipatória. O artigo apresenta avanços legais, como as Leis Distritais nº 5.806/2017 e 6.367/2019, e ações da SEEDF, como a Semana Maria da Penha nas Escolas e o programa Maria da Penha Vai à Escola, que buscam fomentar o debate sobre gênero e direitos humanos no ambiente escolar. Além disso, destaca o papel da formação continuada promovida pela EAPE para qualificar os profissionais da educação no enfrentamento às desigualdades de gênero, raça e sexualidade. Conclui-se que, para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, é imprescindível que a educação sexual crítica e o feminismo estejam presentes nos currículos e na formação docente, contribuindo para a conscientização dos estudantes e para a construção de uma cultura de paz, equidade e respeito à diversidade.

**Palavras-chave:** Educação sexual. Feminismo. Violência de gênero. Ensino de Ciências. Políticas educacionais. Equidade de gênero.

**Abstract:** This paper analyzes the 65 years of the Public Education System of the Federal District, highlighting the urgency of integrating sexual education and female perspectives into the teaching of Science as a strategy to combat gender-based violence, especially sexual violence against children and adolescents. The research, of a theoretical nature, is based on a bibliographic review, document analysis and the references of authors such as bell hooks, Nancy Fraser and Joan Scott, in addition to district and national legislation. The paper argues that gender-based violence is structurally and historically silenced in school curricula, and that it is essential to break with this erasure through a critical and emancipatory pedagogy. The paper presents legal advances, such as District Laws No. 5.806/2017 and 6.367/2019, and SEEDF actions, such as Maria da Penha in Schools Week and the Maria da Penha Goes to School program, which seek to foster debate on gender and human rights in the school environment. In addition, it highlights the role of continuing education promoted by EAPE to qualify education professionals in tackling gender, race, and sexuality inequalities. It is concluded that, in order to build a truly inclusive and democratic school, it is essential that critical sexual education and feminism are present in the curricula and teacher training, contributing to raising students' awareness and building a culture of peace, equity, and respect for diversity.

**Keywords:** Sex education. Feminism. Gender violence. Science teaching. Educational policies. Gender equity.

\* Professora na SEEDF desde 2014. Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade da Terra de Brasília (2002-2005). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2016-2017) pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestre em Educação em Ciências pela UnB (2021-2023) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB.

\*\* Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação na UFSC. Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Gestão 2024-2026 (PPGET/UFSC). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB.

## Introdução

Em 2025, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal completa 65 anos de história. Criada juntamente com a fundação de Brasília, a rede surgiu com a missão de formar cidadãos para uma capital em construção, sendo marcada desde o início por desigualdades regionais, desafios de infraestrutura e lutas por uma educação pública de qualidade. Ao longo dessas décadas, professores e estudantes protagonizaram experiências pedagógicas significativas, muitas vezes atravessadas por disputas políticas, sociais e culturais. Nesse contexto, é urgente refletir sobre o papel da escola pública como espaço de enfrentamento das diferentes violências que atingem crianças, adolescentes e mulheres, em especial a violência sexual.

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma questão estrutural que exige respostas efetivas das políticas públicas educacionais. Ela tem sido historicamente negligenciada no currículo escolar, apesar de sua importância na formação crítica dos estudantes, e é um problema grave e persistente em nossa sociedade. Compreendemos que, para combatê-la, é essencial que a educação sexual e as perspectivas femininas sejam integradas ao ensino de Ciências. Essas abordagens não apenas promovem a conscientização sobre os direitos das crianças e adolescentes, mas também ajudam a desconstruir as estruturas de poder que podem perpetuar a violência de gênero.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), o ano de 2023 apresentou um aumento significativo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil, em relação a 2022. Corroborando com esses dados, o Atlas da Violência apontou um agravamento da violência não letal nesse grupo, incluindo negligência, violência física, psicológica e sexual, com índices superiores aos observados antes da pandemia de COVID-19 (Cerqueira; Bueno, 2024). Ambos os estudos indicam que o contexto de isolamento social contribuiu para a subnotificação dos casos e para a intensificação da violência doméstica, evidenciando que a maioria das ocorrências se dá no ambiente familiar, praticada por pessoas responsáveis pela proteção e cuidado das vítimas (FBSP, 2024; Cerqueira; Bueno, 2025). Diante desse cenário, surgem as seguintes questões: de que forma a educação sexual e as perspectivas femininas estão sendo abordadas no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e de que maneira uma abordagem mais incisiva dessas temáticas pode contribuir para a prevenção da violência sexual infantil contra crianças e adolescentes e para a construção de uma educação mais crítica e emancipatória?

Dessa forma, o objetivo desse estudo é analisar a importância da educação sexual e da incorporação

da perspectiva feminina no ensino de Ciências, no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, considerando as estratégias fundamentais que vêm sendo utilizadas para prevenir a violência de gênero, em especial a violência sexual infantil contra crianças e adolescentes, bem como para promover a equidade de gênero na educação.

Neste artigo, defendemos que a abordagem dessa temática é uma estratégia fundamental para enfrentar as violências de gênero, em especial a violência sexual contra crianças e adolescentes, no contexto das escolas públicas do Distrito Federal. Com base em referenciais críticos e feministas, analisamos como o ensino de Ciências pode contribuir para a formação cidadã, a promoção da equidade de gênero e de uma educação transformadora.

## Metodologia

Este artigo, de abordagem qualitativa (Flick, 2009) e oriundo de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento na Universidade de Brasília, caracteriza-se como um ensaio teórico-documental e articula revisão bibliográfica de caráter crítico-feminista com análise documental, ancorando-se em textos clássicos de autoras e autores que discutem educação sexual, feminismo, formação docente e políticas públicas, como bell hooks<sup>1</sup> (2017), Nancy Fraser (2024), Christian Laval (2019) e István Mészáros (2008). Além disso, a análise de documentos institucionais abrange materiais educativos produzidos e/ou distribuídos pela SEEDF, no período de 2013 a 2025; em parceria com órgãos como a Secretaria da Mulher, como o “Jogo da Mulher”; legislações nacionais e distritais relacionadas à temática da violência contra a mulher e da educação sexual, como a Lei nº 5.806/2017, Lei Distrital nº 6.325/2019, Lei nº 6.367/2019, Lei nº 14.164/2021, Lei nº 7.460/2024 e Lei nº 14.986/2024, que regulamentam ações educativas, bem como ações e atividades constantes no Calendário Anual da Secretaria de Educação, e que podem ser inseridos durante as aulas de Ciências em contexto escolar.

A principal fonte documental do estudo foi o site institucional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), considerado enquanto repositório oficial de documentos públicos, normativas, materiais pedagógicos, campanhas educativas e informações sobre ações e projetos desenvolvidos pela Secretaria. A partir desse ambiente digital, foram identificados e analisados materiais de produção e de divulgação da SEEDF, bem como documentos elaborados em parceria com outros órgãos governamentais, como a Secretaria da Mulher.

A escolha do site institucional da SEEDF como principal fonte documental justifica-se por seu caráter público, oficial e sistematizador das políticas educacionais implementadas no Distrito Federal, permitindo o aces-

so às diretrizes, materiais e ações relacionadas à educação sexual, à promoção da equidade de gênero e à prevenção da violência de gênero no âmbito escolar.

### **Do silenciamento à emancipação: a urgência da educação sexual crítica na escola**

De acordo com Priore (2020), ao longo dos séculos o Brasil vivenciou o crescimento da classe média, impulsionado pela urbanização e pela industrialização, processos que ampliaram as oportunidades educacionais e profissionais para as mulheres. Entretanto, as mentalidades permaneceram profundamente marcadas por rígidas distinções entre os papéis femininos e masculinos, sustentadas por uma moral sexual desigual que favorecia as experiências masculinas e restringia a sexualidade feminina ao casamento convencional. Nesse contexto, o trabalho das mulheres foi historicamente desvalorizado, compreendido como complemento à renda familiar e cercado de preconceitos. Fora desse padrão normativo, a violência masculina se manifestava de forma intensa, sobretudo no espaço doméstico, onde os maus-tratos permaneciam invisibilizados, naturalizados e socialmente legitimados.

Para Engels (2021), as estruturas patriarcais sustentaram historicamente a opressão feminina, evidenciando que a desigualdade entre homens e mulheres não é natural, mas produto de relações socioeconômicas. O autor afirma que a família individual moderna se constituiu a partir da escravização doméstica da mulher, reduzida à submissão ao desejo masculino e à função reprodutiva.

Dessa forma, a abordagem da educação sexual e a incorporação de perspectivas feministas no ensino de Ciências mostram-se fundamentais para a promoção da equidade de gênero, o enfrentamento de mitos e estereótipos sobre o corpo e a sexualidade e a garantia de que crianças e adolescentes tenham acesso a informações fundamentadas em evidências científicas, e não em dogmas religiosos ou culturais.

No âmbito das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reorganizou os antigos temas transversais, passando a denominá-los Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), os quais buscam articular diferentes áreas do conhecimento às demandas sociais contemporâneas. Essa reorganização ampliou a concepção de currículo ao propor que questões como direitos humanos, cidadania, saúde e diversidade sejam tratadas de forma integrada ao longo da Educação Básica, extrapolando os limites das disciplinas isoladas (Vieira *et al.*, 2022).

No entanto, no campo do ensino de Ciências, estudos apontam que a BNCC reforça uma perspectiva tecnicista e biologizante, marcada por disputas políticas e ideológicas que resultaram no esvaziamento

progressivo de temas relacionados a gênero e sexualidade, sobretudo em suas versões finais (Piccini; Andrade, 2018; Siqueira; Moradillo, 2022). Essa exclusão limita o potencial formativo do ensino de Ciências, ao desconsiderar as dimensões históricas, sociais, éticas e políticas do debate sobre o corpo.

Nesse contexto, a educação sexual abordada de forma crítica, articulada ao ensino de Ciências, apresenta-se como uma estratégia fundamental para romper com abordagens moralizantes e naturalizadas da sexualidade, possibilitando a problematização de desigualdades, violências e estereótipos de gênero. Ao integrar conhecimentos científicos com reflexões sociais e culturais, o ensino de Ciências pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes, fortalecendo o papel da escola na promoção dos direitos humanos e no enfrentamento das violências de gênero desde a infância e a adolescência.

De acordo com Mészáros (2008) uma educação libertadora busca formar sujeitos que sejam ativos na sociedade, capazes de refletir criticamente, agir com autonomia e usar o conhecimento como ferramenta de transformação social. Nesse sentido, a educação sexual e o feminismo devem ser incorporados ao ensino de Ciências como forma de promover a equidade de gênero.

A politização científica é um componente essencial da educação contemporânea que visa preparar os estudantes para compreender e intervir na realidade social. Como destaca Krasilchik (2000), a relação ciência e sociedade provocou a intensificação de estudos da história e da filosofia da ciência, componente sempre presente nos programas com maior ou menor intensidade, servindo em fases diferentes e a objetivos diversos.

A educação não deve ser concebida como um período limitado à vida dos indivíduos, mas sim como um processo contínuo de desenvolvimento da consciência social em toda a sociedade. Para isso, é essencial romper radicalmente com as práticas educacionais hegemônicas do capitalismo avançado. A educação precisa assumir um caráter libertador e emancipatório, desafiando a lógica do capital que sustenta desigualdades e violências. Assim, superar essa lógica no campo educacional significa abandonar formas de ensino que reforçam opressões e criar maneiras de aprender e ensinar baseadas na liberdade, no pensamento crítico e na valorização da diversidade. Nesse contexto, a educação deve ser uma prática constante e integrada, que promova a equidade de gênero e justiça social (hooks, 2017; Mészáros, 2008).

A educação deve ser um espaço de resistência e transformação, no qual os estudantes possam desenvolver uma consciência crítica para lutar por justiça social e enfrentar as formas de opressão presentes em seu cotidiano. Com a crescente diversidade na sala de aula, os professores precisam reconhecer e questionar como as

estruturas de dominação se reproduzem no ambiente educacional. Criar um espaço democrático, onde todos se sintam responsáveis por contribuir, é um princípio fundamental da pedagogia transformadora (hooks, 2017).

Muitos professores sentem desconforto com as implicações políticas de uma educação multicultural, temendo perder o controle da turma diante da multiplicidade de perspectivas e abordagens. Ensinar em um mundo multicultural exige que os educadores reflitam sobre as limitações impostas às formas de transmissão do conhecimento e sobre como essas barreiras influenciam a aprendizagem (Coutinho; Rotta, 2024). Também nos desafia a reconhecer nosso papel na aceitação e perpetuação de diferentes tipos de preconceito. Embora o multiculturalismo seja um tema amplamente debatido na sociedade e na educação, ainda há poucas discussões práticas sobre como transformar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo. Essas mudanças de paradigma podem ser desafiadoras não apenas para os educadores, mas também para os alunos, que muitas vezes estão habituados a modelos tradicionais de ensino e aprendizagem (hooks, 2017).

No contexto do enfrentamento à violência sexual infantil, acreditamos que a educação pode desempenhar um papel fundamental na conscientização e no empoderamento das crianças e adolescentes. A educação sexual, abordada de maneira crítica e inclusiva, pode ajudar os estudantes a reconhecer e denunciar situações de abuso, além de promover uma cultura de respeito e igualdade.

Nessa direção, Krasilchik (2000) defende que o ensino de Ciências deve ir além da transmissão de conteúdos técnicos, incorporando discussões sobre saúde, corpo e sexualidade de forma contextualizada. A inclusão da educação sexual permite que estudantes compreendam seus corpos, desenvolvam autonomia e reconheçam situações de abuso, promovendo um ambiente escolar mais seguro. A ausência de uma educação sexual que contemple os novos paradigmas da sociedade e que aborde perspectivas femininas no ensino de Ciências contribui para a manutenção de estereótipos de gênero e da cultura de silenciamento em relação a essas violências.

### **Legislações e garantia de direitos: enfrentamento da violência de gênero na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**

Desde as lutas sufragistas, o campo jurídico tem se constituído como espaço de atuação dos movimentos feministas, tanto na conquista quanto na garantia de direitos, incluindo a igualdade no mercado de trabalho, a ampliação da participação política, os direitos sexuais e reprodutivos e o enfrentamento da violência de gênero. Historicamente, entretanto, o Direito, assim como as religiões, tradições e as Ciências, sustentou estruturas

hierárquicas que desvalorizaram as mulheres e impuseram formas de dominação sobre diferentes povos, especialmente em contextos coloniais, estabelecendo categorias de sujeitos com distintos níveis de reconhecimento, algumas ainda vigentes (Duarte; Beleza, 2022).

Ao longo do tempo, as pautas feministas ampliaram-se e, durante o Regime Militar na década de 1960, passaram a abranger reivindicações civis, políticas e sociais, como direitos relacionados à saúde, ao trabalho remunerado, à separação conjugal, ao acesso a creches e às mudanças legislativas. Esses movimentos exerceram impacto transformador por meio da pressão política organizada e da redefinição das condições e percepções sociais sobre as mulheres em grande parte do Ocidente (Silva, 2023).

Apesar dos avanços conquistados, persistem profundas desigualdades, o que torna urgente a implementação de ações escolares voltadas à valorização de meninas e mulheres e ao enfrentamento das violências. A violência de gênero, especialmente contra a mulher, atravessa diferentes classes sociais, tem origem frequente no ambiente familiar e é sustentada por construções culturais e estereótipos que legitimam práticas discriminatórias (Silva, 2023).

No âmbito do Distrito Federal, esse compromisso se materializa em marcos legais como a Lei nº 5.806/2017, que estabelece diretrizes para a valorização das mulheres e o enfrentamento do machismo na Rede Pública de Ensino, prevendo campanhas educativas, formação docente e normas institucionais de prevenção (Brasília, 2017).

A Lei Distrital nº 6.325/2019 instituiu a “Semana Maria da Penha nas Escolas”, inserida no calendário oficial da SEEDF (Brasília, 2019a), e a Lei nº 6.367/2019 determinou a inclusão da Lei Maria da Penha como conteúdo transversal no currículo da rede pública, visando à promoção da equidade de gênero e à prevenção da violência contra a mulher (Brasília, 2019b). Atualmente, encontram-se em vigor 169 Leis Distritais relacionadas às políticas para as mulheres (SMDF, 2025).

Incluída no calendário escolar e sancionada em 2021, a Lei nº 14.164 instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, com o propósito de promover a reflexão, tanto por parte dos estudantes quanto dos profissionais da educação, acerca da prevenção e do enfrentamento da violência contra a mulher. Entre seus objetivos, destacam-se:

Impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios

para o registro de denúncias; capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas; promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021, seção 1, p. 3).

Aprovada em 2024, a Lei nº 7.460 instituiu o programa “Educa por Elas” no âmbito do Sistema de Ensino do Distrito Federal, reforçando o compromisso das instituições escolares com a prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher. A proposta determina que escolas públicas e privadas de educação básica incluam em seus planejamentos bimestrais conteúdos voltados à prevenção de todas as formas de violência de gênero, tratados como temas transversais e abordados de forma interdisciplinar, com base nas diretrizes legais e com o apoio de materiais didáticos adequados a cada etapa de ensino. O programa tem como objetivo estimular a reflexão crítica em toda a comunidade escolar, funcionando como uma estratégia de prevenção à violência e aprofundando o debate iniciado com a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, fortalecendo assim o papel da educação na promoção da equidade de gênero e dos direitos das mulheres (Brasília, 2024).

Seguindo a perspectiva de combater a discriminação, promover a igualdade e diminuir as injustiças, e com o objetivo de promover uma educação que reconheça as contribuições das mulheres ao longo da história, entrou em vigor em 2025 a Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Essa lei modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para garantir a inclusão de perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio. Além disso, estabelece a realização da Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História nas escolas de educação básica em todo o país, incentivando o reconhecimento e a memória de figuras femininas que marcaram diferentes áreas do conhecimento e da sociedade (Brasil, 2024).

O ensino de Ciências tem potencial de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, desde que incorpore uma abordagem crítica sobre gênero e sexualidade. Para Krasilchik (2000) o ensino científico deve ser conectado às necessidades sociais, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre ciência, cultura e poder. A busca por justiça social tem influenciado os currículos escolares, levando a inclusão de temas como educação ambiental, saúde e educação sexual, como questões transversais no ensino de Ciências. No entanto, a tradição escolar ainda tende a concentrar a responsabilidade por esses temas nas disciplinas científicas, especialmente na Biologia. Questões como exclusão social, direitos humanos e qualidade de vida não podem ser

deixados de lado nos currículos, pois se tornam cada vez mais urgentes na formação dos estudantes. Além disso, é fundamental que os professores tenham liberdade para ir além das metodologias tradicionais, como exposições de conteúdo, leitura e cópia de texto, criando um ambiente que estimule o pensamento crítico e o debate em sala de aula (Krasilchik, 2000).

De acordo com Saffioti (2015) a Ciência historicamente foi usada para reforçar a dominação masculina, excluindo as mulheres da produção do conhecimento e negando a validade de suas experiências e saberes. Para a autora, incorporar o feminismo ao ensino de Ciências significa romper com essa lógica e reconhecer as contribuições das mulheres na ciência, além de problematizar as desigualdades estruturais que ainda persistem.

Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2023) contribui para o debate ao propor estratégias pedagógicas que valorizem a presença das mulheres na ciência, tendo como destaque o jogo “Qual Cientista Eu Sou?”, de sua própria autoria. O recurso foi desenvolvido como ferramenta didática voltada à visibilidade de cientistas mulheres, oferecendo subsídios para que professores de Ciências possam abordar a temática de gênero em suas aulas (Silva, 2024). O material foi apresentado e aplicado a professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, oferecendo subsídios para a abordagem da temática de gênero em sala de aula. A proposta buscou não apenas ampliar o repertório dos estudantes sobre a participação feminina na ciência, mas também fomentar reflexões críticas sobre estereótipos e desigualdades de gênero historicamente presentes no campo científico (Silva, 2023).

A desigualdade de gênero foi, ao longo da história, sustentada pelas legislações brasileiras, que, em vez de protegerem as mulheres, muitas vezes as expuseram à violência (Saffioti, 2015). As agressões contra mulheres ocorrem com maior frequência no ambiente doméstico, tendo como autores homens próximos ou membros da própria família. No Brasil, assim como em outros países da América Latina, essa violência é intensificada pelas desigualdades sociais (Silva; Rotta, no prelo). É relevante destacar que tanto a violência de gênero quanto o sexismo também estão presentes nos espaços acadêmicos e nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM, na sigla em inglês), onde mulheres enfrentam múltiplos obstáculos e práticas discriminatórias (Silva; Rotta, no prelo). Pesquisas apontam que o interesse das meninas por essas áreas tende a diminuir com o passar dos anos, o que pode estar relacionado à postura de responsáveis e educadores/as, que frequentemente não as incentivam a seguir carreiras científicas. Vale ressaltar ainda que a discriminação de gênero na ciência é intensificada por outros marcadores sociais, como raça e classe (Silva; Rotta, no prelo).

A educação é um espaço fundamental para a promoção da justiça social, mas sua efetividade depende da existência de políticas públicas comprometidas com a equidade. Laval (2019) aponta que a mercantilização da educação enfraquecer seu papel social, transformando-a em um serviço que atende apenas a interesses de mercado. No contexto da educação sexual, isso significa que temas fundamentais para a cidadania podem ser marginalizados em prol de uma abordagem conservadora.

A escola não deve ser vista como uma empresa, nem ter sua função reduzida a formação exclusivamente profissional. Ao adotar a lógica do mercado, a educação perde seu caráter de bem público e passa a ser tratada como um produto comercializável, sujeita a interesses empresariais, metas de produtividade e resultados imediatos (Laval, 2019).

As reformas no Ensino Médio e os cortes no orçamento da educação evidenciam a necessidade urgente de resistir à sua mercantilização. Esse processo de mercantilização da educação desvia o foco de aspectos fundamentais, como a formação cidadã e o desenvolvimento do pensamento crítico. A escola tem um papel importante na construção de uma sociedade mais justa, promovendo valores como o respeito à diversidade e equidade de gênero. Esses princípios são indispensáveis para prevenir violências, incluindo a violência sexual, e garantir que os estudantes compreendam os seus direitos e deveres na sociedade (Laval, 2019).

Além disso, a educação sexual e a perspectiva feminina precisam estar integradas ao currículo escolar, pois são ferramentas essenciais para combater desigualdades de gênero e enfrentar diferentes formas de opressão. A ausência dessas discussões reforça estereótipos e perpetua relações de poder desiguais, limitando as possibilidades de transformação social.

Portanto, é essencial que as políticas públicas priorizem a educação como um direito fundamental, assegurando que a escola cumpra seu papel não apenas na formação técnica e profissional, mas também no desenvolvimento integral dos estudantes. Somente assim será possível criar um ambiente educativo comprometido com a justiça social, a igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais democrática e consciente (Laval, 2019).

Nancy Fraser (2024) aponta que a justiça social na educação deve considerar tanto a redistribuição de recursos quanto o reconhecimento de identidades e diferenças. No caso da educação sexual, isso implica garantir que as políticas públicas contemplem não apenas a existência de conteúdos sobre sexualidade no currículo, mas também que esses conteúdos sejam abordados de maneira que respeite a diversidade e enfrente as desigualdades de gênero e raça. A autora destaca ainda que uma teoria social crítica deve

estar comprometida com as lutas que contestam a subordinação das mulheres e outras formas de opressão. No contexto da educação, isso significa que o ensino de Ciências e a formação de professores precisam incorporar uma perspectiva crítica que questionem as estruturas de poder e as desigualdades de gênero.

A autora ainda destaca que uma teoria social crítica deve enquadrar seu programa de investigação e sua estrutura conceitual, tendo em vista objetivos e atividades dos movimentos sociais de oposição. No caso da educação sexual, isso implica em criar um currículo que não apenas informe sobre anatomia e reprodução, mas que também discuta questões de gênero, consentimento e direitos humanos. Essa abordagem crítica é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda das dinâmicas de poder que podem levar à violência sexual (Fraser, 2024).

A política voltada para as necessidades sociais compreende três etapas: a disputa pelo reconhecimento político de uma necessidade, a disputa por sua interpretação e, por fim, a luta pela sua efetiva satisfação (Fraser, 2024). No caso da educação sexual, isso implica reconhecer essa pauta como uma necessidade politicamente legítima, interpretá-la de modo a favorecer a igualdade de gênero e assegurar sua implementação eficaz no ambiente escolar.

No âmbito do Distrito Federal, a implementação da BNCC implicou a revisão e atualização do Currículo em Movimento, documento orientador da SEEDF, elaborado com o objetivo de articular as diretrizes nacionais às especificidades do contexto local. Trata-se de um currículo concebido como dinâmico e em permanente construção, que orienta prioritariamente a rede pública de ensino, mas também influencia as práticas pedagógicas da rede privada do Distrito Federal. No que se refere à educação para a sexualidade, o Currículo em Movimento a incorpora de forma transversal ao longo da Educação Básica, articulando-a a componentes curriculares específicos, entre eles o ensino de Ciências, ainda que essa abordagem se apresente de maneira diferenciada conforme as etapas de escolarização (Distrito Federal, 2018a; 2018b; 2020).

Nos anos iniciais, predominam discussões relacionadas ao cuidado de si, ao respeito ao corpo e à convivência com a diversidade, enquanto nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a sexualidade passa a ser articulada a conteúdos científicos e sociais, possibilitando reflexões mais complexas sobre corpo, gênero, direitos e violências. Essa organização evidencia o potencial do ensino de Ciências como espaço privilegiado para a abordagem crítica da educação sexual, ao permitir a integração entre conhecimentos científicos e dimensões éticas, sociais e culturais, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e para o enfren-

tamento das desigualdades e violências de gênero no contexto escolar (Distrito Federal, 2018a; 2018b; 2020).

Nesse contexto, a Lei nº 14.164, de 2021, configura-se como um avanço ao promover a reflexão crítica acerca da violência de gênero. Contudo, sua efetivação encontra obstáculos, sobretudo devido à resistência de segmentos sociais que sustentam uma concepção de educação pautada em valores tradicionais e excludentes (Silva, 2023).

### **Ações da SEEDF na prevenção e no enfrentamento da violência de gênero em contexto escolar**

De acordo com Mainardes e Marcondes (2009), a efetivação de políticas progressistas na educação depende de um embate constante contra interesses políticos ideológicos que tentam barrar avanços na formação cidadã. Ter uma perspectiva crítica é essencial para compreender como o poder opera na sociedade. Só é possível questionar e enfrentar o poder quando entendemos seus efeitos e limitações. A justiça social está profundamente ligada a essa dinâmica, pois as relações de poder determinam quem tem acesso a direitos, recursos e reconhecimento. Lutas por equidade envolvem disputas tanto pelo controle de bens materiais quanto pela construção de discursos que moldam a realidade (Mainardes; Marcondes, 2009).

Para os autores, nenhuma análise social é totalmente completa ou definitiva. Toda interpretação tem suas limitações, mas isso não significa que seja inútil. Cada reflexão crítica acrescenta algo ao entendimento coletivo, funcionando como pequenas peças que ajudam a formar um conhecimento mais amplo e estratégico. Nesse sentido, o pensamento crítico e a desconstrução dos discursos dominantes são ferramentas poderosas e seu trabalho é oferecer instrumentos que possibilitem às pessoas refletirem de maneira autônoma e desenvolverem novas formas de compreender e transformar o mundo ao seu redor (Mainardes; Marcondes, 2009).

Nesse cenário de disputas políticas e ideológicas, é importante reconhecer o papel da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na promoção de uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade de gênero e a proteção integral de crianças e adolescentes. A SEEDF tem se destacado por inserir, em seu calendário escolar anual, datas e atividades que estimulam a reflexão crítica e o engajamento de toda a comunidade educativa em ações de prevenção e combate à violência de gênero, em especial à violência sexual. Entre essas ações, destacam-se: a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a Semana de Educação para a Vida, o Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (18 de maio), a Semana do Estatuto

da Criança e do Adolescente, a Semana de Prevenção ao Uso de Drogas, o Dia da Consciência Negra e a Semana Maria da Penha nas Escolas (SEEDF, 2025a).

A presença dessas datas no calendário escolar não apenas legitima a abordagem desses temas nas escolas, mas também fortalece o papel da educação na construção de uma cultura de respeito, cuidado e justiça social. As ações propostas pela SEEDF vão além da simples inserção de datas comemorativas: envolvem produções pedagógicas, formações, campanhas e eventos que mobilizam estudantes, professores/as e gestores/as escolares. Um exemplo disso é a programação realizada ao longo do mês de maio, em alusão ao Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Nesse período, são promovidas diversas atividades educativas, como o Seminário da Rede de Prevenção, que em 2025 teve como tema “Prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes: avanços e desafios na rede pública do DF”, reunindo profissionais da educação e de outras áreas para discutir estratégias de enfrentamento (SEEDF, 2025b).

Além disso, a SEEDF tem desenvolvido e distribuído materiais pedagógicos que contribuem para a atuação dos/as educadores/as no enfrentamento à violência e na promoção da equidade. Dentre esses materiais, destacam-se: o “Guia de Valorização da Vida: orientações e prevenção ao bullying, automutilação e suicídio na escola”; o “Catálogo de Referências e Materiais Pedagógicos: Valorização das Meninas e Mulheres e Enfrentamento às Violências 2021”; o “Guia com Orientações para Profissionais da Educação: Prevenção e Enfrentamento à Violência contra Meninas e Mulheres”; o guia “Você não está sozinha!”, e o “Caderno Pedagógico Mulheres: Pela valorização de meninas e mulheres e enfrentamento às diversas formas de violência”, que oferece subsídios teóricos e práticos para o trabalho em sala de aula com foco na equidade de gênero e nos direitos humanos (SEEDF, 2025c).

A SEEDF também tem investido em recursos lúdicos para a promoção da igualdade de gênero, como o lançamento do “Jogo da Mulher” em 2013, distribuído nas escolas, e a parceria com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) para a distribuição do jogo “Emancipação: Jogando Contra o Machismo” (SMDF, 2013; TJDFT, 2023).

Outra iniciativa relevante é a atuação conjunta com o Tribunal de Justiça do Distrito Federal, por meio do Núcleo Judiciário da Mulher, do Núcleo de Assessoramento sobre Violência contra Crianças e Adolescentes da Coordenadoria Psicossocial Judiciária e da Vara da Infância e da Juventude. Essa parceria tem possibilitado a realização, no âmbito da SEEDF, de ações do programa “Maria da Penha vai à Escola”, que ocorrem anualmente. Por meio de palestras e outras ativi-

dades educativas realizadas nas unidades escolares, o programa busca promover a conscientização, prevenir e enfrentar a violência contra crianças, adolescentes e mulheres. Além das ações nas escolas, o programa também oferece formação continuada para professores/as por meio da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), fortalecendo a capacidade da rede pública de ensino em lidar com as questões relacionadas à violência de gênero e à proteção dos direitos infantojuvenis (SEEDF, 2025d).

Essa parceria SEEDF – TJDFT tem promovido iniciativas interinstitucionais relevantes para o enfrentamento da violência de gênero no contexto escolar. Um exemplo é o “Congresso Maria da Penha Vai à Escola”, evento organizado pelo Núcleo Judiciário da Mulher (NJM) do TJDFT, que visa reconhecer e premiar práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade de gênero e a prevenção das violências. O principal objetivo do Programa “Maria da Penha vai à escola” é educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher e incentivar a disseminação de iniciativas educativas que contribuam para a conscientização e a construção de uma cultura de respeito e igualdade. A premiação contempla experiências inovadoras desenvolvidas por gestores, professores, educadores e estudantes da rede pública, valorizando ações educativas que articulam os marcos legais com estratégias formativas, sensibilização da comunidade escolar e fortalecimento da rede de proteção. Ao estimular o protagonismo de profissionais da educação e estudantes na construção de uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos, o congresso reafirma a escola como espaço privilegiado de transformação social (TJDFT, 2024).

Essas iniciativas demonstram o compromisso da SEEDF com uma educação transformadora, que reconhece a urgência de enfrentar as desigualdades estruturais e de proteger crianças e adolescentes contra toda forma de violência. Ao institucionalizar essas práticas e materiais, a Secretaria contribui para que a escola seja um espaço de resistência, acolhimento e construção de novos imaginários sociais pautados na dignidade, no respeito e na justiça. Na educação é necessária uma abordagem crítica, especialmente quando falamos sobre justiça social e poder. Ela justifica a inclusão de temas como educação sexual e feminismo no ensino de Ciências e na formação de professores. Depois, essas discussões fazem parte de uma luta maior por equidade e transformação social.

Do ponto de vista do ensino de Ciências, as ações institucionais promovidas pela SEEDF, como a inserção de datas temáticas no calendário escolar, a produção e distribuição de materiais pedagógicos e o desenvolvimento de recursos lúdicos, criam condições objetivas para a abordagem da educação sexual e das relações de gênero de forma integrada aos conteúdos científi-

cos. Esses dispositivos institucionais ampliam as possibilidades pedagógicas para que temas como corpo, saúde, prevenção, sexualidade, violências e direitos humanos sejam trabalhados no ensino de Ciências para além de uma perspectiva estritamente biologizante, favorecendo a articulação entre conhecimentos científicos e dimensões sociais, éticas e culturais da vida.

Nesse sentido, o ensino de Ciências configura-se como um espaço estratégico para o enfrentamento da violência de gênero, ao possibilitar a problematização crítica de discursos naturalizados sobre corpo, sexualidade e papéis de gênero, frequentemente presentes tanto nos materiais didáticos quanto no senso comum. Ao dialogar com as iniciativas da SEEDF, o ensino de Ciências pode contribuir para a formação de estudantes capazes de reconhecer situações de violência, compreender seus determinantes sociais e históricos e acessar redes de proteção, fortalecendo o papel da escola como instância de promoção da cidadania, da equidade de gênero e da proteção integral de crianças e adolescentes.

hooks (2017) argumenta que uma pedagogia feminista deve incentivar o pensamento crítico e proporcionar um espaço seguro para que estudantes discutam temas como opressão de gênero e violência sexual. A escola, segundo a autora, deve ser um espaço de transformação, onde alunos e professores possam questionar normas opressivas e construir uma educação baseada no respeito e na justiça social.

Segundo a autora, uma pedagogia feminina é aquela que reconhece e valoriza as vozes das mulheres, que desafia as estruturas patriarcais e que busca criar um espaço onde todas as pessoas possam se sentir empoderadas para lutar por seus direitos (hooks, 2017).

Dessa forma, acreditamos que a pedagogia feminina no contexto do ensino de Ciências, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. A abordagem de educação sexual sob a perspectiva feminina, por exemplo, deve acontecer de maneira crítica e inclusiva, ensinando os estudantes a questionar as expectativas sociais e a lutar por uma sociedade onde todas as pessoas possam viver livremente e com dignidade, pois parte do reconhecimento de que os corpos das mulheres e meninas historicamente foram controlados, silenciados e desvalorizados.

### **Educação como prática de liberdade e desafios docentes para o enfrentamento da violência de gênero**

A educação como prática da liberdade exige que os educadores estejam dispostos a desafiar o status quo e a criar espaços onde os estudantes possam se engajar em diálogos transformadores (hooks,

2017). Como afirma a autora, ensinar de maneira crítica significa questionar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão. Essa abordagem é necessária para uma educação que promova a justiça social e a autonomia dos estudantes.

No entanto, a educação no Brasil apresenta desafios históricos, especialmente na abordagem de temas como sexualidade e gênero. Ayres e Selles (2012) apontam que a formação docente no país historicamente priorizou aspectos técnicos, relegando a segundo plano, questões sociais e políticas. A formação de professores no Brasil tem sido historicamente marcada por desafios e desencontros entre o desenvolvimento do sistema escolar e a estruturação das universidades. Enquanto o ensino secundário foi centralizado e institucionalizado, a preparação específica para os docentes desse nível só começou a ser estruturada na década de 1930, evidenciando um descompasso que impacta a educação até hoje (Ayres; Selles, 2012).

Para as autoras, a figura do professor foi tradicionalmente associada àquele que domina os conteúdos da disciplina que ensina, e domina técnicas para facilitar a aprendizagem. No entanto, essa visão reducionista desconsidera a complexidade do trabalho docente e a necessidade de preparar educadores para além da transmissão de conhecimento. Os cursos de licenciatura, ao serem criados paralelamente aos bacharelados, já nasceram em desvantagem, refletindo uma valorização desigual entre a formação para o ensino e a formação acadêmica (Ayres; Selles, 2012).

Diante disso, acreditamos ser necessário repensar a formação docente, garantindo uma abordagem crítica e contextualizada. Os professores precisam estar preparados não apenas para ensinar suas disciplinas, mas também para lidar com questões sociais, éticas e culturais que permeiam a educação. A abordagem de temas como educação sexual e perspectivas femininas pode contribuir para uma escola mais democrática e alinhada com as necessidades da sociedade contemporânea.

Para Evangelista e Shiroma (2007), professores muitas vezes são excluídos das decisões sobre as diretrizes educacionais e acabam sendo alvo de desvalorização política e profissional. Em documentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, há uma narrativa que, ora os retrata como corporativistas e descomprometidos com a educação pública, ora os responsabiliza pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos e até mesmo pelo desemprego. Essa visão reforça uma lógica de culpabilização dos docentes, ignorando os desafios estruturais da educação (Evangelista; Shiroma, 2007).

As recentes diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia refletem essa desvalorização, ao restringirem os conteúdos de formação docente, priorizando o ensino instrumental e ampliando

as funções de professores para além do ensino. Esta ampliação das responsabilidades, sem o devido suporte, tem levado à intensificação do trabalho e a precarização da profissão (Evangelista; Shiroma, 2007).

Os sinais desta sobrecarga são evidentes: salas de aula cada vez mais cheias, muitas vezes com alunos que precisam de atendimento especializado, exigências para que o professor assuma funções de psicólogo, assistente social e até enfermeiro, além da participação em reuniões escolares, reuniões com famílias, elaboração de projetos políticos pedagógicos, mediação de conflitos e busca por recursos para a escola (Evangelista; Shiroma, 2007).

Diante desse cenário acreditamos ser fundamental que os professores se reconheçam como sujeitos históricos e defendam a educação como um direito social. É preciso resistir a políticas que promovem a exclusão e lutar por uma escola que valorize o conhecimento, garanta o acesso aos bens culturais e materiais e assegure uma educação pública de qualidade para todos. hooks (2017) destaca que a educação deve ser um espaço onde a diversidade é reconhecida e onde todas as vozes são ouvidas. Isso significa criar um ambiente inclusivo, onde os estudantes possam se sentir seguros e valorizar. Independentemente de sua raça, gênero, sexualidade ou classe social.

A sala de aula deve ser um lugar onde as experiências dos estudantes são valorizadas e onde eles possam trazer suas histórias e identidades para o processo de aprendizagem. hooks (2017) ressalta que o conhecimento não é neutro, mas está profundamente ligado às nossas experiências de vida. Portanto, uma educação verdadeiramente libertadora deve reconhecer e valorizar as diferentes vozes e perspectivas presentes na sala de aula.

A promoção da diversidade e da inclusão na educação é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime. No ensino de Ciências, por exemplo, é importante que os estudantes tenham acesso à conteúdos que reflitam a diversidade de experiências e perspectivas, especialmente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. A escola deve ser um espaço de transformação, no qual estudantes e professores possam questionar normas ou precisas e contribuir para mudanças sociais significativas.

A exclusão de debates sobre gênero e sexualidade reforça uma estrutura patriarcal e desigual. A formação docente precisa incluir estudos feministas e interseccionais, permitindo que os futuros professores compreendam os impactos das desigualdades de gênero e possam atuar de maneira crítica e transformadora em sala de aula (Scott, 1995).

Além disso, a inclusão da educação sexual e do feminismo na formação de professores é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais respeitosa. A violência de gênero e a desigualdade estrutural que

marcam a História das mulheres não podem ser ignoradas na formação inicial, continuada e no ambiente escolar.

A compreensão dessas desigualdades no contexto educacional exige tratar o gênero como uma categoria de análise histórica, conforme proposto por Joan Scott (1995). Para a autora, o gênero constitui um elemento importante na organização das relações sociais e um dos principais modos pelos quais o poder é significado e legitimado ao longo da história. Essa perspectiva permite compreender que currículos, políticas de formação docente e práticas pedagógicas não são neutros, mas atravessados por disputas simbólicas e políticas que definem quais saberes são valorizados e quais são silenciados no espaço escolar.

Diante dos desafios impostos pelas desigualdades de gênero, raça e sexualidade no ambiente escolar, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos profissionais da educação. A Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) tem desempenhado um papel estratégico nesse processo, ao ofertar cursos e formações que dialogam com a promoção dos direitos humanos, a equidade e a valorização da diversidade. Percursos de formação como “A paz como caminho: aprender e ensinar a ser e estar no mundo”, “Desconstrução de estereótipos de gênero”, “Diversidade sexual na escola: currículo em movimento e outras normativas” e “Educação para as relações étnico-raciais e as amefricanidades como potência pedagógica” evidenciam o compromisso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com uma proposta formativa que visa à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Tais iniciativas contribuem para o fortalecimento de uma docência crítica, ética e alinhada aos princípios de uma educação emancipatória e inclusiva (EAPE, 2025a). O projeto EAPE vai à Escola (EVAE) representa uma importante estratégia de formação continuada no contexto da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ao promover o diálogo pedagógico direto com os profissionais da educação em seus espaços de atuação. Por meio de ações como a Sala de Coordenação e a Oficina na Escola, o EVAE amplia o alcance das discussões sobre direitos humanos, equidade e diversidade, ancorando-se em uma abordagem crítica e comprometida com a transformação social. As temáticas abordadas incluem, entre outras, “A construção social do gênero para o enfrentamento das violências contra meninas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+<sup>2</sup>”, “Estudos sobre masculinidades e perspectivas para a educação de meninos que não seja direcionada à violência”, “Inclusão sexual no ambiente educacional: currículo em movimento e legislação em foco”, e “Normativas e práticas: entendendo a diversidade sexual e gênero social na educação através do currículo em movimento”. Ao

tratar de questões como a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, os direitos sociais e a cidadania, bem como a prevenção das violências por meio de ações como “Maria da Penha vai à Escola”, o projeto se consolida como uma potente política formativa, articulando teoria e prática em favor de uma educação mais justa, inclusiva e emancipadora (EAPE, 2025b).

Em 2024, a EAPE inaugurou o ano letivo com a realização da Semana Pedagógica, uma iniciativa voltada à valorização da formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal. Oferecida em formato online, a programação contou com mais de 80 minicursos, contemplando uma ampla diversidade de temáticas com o objetivo de qualificar as práticas pedagógicas frente aos desafios contemporâneos da escola pública. Entre os destaques, estavam as formações voltadas à promoção dos direitos humanos, da equidade de gênero e da cultura de paz, como os minicursos “Criança: Sujeito de Direitos”, “Crianças, Adolescentes e Violências: por um olhar protetivo”, “Direitos Humanos: Diálogos sobre dignidade dos sujeitos da educação”, “Diversidade Sexual na Escola: Currículo em Movimento e Outras Normativas”, “Práticas de valorização de Meninas e Mulheres para o Enfrentamento das Violências de Gênero”, “Prevenção de Violência no Namoro: construindo relações saudáveis na adolescência” e “Mulheres Cientistas: propostas para o ensino de Ciências”. Ao promover uma abordagem crítica e interseccional das desigualdades sociais no espaço escolar, a EAPE reafirma seu compromisso com uma educação democrática, inclusiva e voltada para a construção de um ambiente seguro e respeitoso para todas e todos (EAPE, 2024).

Ao mobilizar o gênero como categoria analítica, torna-se possível interpretar as propostas de formação continuada da SEEDF, especialmente aquelas voltadas à equidade, à diversidade e à prevenção das violências, como estratégias que podem tensionar a naturalização das desigualdades de gênero historicamente presentes na educação. No ensino de Ciências, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que os conhecimentos científicos sobre corpo, sexualidade e saúde foram, em muitos momentos, produzidos e ensinados a partir de perspectivas biologizantes e excludentes. Assim, a incorporação da contribuição de Scott (1995) permite compreender a formação docente como espaço privilegiado para problematizar a pretensa neutralidade da ciência e promover práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e os direitos humanos.

Nesse contexto, a formação continuada ofertada pela EAPE assume especial relevância para os professores de Ciências, uma vez que essa área do conhecimento ocupa lugar importante na abordagem de

temas relacionados ao corpo, à sexualidade, à saúde e às relações de gênero no currículo escolar. Conforme argumenta Joan Scott (1995), o gênero constitui uma categoria analítica indispensável para compreender como determinadas diferenças são historicamente produzidas, naturalizadas e legitimadas por discursos em diferentes áreas das ciências. No ensino de Ciências, a ausência dessa perspectiva crítica pode reforçar visões biologizantes e essencialistas sobre sexo e gênero, contribuindo para a reprodução de desigualdades e violências no espaço escolar. As formações promovidas pela EAPE, ao incorporarem debates sobre diversidade sexual, equidade de gênero, direitos humanos e enfrentamento das violências, oferecem subsídios teóricos e pedagógicos para que docentes de Ciências ressignifiquem suas práticas, ampliando a compreensão dos conteúdos científicos para além de uma abordagem estritamente técnica.

A formação docente precisa ir além da transmissão de conteúdos disciplinares, incorporando debates sobre justiça social, direitos humanos e equidade de gênero. A ausência desses temas no currículo reforça desigualdades e perpetua padrões de exclusão que já deveriam ter sido superados. Para que a educação cumpra seu papel emancipatório, é necessário que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade, combater preconceitos e promover um ensino crítico e reflexivo.

## Considerações finais

Este estudo analisou a educação sexual e a incorporação da perspectiva feminina no ensino de Ciências a partir da análise de documentos institucionais, políticas públicas, materiais pedagógicos e ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no período de 2013 a junho de 2025. A análise evidenciou que, apesar das disputas políticas e ideológicas que marcam o campo educacional, a SEEDF tem implementado iniciativas relevantes voltadas à promoção dos direitos humanos, à equidade de gênero e à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio de calendários escolares temáticos, parcerias interinstitucionais, materiais pedagógicos e políticas de formação continuada docente.

Um dos principais achados do estudo consiste em demonstrar que essas ações institucionais criam condições objetivas para a abordagem da educação sexual no ensino de Ciências, ampliando as possibilidades pedagógicas para tratar temas como corpo, sexualidade, saúde, prevenção e violências para além de uma perspectiva estritamente biologizante. Ao articular conhecimentos científicos a dimensões sociais, históricas, éticas e culturais, o ensino de Ciências revela-se um espaço estratégico para o enfrentamento

das desigualdades de gênero e para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação cidadã e a proteção integral de crianças e adolescentes.

A mobilização de referenciais feministas e críticos, especialmente a noção de gênero como categoria de análise histórica, permitiu compreender que currículos, políticas de formação docente e práticas pedagógicas não são neutros, mas atravessados por relações de poder que definem quais saberes são legitimados ou silenciados no espaço escolar. Nesse sentido, a análise das formações continuadas promovidas pela EAPE evidencia seu potencial para contribuir com a ressignificação das práticas docentes, em especial no ensino de Ciências, ao problematizar naturalizações e essencialismos presentes nos discursos científicos sobre corpo e sexualidade.

Apesar dos avanços identificados, o estudo também revela lacunas importantes. Observa-se que a articulação entre educação sexual e ensino de Ciências ainda ocorre de forma desigual e, muitas vezes, depende da iniciativa individual de professores e gestores, evidenciando a necessidade de maior sistematização curricular e de aprofundamento das propostas formativas específicas para docentes dessa área. Além disso, persistem tensões decorrentes de pressões conservadoras que limitam o tratamento explícito de gênero e sexualidade nos documentos curriculares e nas práticas escolares.

Como desdobramentos para pesquisas futuras, apontamos a necessidade de investigações que analisem como essas políticas e materiais são apropriados no cotidiano das aulas de Ciências, bem como estudos que explorem as percepções de professores e estudantes sobre a educação sexual no contexto escolar. Tais pesquisas podem contribuir para o fortalecimento de uma educação científica que seja crítica e comprometida com a equidade de gênero e a prevenção das violências. ■

## Notas

<sup>1</sup> bell hooks é grafado em letras minúsculas por opção da autora para deslocar o foco da figura autoral para suas ideias (hooks, 2022).

<sup>2</sup> A sigla LGBTQIAPN+ é usada para incluir a diversidade de pessoas que não se identificam com o modelo heterossexual e cisgênero, e visa ser mais inclusiva e respeitosa com a pluralidade de identidades.

## Referências

AYRES, Ana Cléa Moreira; SELLES, Sandra Escovedo. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 95-107, maio/ago., 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.164/2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.986/2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

BRASÍLIA, **Lei nº 5.806/2017**. Dispõe sobre a valorização das mulheres e o combate ao machismo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2017.

BRASÍLIA, **Lei nº 6.325/2019**. Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2019a.

BRASÍLIA, **Lei nº 6.367/2019**. Dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2019b.

BRASÍLIA, **Lei nº 7.460/2024**. Institui o programa Educa por Elas, no âmbito do Sistema de Ensino do Distrito Federal, que trata do combate à violência contra a mulher e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 2024.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: IPEA; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 5 maio 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2025**. Brasília: IPEA; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em: 5 maio 2025.

COUTINHO, Maria Beatriz Dias; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Feminismo na percepção de professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental e suas práticas docentes. **Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 394-416, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Educação Infantil**. 2. ed. Brasília-DF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental**. 2. ed. Brasília-DF, 2018b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. 2. ed. Brasília-DF, 2020.

DUARTE, Madalena; BELEZA, Tereza Pizarro. Desafios feministas ao direito: resistências e possibilidades **Ex æquo**, n. 45, p. 9-13.

EAPE. **Conheça os percursos oferecidos pela EAPE para o primeiro semestre de 2025**. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, 2025b. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/conheca-os-percursos-oferecidos-pela-eape-para-o-primeiro-semester-de-2025/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

EAPE. **EAPE Vai à Escola**. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, 2025b. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/14553-2/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

EAPE. **Minicursos Semana Pedagógica**. Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/01/Minicursos-Semana-Pedag%C2%B3gica-EAPE.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro. BestBolso, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010> Acesso em 20 dez. 2024.

FBSP. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRASER, Nancy. **Destinos Feministas: do capitalismo administrado pelo Estado à crise neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 18. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, São Paulo, 2000. p. 85-93. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303318, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pire. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular: mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio – Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/124/32>. Acesso em: 12 jan. 2026.

PRIORE, Mary Del. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.-dez., 2015

SEEDF. **Ações da SEEDF marcam o Dia de Combate ao Abuso Infantil**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/acoes-da-seedf-marcam-o-dia-de-combate-ao-abuso-infantil/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SEEDF. **Calendário Escolar 2025**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/calendario-escolar/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SEEDF. **Educação e TJDFT alinham ações do programa Maria da Penha vai à escola para 2025**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-e-tjdf-t-alinham-estrategias-para-fortalecer-o-programa-maria-da-penha-vai-a-escola/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SEEDF. **Material pedagógico**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025c. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-cadernos-e-guias/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, Rúbia Estefânia Pinto; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. Violência de gênero como tema na educação em Ciências: uma proposta de formação continuada para docentes do ensino fundamental. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia: no prelo.

SILVA, Rúbia Estefânia Pinto. **Formação de professoras e professores de Ciências Naturais**: a “Semana da Mulher” como um espaço para valorização e visibilidade de mulheres cientistas. Orientadora: Jeane Cristina Gomes Rotta, 2023. 110 fl. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/48963>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Rúbia Estefânia Pinto. **Jogo “Qual Cientista Eu Sou?”**. Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.ensinodeciencias.info/post/jogo-qual-cientista-eu-sou>. Acesso em: 06 jun. 2025.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna. As ciências da natureza na BNCC para o ensino médio: reflexões a partir da categoria trabalho como princípio organizador do currículo. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí, ano 37, n. 116, p. 421-441, jan./abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.10451>. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10451/6965>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SMDF. **Lançado o Jogo da Mulher**. Secretaria de Estado da Mulher, 2013. Disponível em: <https://www.mulher.df.gov.br/lancado-jogo-da-mulher-no-df/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SMDF. Leis para as Mulheres. Secretaria de Estado de Educação da Mulher, 2025. Disponível em: <https://www.mulher.df.gov.br/base-juridica/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

TJDF. Maria da Penha Vai à Escola: TJDFT entrega premiação para estudantes e profissionais de educação do DF. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, 2024. Disponível em: <https://www.tjdf.tjus.br/institucional/imprensa/noticias/2023/novembro/pesquisadora-valeska-zanello-apresenta-jogo-contra-o-machismo-para-rede-de-protecao-a-mulher>. Acesso em: 5 jun. 2025.

TJDFT. **Pesquisadora Valeska Zanello apresenta jogo contra o machismo para rede de proteção à mulher.** Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, 2023. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2023/novembro/pesquisadora-valeska-zanello-apresenta-jogo-contra-o-machismo-para-rede-de-protecao-a-mulher>. Acesso em: 5 jun. 2025.

VIEIRA, Kelmara Mendes; KLEIN, Leander Luiz; DENARDIN, Adriele Carine Menezes; LINKE, Denise Doná; MESQUITA, Lediane Ferreira. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e04, 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v32, n.65, s15719. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15719>. Acesso em: 12 jan. 2026.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

# ■ Universidade do Distrito Federal (UnDF): da criação à consolidação institucional – relato analítico de uma experiência de implantação da primeira Universidade Pública do Distrito Federal

*University of the Federal District (UnDF): from creation to institutional consolidation – analytical report on the experience of establishing the first public university in the Federal District*

 Simone Pereira Costa Benck \*  
Suzana Gonçalves Rodrigues \*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato analítico do processo de criação e implementação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), primeira Universidade Pública Distrital, instituída em 2021. A partir de análise documental, dados institucionais e literatura sobre políticas de Educação Superior, descrevem-se os marcos legais, institucionais e políticos que viabilizaram sua criação, bem como discutem-se os desafios enfrentados na consolidação de sua identidade acadêmica e administrativa. Os achados indicam que a UnDF emerge como política pública inovadora, orientada pela expansão territorial, pela inclusão educacional, pelo protagonismo estudantil e pela construção de um modelo curricular transversal e interdisciplinar. A discussão coteja a experiência com referenciais teóricos nacionais sobre universidades públicas, expansão do Ensino Superior e desigualdades de acesso. Conclui-se que a UnDF expressa um projeto coletivo de desenvolvimento social e territorial, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios estruturantes para sua sustentabilidade futura.

Recebido em: 10 jun. 2025  
Aprovado em: 7 jan. 2026

**Palavras-chave:** Educação superior. Universidade. Política pública. Educação pública.

**Abstract:** This article provides an analytical account of the creation and implementation of the University of the Federal District Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), the first public university of the Federal District, established in 2021. Based on documentary analysis, institutional data, and literature on higher education policy, the manuscript outlines the legal, institutional, and political milestones that enabled its establishment and examines the challenges faced in the consolidation of its academic and administrative identity. Findings indicate that UnDF emerges as an innovative public policy focused on territorial expansion, educational inclusion, student-centered learning, and the development of a transversal and interdisciplinary curriculum. The discussion articulates this experience with national theoretical frameworks on public universities, expansion of higher education, and inequalities in access. The article concludes that UnDF represents a collective project of social and territorial development while confronting structural challenges essential for its long-term sustainability.

**Keywords:** Higher education. University. Public policy. Public education.

---

\* Doutora em Educação pela Unicamp (2014). Mestre em Educação pela UnB (2001). Professora efetiva SEEDF desde 1994. Secretária executiva da Conaes (2012-2016). Membro do Conselho de Educação do Distrito Federal (2019-2021). Reitora Pro Tempore da UnDF.

\*\* Enfermeira pela Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) (2012), com mestrado em Administração em Saúde (2017) e especialização em Ensino na Saúde pela UERJ (2015). Especialista em Docência Virtual e Presencial no Ensino Superior pela UCB (2021). Atualmente, desempenha a função de secretária executiva da UnDF.

## Introdução

A criação da Universidade do Distrito Federal (UnDF), em 2021, representa uma resposta histórica à carência de uma instituição pública de educação superior na capital brasileira. Este surgimento ocorre em meio a desafios federativos complexos, persistentes desigualdades socioeducacionais e a urgente necessidade de ampliar a oferta pública de ensino superior no país. O presente relato analítico reconstrói esse processo, articulando evidências empíricas – dados institucionais, marcos normativos e registros documentais – com interpretações à luz da literatura especializada sobre universidades públicas, expansão do Ensino Superior e desigualdades de acesso no Brasil.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2024, o Brasil conta com 2.561 instituições de educação superior (IES), das quais apenas 206 são universidades, sendo 116 públicas – distribuídas em 43,8% estaduais, 38,5% federais e 17,7% municipais (Brasil, 2024). Essa configuração evidencia um cenário de concentração institucional no setor privado, responsável por cerca de 87% das IES, embora o setor público permaneça estratégico para a formação acadêmica e a produção científica, especialmente, nas universidades estaduais e federais.

Dados mais recentes indicam que, entre 2013 e 2023, a rede pública elevou suas matrículas em 7,1%, um ritmo inferior ao crescimento de 46,7% no setor privado, que concentra atualmente cerca de 79% dos estudantes da educação superior (SEMESP, 2025). Como argumentam Santos e Filho (2008) e Ristoff (2022), essa assimetria reflete desigualdades regionais e sociais que tornam estratégica a atuação de instituições estaduais na interiorização e democratização do acesso – contexto no qual se insere a criação da UnDF.

No Distrito Federal, apesar do território apresentar proporcionalmente o maior contingente de pessoas com Ensino Superior completo do país – 37%, em 2022, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2023) –, até 2020 a unidade federativa figurava entre as poucas sem universidade estadual própria. Dados da mesma pesquisa indicam que a taxa líquida de matrícula no Ensino Superior entre jovens de 18 a 24 anos atinge 47,4% no quartil de renda mais elevado, enquanto é de apenas 11,2% no quartil mais pobre, evidenciando desigualdades significativas no acesso à educação superior que justificam políticas públicas voltadas à sua democratização.

A criação da UnDF, oficializada pela Lei Complementar nº 987 em 2021, mostra-se alinhada com os princípios constitucionais da autonomia universitária (art. 207 da CF) e responde à demanda

local reprimida. A história da instituição está entrelaçada com o projeto modernizador de Brasília, simbolizando uma conquista social e política que transcende o âmbito educacional, consolidando-se como agente de inovação e inclusão no Distrito Federal e na Região Integrada de Desenvolvimento (RIDE).

Este artigo está estruturado em quatro seções analíticas, além desta introdução e das considerações finais. A seção 3 reconstrói a trajetória histórica e normativa que antecedeu a criação da UnDF, situando-a no contexto das políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil. A seção 4 examina o processo de implementação institucional, destacando as dimensões política, pedagógica e estrutural que orientaram os primeiros anos da universidade. A seção 5 apresenta indicadores de expansão acadêmica e assistência estudantil. A seção 6, por fim, discute os desafios de consolidação institucional à luz das condições necessárias para a sustentabilidade da UnDF como universidade pública.

## Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como relato analítico de experiência, ancorado em uma análise documental de leis, decretos, resoluções e dados institucionais produzidos entre 2020 e 2025. O relato analítico, como gênero acadêmico, distingue-se do relatório descritivo por articular a reconstrução sistemática de uma experiência institucional com categorias interpretativas derivadas da literatura especializada (Morosini, 2006; Santos; Filho, 2008). Nesse sentido, o presente trabalho não se limita a descrever cronologicamente os marcos da criação da UnDF, mas busca compreendê-los à luz de referenciais teóricos sobre políticas de educação superior, modelos universitários e processos de democratização do acesso.

A análise foi orientada por referenciais teóricos da educação superior pública, complementada por dados administrativos e acadêmicos da Universidade do Distrito Federal. O recorte temporal compreende os anos de 2020 a 2025. O corpus documental inclui: (a) legislação federal e distrital relativa à Educação Superior; (b) atos normativos da UnDF (estatuto, resoluções, portarias); (c) dados institucionais sobre matrículas, cursos, docentes e infraestrutura; e (d) documentos de planejamento, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O relato organiza-se em torno de quatro eixos temáticos – trajetória de criação, implementação institucional, expansão acadêmica e desafios de consolidação –, buscando relacionar as evidências empíricas com interpretações orientadas pela literatura sobre universidades públicas brasileiras, especialmente os trabalhos de Bomeny (2016), Reses e Moreira (2016), Morosini (2006), Santos e Filho (2008) e Ristoff (2022).

## Arquitetura de criação da Universidade Distrital: um sonho candango estruturado sobre os traços e eixos da capital federal

O anseio pela criação de uma Universidade Pública Distrital inspira-se na gênese e no desenvolvimento histórico da nova capital federal. Assim como Brasília foi concebida para concretizar um projeto nacional de modernização, desenvolvimento e integração (Bomeny, 2016), a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF) representa a materialização de uma demanda coletiva por uma instituição de Ensino Superior pública, comprometida com a identidade socioeconômica e cultural do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (RIDE).

A trajetória que conduziu à institucionalização da UnDF pode ser compreendida em três momentos históricos distintos: (a) o período de formulação normativa (décadas de 1990 e 2000), marcado por tentativas frustradas de criação de uma Universidade Distrital; (b) o período de experimentação institucional (2001-2020), caracterizado pela criação de escolas superiores isoladas; e (c) o período de consolidação (2020-2025), com a aprovação da Lei Complementar nº 987/2021 e a efetiva implantação da UnDF. Essa periodização orienta a narrativa a seguir.

### Período de formulação normativa (1990-2008)

Desde a década de 1990, a previsão legal de uma universidade distrital refletia uma demanda social latente, embora reiteradamente postergada (Reses; Moreira, 2016). Até 2020, o Distrito Federal figurava entre as poucas unidades da Federação – a saber: Acre, Rondônia, Sergipe e Espírito Santo – sem uma instituição pública estadual de Ensino Superior, cenário que destoava de sua posição de destaque político e econômico no país.

Conforme descrito por Benck et al. (2022), o processo de criação da UnDF foi multifacetado, marcado por tentativas sucessivas e ajustes institucionais. A iniciativa do Poder Executivo local, em 2020, superou frustradas tentativas de propostas jurídico-normativas anteriores, como as Leis nº 400 e nº 403, de 1992, voltadas à constituição da Universidade Regional de Brasília (URB) e da Universidade Aberta do Distrito Federal (UnAB/DF), bem como da Universidade Regional de Brasília e Entorno (URBE, 2008), da Faculdade de Educação do Distrito Federal (FEDF, 2010) e, principalmente, da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (Funab, 2013), as quais enfrentaram limitações operacionais e desafios legais.

### Período de experimentação institucional (2001-2020)

Na ausência de uma universidade distrital plena, foram implementadas diversas iniciativas com o propósito de mitigar essa lacuna. A criação da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (Fepecs) e da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), em 2001, constituíram um marco significativo, ao inaugurar, de forma concreta, a oferta de educação superior pública, gratuita e sob responsabilidade do Distrito Federal, tutelada pela Secretaria de Estado de Saúde do DF (SESDF) para a oferta de cursos na área da saúde.

Diante da crescente demanda por expansão da atuação distrital na oferta de educação superior pública, a Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal (Funab) – à época, a entidade responsável pela coordenação das políticas de educação superior no Distrito Federal, conforme estabelecido pela Lei nº 5.141, de 30 de julho de 2013 – assumiu papel estratégico na formulação e execução de ações voltadas ao fortalecimento do sistema local de Ensino Superior. Atuando em múltiplas frentes, a Funab promoveu a criação e implantação de instituições de Ensino Superior (IES) sob sua manutenção, com vistas à consolidação de uma rede distrital própria.

A partir de 2016, foram instituídas a Escola Superior de Magistério (ESM), vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDF); a Escola Superior de Gestão (ESG), vinculada à Secretaria de Economia do Distrito Federal (SEEC); e a Escola Superior da Polícia Civil (ESPC), vinculada à Polícia Civil do Distrito Federal – credenciadas ao sistema público de educação superior junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Essas instituições representam não apenas respostas pontuais à demanda por formação acadêmica de qualidade, mas também, como argumentam Reses e Moreira (2016), uma estratégia de fragmentação que adiava a solução estrutural de uma universidade distrital integrada.

Decisões do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, em 2015 e 2017, declararam inconstitucionais dispositivos essenciais da lei de criação da Funab, comprometendo sua continuidade institucional. Esse contexto de judicialização evidencia as tensões políticas e jurídicas que permearam a trajetória de institucionalização da educação superior pública no Distrito Federal.

### Período de consolidação (2020-2025)

O marco do processo para a criação da UnDF ocorreu em 19 de março de 2020, com o envio do Projeto de Lei Complementar nº 34/2020 à Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF), consolidando décadas de debates e mobilizações sociais.

A sanção da Lei Complementar nº 987/2021 representou um marco não apenas jurídico, mas também

histórico e emancipatório, alinhado aos ideais de desenvolvimento, inclusão social e fortalecimento do pacto federativo. A UnDF, efetivamente instituída pelo Decreto nº 42.333, de 26 de julho de 2021, denominada Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes, tem por “finalidade ministrar educação superior pública distrital [...], desenvolver pesquisas nas diversas áreas do conhecimento e promover atividades de extensão universitária [...]” (art. 2º, caput, da Lei Complementar nº 987/2021), com autonomia pedagógica, didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (cf. art. 1º, § 1º), sendo estes fundamentos centrais das instituições universitárias, de acordo com o definido pela Constituição Federal em seu art. 207.

A extinção da Funab e a incorporação definitiva da ESCS à nova universidade – nos termos do art. 15 da LC nº 987/2021, com a transferência integral de patrimônio, responsabilidades e competências – marcaram, a partir de 2021, o início de uma etapa inédita na história da educação superior no Distrito Federal. Essa incorporação constitui a base acadêmica consolidada que viabilizou o credenciamento da UnDF como universidade junto ao CEFDF.

Concomitantemente à aprovação legal da UnDF, foram aprovadas normas estruturantes para a implementação, o fortalecimento e a gestão universitária, dentre elas: a Lei nº 6.969/2021, que instituiu a Carreira de Magistério Superior do Distrito Federal; a Emenda à Lei Orgânica nº 123/2021, que incluiu a UnDF na ordem constitucional distrital; e o Decreto nº 42.987/2022, que criou o Fundo da UnDF (FunDF), em prol de sua sustentabilidade financeira.

Corroborando esse desafio, Reses e Moreira (2016, p. 612) destacam que “o ensino superior público no DF é um direito ao alcance de poucos”, o que ressalta a importância da UnDF no esforço por democratizar o acesso e aprimorar a qualidade da educação pública superior na capital federal. Nessa perspectiva, a UnDF pode ser lida como parte de um movimento mais amplo de diversificação das instituições públicas de Ensino Superior no Brasil, em que universidades estaduais e distritais assumem papel relevante na interiorização e na democratização do acesso (Morosini, 2006; Ristoff, 2022).

## **Implementação da UnDF, concretizada 62 anos após a criação de Brasília: passos da sua primeira infância**

Esta seção examina o processo de implementação da UnDF a partir das três dimensões identificadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2012) para a expansão de universidades federais — política, pedagógica e

estrutural —, que se mostram igualmente pertinentes para compreender a trajetória da Universidade Distrital.

### **Dimensão política**

A Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), orientada por um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de caráter inovador, alinhado às demandas contemporâneas da educação superior e aos princípios de acesso, inclusão e permanência, sustentabilidade, tecnologia, inovação e formação integral, iniciou suas atividades acadêmicas com a oferta de cursos de graduação no segundo semestre de 2023.

Ciente da missão institucional de implementação da UnDF, delineada na aprovação de normativos fundamentais – como a própria Lei Complementar nº 987/2021, que criou a universidade; a instituição da Carreira de Magistério Superior do Distrito Federal; e a criação do Fundo da UnDF (FunDF) pelo Decreto nº 42.987/2022 –, o foco das ações para a criação da UnDF, inicialmente centrado na dimensão política, ampliou-se para abarcar as dimensões pedagógica e estrutural.

### **Dimensão pedagógica**

Reconhecendo a legítima demanda social por vagas públicas de Ensino Superior no Distrito Federal, a UnDF intensificou esforços na dimensão pedagógica, que valoriza a inovação acadêmica, a integração entre graduação e pós-graduação, a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2012). Em agosto de 2023, tais esforços resultaram na oferta inicial de 360 vagas distribuídas em nove cursos de graduação: Pedagogia, Matemática, Engenharia de Software, Sistemas de Informação, Gestão Ambiental, Serviço Social, Produção Cultural, Gestão Pública e Gestão de Tecnologia da Informação. Complementam o portfólio da universidade os programas de Enfermagem e Medicina, mantidos por meio da integração institucional com a ESCS, conforme arranjo descrito na seção anterior.

Destaca-se, nesse processo, a aprovação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) em diversas áreas do conhecimento, os quais viabilizaram, de forma concomitante à entrada dos docentes, a implementação, em 2023, dos nove cursos de graduação, bem como a Política de Assistência Estudantil, fruto da Resolução nº 2, de 17 de março de 2023. Desde o início do primeiro semestre letivo da UnDF, foi assegurado aos estudantes ingressantes o acesso aos auxílios permanência, creche e transporte, promovendo condições efetivas para sua permanência e êxito acadêmico nos primeiros passos da Universidade.

Articulada a uma proposta metodológica que privilegia metodologias problematizadoras e fomenta a aprendizagem significativa — centrada no protagonismo do

estudante como sujeito ativo, crítico e reflexivo de sua trajetória formativa —, a Universidade consolidou sua vocação para a transformação social ao implementar uma arquitetura acadêmica transversal, comum e obrigatória a todos os cursos de graduação: o Núcleo Universal.

Este componente curricular tem como objetivo constituir-se como espaço de convergência epistemológica, pautado em uma perspectiva transdisciplinar, que favoreça a problematização das múltiplas realidades sociais vivenciadas pelos estudantes – sujeitos históricos, portadores de saberes, experiências, desejos e necessidades diversas. Nesse sentido, busca-se fomentar a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, alinhando-os aos princípios da formação crítico-emancipatória e humanista que fundamentam o projeto pedagógico institucional da UnDF, conforme disposto na Resolução nº 13, de 19 de junho de 2023.

## Dimensão estrutural

Paralelamente às ações de natureza pedagógica, a consolidação da Universidade do Distrito Federal (UnDF) avançou significativamente na dimensão estrutural, comprometendo-se com um planejamento que assegure condições adequadas para a implantação das novas propostas e o pleno funcionamento institucional, abrangendo a contratação de docentes e técnicos, além da infraestrutura e equipamentos necessários.

No início de 2022, por meio da Portaria nº 34, de 26 de janeiro, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal delegou à UnDF a competência para a realização do seu primeiro concurso público, destinado ao provimento dos cargos de Professor de Educação Superior e Tutor de Educação Superior. A universidade conduziu com êxito as quatro etapas do certame – com avaliações objetivas, subjetivas e curso de formação em metodologias de ensino inovadoras – resultando, pouco mais de onze meses após seu lançamento, na nomeação e posse dos 80 primeiros docentes efetivos da carreira de Magistério Superior.

Estruturada para atuar de forma multicampi, a infraestrutura da UnDF está distribuída em quatro campi nas regiões administrativas do Lago Norte, Asa Norte (duas unidades) e Samambaia. O modelo institucional descentralizado, flexível e sensível às particularidades territoriais não se limita a uma escolha administrativa, mas traduz o compromisso com a inclusão social, a ampliação do acesso à educação superior e à promoção do desenvolvimento regional sustentável.

Viabilizado em virtude da celebração do Termo de Cessão de Uso nº 53/2021, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e a Companhia Imobiliária de Brasília (Terracap), implantou-se o primeiro campus próprio da UnDF, o

Campus Norte. Situado em área de grande relevância estratégica, esse campus representa um marco na consolidação da infraestrutura física da instituição e está voltado à expansão da oferta de educação superior nas regiões do Varjão, Paranoá, Itapoã, Granja do Torto e comunidades rurais adjacentes, promovendo, assim, a interiorização das oportunidades de formação acadêmica, científica e profissional.

Nesse contexto, a UnDF tem promovido, de forma planejada e consistente, ações voltadas à qualificação de sua infraestrutura física e tecnológica, compreendendo que o fortalecimento institucional ultrapassa a dimensão material e demanda investimentos integrados à missão acadêmico-institucional. Os recursos orçamentários vêm sendo aplicados em frentes estratégicas, como a aquisição de bens e serviços, a modernização dos campi e a ampliação das edificações. Destaca-se, entre essas iniciativas, a adesão à Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), que assegura conectividade avançada com velocidades de até 10 Gbps e links dedicados, potencializando as atividades de ensino e pesquisa.

A Biblioteca Central – essencial aos modelos pedagógicos centrados no desenvolvimento de metodologias ativas e problematizadoras – passou por importante processo de fortalecimento, com a aquisição de livros, mapas, materiais audiovisuais e obras em formatos acessíveis, como braile e ampliado, voltados a usuários cegos ou com baixa visão. Atualmente, o acervo físico conta com aproximadamente mil títulos, complementado por uma biblioteca digital com cerca de 8 mil obras. Soma-se a isso o acesso à plataforma EBSCO, que disponibiliza mais de 2.390 periódicos científicos em texto completo, fortalecendo o suporte à pesquisa e à formação acadêmica em diversas áreas do conhecimento.

No campo das inovações aplicadas à formação em saúde, a Universidade investiu na aquisição de uma Solução Integrada de Simulação Realística, composta por modelos anatômicos de alta fidelidade, capazes de reproduzir procedimentos em pacientes adultos, gestantes, crianças e lactantes. A tecnologia, utilizada em parceria com a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS/SES), contribui significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS/UnDF), tanto na graduação quanto na pós-graduação.

No âmbito da infraestrutura de apoio do Campus Norte, a UnDF tem implementado ações inovadoras que articulam sustentabilidade, legalidade e responsabilidade social. Um exemplo emblemático é a estruturação da licitação para instalação de uma lanchonete universitária, cujo processo foi inspirado em boas práticas dos Institutos Federais. A seleção considerou o menor preço do cardápio, elaborado com o suporte técnico dos docentes do

curso de Nutrição, visando garantir acessibilidade alimentar e qualidade nutricional aos estudantes.

A Universidade também tem investido na qualificação de espaços voltados à prática acadêmica e à vivência artística e cultural de sua comunidade. O campus conta com laboratórios equipados, sala de dança com piso adequado às atividades de Dança, Atuação Cênica e Produção Cultural, além de iniciativas que estimulam a expressão criativa e o pertencimento estudantil. Dentre elas, destaca-se o “Cantinho Musical”, ambiente de livre acesso à comunidade acadêmica, com instrumentos diversos disponíveis para uso coletivo. Atenta às demandas da representação estudantil, a UnDF destinou, em 2023, uma sala exclusiva aos Centros Acadêmicos, equipada com recursos que favorecem o uso cotidiano, reafirmando o compromisso institucional com a valorização da convivência universitária, da autonomia estudantil e do fortalecimento do protagonismo discente.

Tais ações materializam a proposta da UnDF como uma universidade pública em consolidação, pautada por princípios de inclusão, inovação e sensibilidade às dinâmicas socioterritoriais. Ainda em sua fase inaugural, a instituição se projeta como um agente estratégico no cenário educacional do Distrito Federal, cuja consolidação demanda não apenas perseverança e articulação institucional, mas, sobretudo, visão de futuro e responsabilidade pública.

## **UnDF em números: a universidade que cresce com Brasília e sua Região Integrada de Desenvolvimento (RIDE)**

Às vésperas do início do segundo semestre letivo de 2025, a Universidade Distrital consolida sua trajetória de expansão acadêmica, acompanhando o desenvolvimento social, econômico e cultural de Brasília e de sua Região Integrada de Desenvolvimento (RIDE). Atualmente, a instituição oferta 740 novas vagas, distribuídas em 19 cursos de graduação, contemplando as modalidades de licenciatura, bacharelado e cursos superiores de tecnologia, além de vagas em cursos de pós-graduação.

As graduações oferecidas abrangem: Enfermagem, Medicina, Pedagogia, Matemática, Engenharia de Software, Sistemas de Informação, Gestão Ambiental, Produção Cultural, Serviço Social, Gestão Pública, Gestão da Tecnologia da Informação, Letras – Inglês, Atuação Cênica, Letras – Português, Dança e Ciência da Computação. Para 2025, somam-se os cursos de Psicologia, Nutrição e Economia, todos com oferta no turno noturno.

No que tange ao processo seletivo, a adoção das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos últimos cinco anos como critério de ingresso configurou-se como uma opção institucional da Universidade,

alinhada a uma política pública consolidada de acesso ao Ensino Superior no Brasil. O Enem, enquanto política educacional de caráter nacional, desempenha um papel estratégico na democratização do ingresso, ampliando oportunidades para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos e regionais.

Reconhecendo sua relevância como instrumento de inclusão e equidade, a universidade adota, para fins de classificação, as notas obtidas nas cinco edições mais recentes do exame, facultando ao candidato a indicação daquela que lhe for mais favorável. Ao escolher um critério de seleção que se estende temporalmente, a instituição busca não apenas alinhar-se às diretrizes nacionais de acesso, mas também mitigar os efeitos das desigualdades educacionais – intensificadas pelo contexto da pandemia e retratada na queda histórica em 2021, com o menor número de inscritos desde 2007 –, ampliando as possibilidades de participação e promovendo um processo seletivo mais inclusivo, transparente e socialmente comprometido.

No âmbito das políticas de permanência e inclusão, a UnDF, por meio de sua Política de Assistência Estudantil, garante atualmente 585 benefícios, destinados a apoiar a trajetória acadêmica de seus discentes. Esses benefícios materializam-se por meio de bolsas de iniciação científica, bolsas de extensão, além de auxílios permanência, creche, transporte e saúde mental, assegurando condições para a mitigação das desigualdades e o enfrentamento das barreiras socioeconômicas que impactam a permanência estudantil no Ensino Superior.

Em alinhamento à sua política institucional de inclusão e fortalecimento da extensão universitária, a UnDF lançou, no segundo semestre de 2025, o primeiro edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária (PIBEX). O PIBEX está articulado a 47 ações de extensão universitária em vigência, distribuídas nas áreas de Educação, Meio Ambiente, Tecnologia e Produção, Saúde, Cultura, Comunicação, Trabalho, Direitos Humanos e Justiça, com o objetivo de fortalecer as atividades de extensão e cultura desenvolvidas no âmbito institucional e contribuir para a formação acadêmica, científica e cidadã dos estudantes.

Consciente da centralidade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – fundamento do tripé universitário –, a UnDF, em articulação com sua Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS), vem consolidando a atuação na pós-graduação, tanto na modalidade lato sensu quanto na stricto sensu, reafirmando seu compromisso com a formação acadêmica, científica e profissional.

No ano de 2024, a Universidade ofertou 42 vagas para o curso de Especialização em Práticas Interdisciplinares e Metodologias Ativas no Contexto da Educação Básica, fortalecendo sua contribuição à formação

continuada de profissionais da educação. Nesse mesmo ano, foi publicado edital para seleção de projetos vinculados aos Programas de Iniciação Científica (PIC) e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIDTI), ambos concebidos como estratégias institucionais de fomento à pesquisa e à inovação, com impactos diretos na formação acadêmica dos estudantes da graduação e de alunos do ensino médio do Distrito Federal.

Apesar de sua recente criação, a Universidade do Distrito Federal celebrará, no segundo semestre de 2025, a formatura das primeiras turmas dos cursos superiores de tecnologia em Gestão Ambiental e em Gestão Pública – marcos simbólicos da consolidação institucional e da contribuição da UnDF para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável e a gestão pública de excelência no Distrito Federal e em sua região integrada.

Desde sua criação, em 2021, a UnDF tem conduzido, de forma planejada e articulada, um conjunto de ações voltadas à implantação, modernização e expansão dos seus ambientes institucionais – físicos e digitais – em consonância com os princípios de qualidade acadêmica, eficiência na gestão pública e compromisso social. No eixo da infraestrutura física, a Universidade adotou, desde o início, uma estratégia institucional pautada na cooperação intersetorial com diversos órgãos do Governo do Distrito Federal (GDF), voltada à identificação, análise e racionalização do uso de espaços públicos ociosos ou subutilizados, o que tem viabilizado a instalação física célere, racional e sustentável da Universidade.

Distanciando-se do modelo tradicional centrado em um único campus, a UnDF estruturou-se com base em uma concepção descentralizada, alicerçada na ocupação estratégica de múltiplos espaços públicos, territorialmente distribuídos. Essa escolha institucional reflete o compromisso com a democratização do acesso, a equidade territorial e a otimização de recursos públicos, além de conferir maior aderência às dinâmicas sociais, econômicas e culturais dos diversos territórios do Distrito Federal.

## **Crescer é também resistir: UnDF e desafios da consolidação de sua identidade na reta final**

Guiada pela missão institucional de ampliar o acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade para populações historicamente subatendidas, a UnDF, em seus primeiros quatro anos, enfrenta desafios que podem ser compreendidos à luz da literatura sobre consolidação de universidades públicas no Brasil (Fávero, 2010; Boaventura, 2009; Santos, 2016).

## **Governança democrática e autonomia universitária**

Apesar dos avanços, a UnDF enfrenta desafios estruturais e institucionais para consolidar sua identidade acadêmica e administrativa. Nesse contexto, destaca-se a importância da existência e do funcionamento de instâncias deliberativas, espaços de participação e colegiados que incluam efetivamente docentes, discentes e gestores da UnDF como condição imprescindível para o fortalecimento da gestão democrática, a promoção de debates qualificados e a definição de pautas estratégicas que orientem o crescimento e a perenidade da instituição.

Esse esforço adquire especial relevância diante do cenário nacional e internacional, caracterizado por ameaças à manutenção das instituições públicas de Ensino Superior e à preservação de sua autonomia, sobretudo nos aspectos orçamentários e financeiros. Como ressaltam Silva, Bürger e Oliveira (2025), a defesa da autonomia universitária se apresenta como condição sine qua non para o pleno exercício de práticas democráticas nas instituições de Ensino Superior. Essa autonomia não apenas fortalece as IES, como também visa explicitar à comunidade acadêmica e aos seus representantes a importância desse princípio para a sustentabilidade do direito à educação pública superior de qualidade.

## **Sustentabilidade institucional e reconhecimento**

A consolidação de uma governança democrática na UnDF exige o reconhecimento da trajetória histórica que fundamentou sua criação, especialmente a incorporação da ESCS, cuja base acadêmica foi decisiva para o credenciamento da UnDF como universidade junto ao CEF.

A efetiva consolidação da UnDF como instituição universitária plena está intimamente ligada ao reconhecimento e à valorização da recém-criada Carreira de Magistério Superior do Distrito Federal (CMSDF) e da contribuição dos docentes vinculados às Escolas Superiores, especialmente da Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). Com a proximidade do prazo para o reconhecimento da UnDF, previsto para 31 de dezembro de 2026, a instituição enfrenta o desafio de comprovar a continuidade do atendimento aos critérios rigorosos estabelecidos pela legislação educacional vigente, entre os quais a oferta regular e reconhecida de, no mínimo, dois cursos de mestrado e um curso de doutorado, conforme normativas do Ministério da Educação (MEC) e regulamentações do CEF.

Nesse cenário, torna-se imprescindível assegurar a permanência da docência qualificada exercida pelos servidores da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito

Federal (SESEDF), responsáveis pela condução dos cursos da ESCS, cuja excelência é atestada nacionalmente por avaliações externas, como as promovidas pelo ENADE e pela CAPES. Desconsiderar essa contribuição histórica e acadêmica da ESCS não apenas fragilizaria a legitimidade institucional da UnDF, mas também comprometeria a sustentabilidade do processo de credenciamento, expondo a universidade a riscos concretos em sua autonomia e seu desenvolvimento.

## Expansão territorial e assistência estudantil

A formulação de uma política robusta de assistência estudantil é imprescindível para enfrentar os desafios do acesso e da permanência no Ensino Superior público. No contexto atual, a vinculação dessa política às diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) — recentemente ampliado pela Lei nº 14.914/2024 — permite uma atuação mais abrangente e inclusiva. Como defendido por Heringer (2018), a assistência estudantil deve ir além da mera concessão de bolsas, incorporando estratégias inovadoras, participativas e sensíveis à diversidade das trajetórias estudantis.

A Universidade do Distrito Federal, enquanto instituição pública de ensino superior recém-criada, tem diante de si, portanto, o desafio estratégico de consolidar-se como um espaço democrático, inclusivo e comprometido com a transformação social. Para além da gestão democrática, pilar fundamental de sua estrutura institucional, torna-se urgente a ampliação articulada de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, orientadas pelas demandas concretas da população do Distrito Federal e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE). O diálogo constante com os territórios e suas comunidades deve constituir-se como princípio orientador da universidade, assegurando a pertinência social, científica e pedagógica de sua atuação.

Nesse contexto, a UnDF precisa fomentar uma expansão multiespacial e multicampi, que viabilize sua presença efetiva em diferentes regiões do Distrito Federal e da RIDE, com cursos e modalidades de oferta

que respondam às dinâmicas e às necessidades sociais de cada território. A consolidação da presença territorial da instituição constitui uma estratégia não apenas de inclusão educacional, mas também de contribuição ao desenvolvimento regional sustentável.

## Considerações finais

A trajetória nascente da UnDF, desde sua concepção até sua efetiva institucionalização — ainda em curso —, reflete os desafios e possibilidades que caracterizam a expansão do ensino superior público no Brasil contemporâneo. Como argumentam Reses e Moreira (2016), a democratização do acesso à educação superior no Distrito Federal constitui uma demanda histórica que encontra na UnDF sua primeira resposta institucional plena.

Ao completar quatro anos de existência, em consonância simbólica com os 65 anos de Brasília, a UnDF consolida-se como protagonista de uma política pública inovadora, comprometida com os desafios do presente e com a construção de um futuro mais justo. Seu projeto acadêmico-institucional, orientado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pela formação humanista e pelo enfrentamento das desigualdades educacionais, tem como horizonte a produção de conhecimento situado, transformador e comprometido com os territórios e populações historicamente excluídos do acesso à universidade.

Os achados deste relato analítico indicam que a UnDF emerge como uma política pública inovadora, orientada pela expansão territorial, inclusão educacional, protagonismo estudantil e construção de um modelo curricular transversal e interdisciplinar. Sua consolidação, entretanto, depende do enfrentamento de desafios estruturantes — governança democrática, sustentabilidade orçamentária, expansão territorial e fortalecimento da assistência estudantil — que demandam articulação institucional, visão de futuro e compromisso político com a educação pública de qualidade. ■

## Referências

AGÊNCIA BRASÍLIA. **Nomeados 80 professores e tutores para a Universidade do Distrito Federal.** Agência Brasília. Brasília, DF, 31 maio 2023. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/nomeados-80-professores-e-tutores-para-a-universidade-do-distrito-federal>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. **O ativo das metodologias ativas:** contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 36, p. e229610, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fgzcc6xHRH4Gm45Tcxv53Rc/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BENCK, S. P. C.; RODRIGUES, S. G.; MAXIMO, L. M.; FRANÇA, R. M. Dos percursos da educação superior pública distrital ao anúncio da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes – UnDF. In: CARDOSO,

F. S.; RODRIGUES, S. G. (org.). **CEDF: 60 anos de contribuição à educação**. Brasília, 2022.

BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. In: \_\_\_\_\_. **Origem e formação do sistema estadual de educação superior da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-78. ISBN 978-85-232-0893-6.

BOMENY, H. **Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação**. Sociedade e Estado. Brasília, v. 21, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/V839qMfXzq8gMNBTPqHSfr/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2024**. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003-2012**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. **PDAD ampliada 2024**. Brasília, DF: IPEDF, 2024. Disponível em: <https://pdad.ipe.df.gov.br/>. Acesso em: 22 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1**, de 21 de novembro de 2023. Estabelece normas e diretrizes para a educação superior no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/cedf-atos-legais-e-normativos/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 8 de junho de 1993. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Complementar nº 987**, de 26 de julho de 2021. Cria a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes – UnDF. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 2.676**, de 12 de janeiro de 2001. Cria o Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 32.259**, de 24 de setembro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Regional de Brasília e Entorno – URBE, em cumprimento ao disposto no art. 240 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, n. 185, p. 1-2, 27 set. 2010. Seção 1.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 32.712**, de 30 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Educação do Distrito Federal – FEDF. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, n. 249, p. 10, 30 dez. 2010. Seção 1.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499**, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 15 jul. 2015.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

GRIBOSKI, C. *et al.* **Examen: política, gestão e avaliação da educação**. Brasília, DF: Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos, ano 5, n. esp., jan. 2024.

HERINGER, R. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 3-14, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100003](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003). Acesso em: 11 nov. 2025.

MEDEIROS, R. O. *et al.* **Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa.** Interface (Botucatu), Botucatu, v. 26, p. e210577, 2022.

MOROSINI, M. C. (org.). **Universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/a\\_universidade\\_no\\_brasil\\_concepcoes\\_e\\_modelos.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/a_universidade_no_brasil_concepcoes_e_modelos.pdf). Acesso em: 11 nov. 2025.

RESES, E. S.; MOREIRA, J. F. C. **Universidade distrital e democratização da educação superior no Distrito Federal e Entorno.** SER Social, Brasília, v. 18, n. 39, p. 610-634, jul./dez. 2016. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/14643/12953](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14643/12953). Acesso em: 10 nov. 2025.

RISTOFF, D. **Mitos e meias verdades:** a educação superior sob ataque. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990).** São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. (Documento de Trabalho, 8/91).

SANTOS, B. S.; FILHO, N. A. **A universidade do século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2008.

SANTOS, R. M. **A universidade pública no Brasil:** trajetórias e desafios na criação da Universidade Federal de Catalão. Emblemas, Catalão, v. 13, n. 2, p. 68-77, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/emblemas/article/view/45780>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SCHLICHTING, T. S.; HEINZLE, M. R. S. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior:** aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. Revista e-Curriculum: São Paulo, v. 18, n. 1, p. 10-39, jan./mar. 2020.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2025.** São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior do Estado de São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, R. B.; BÜRGER, P. J.; OLIVEIRA, S. R. (org.). **Autonomia universitária:** fator de desenvolvimento do país. Florianópolis: Editora UDESC, 2025.

SOUSA, J. V. **Educação superior no Distrito Federal:** consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.

SOUSA, J. V. **Qualidade na educação superior:** lugar e sentido na relação público-privado. Cadernos Cedes. Campinas: v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.


TRAVITZKI, R. Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 34, n. 112, p. 143-157, set./dez. 2021. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4993>. Acesso em: 11 nov. 2025.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL. Universidade do Distrito Federal. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.universidade.df.gov.br>. Acesso em: 11 nov. 2025.

## DOSSIÊ - ARTIGOS

# Conselho de Educação do Distrito Federal: percurso histórico e novas concepções de gestão

*Council of Education of the Federal District: historical journey and new management concepts*

 Álvaro Moreira Domingues Júnior \*  
Klever Corrente Silva \*\*  
Fernanda Marsaro dos Santos \*\*\*  
Alzira Neves Sandoval \*\*\*\*  
Felipe Salomão Cardoso \*\*\*\*\*

Recebido em: 10 jun. 2025  
Aprovado em: 12 jan 2026

**Resumo:** Este artigo analisa a trajetória histórica, as transformações institucionais e os novos desafios do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), especialmente entre os anos de 2022 e 2025. Por meio de revisão de literatura e estudo de caso histórico-organizacional, examina-se a evolução do CEDF como órgão consultivo-normativo, destacando seu papel estratégico na formulação e supervisão de políticas educacionais. São abordadas as reestruturações administrativas que resultaram na criação da Secretaria-Executiva para a Educação Superior e na incorporação da Diretoria de Regulação e Supervisão de Ensino (Direse), evidenciando os impactos positivos na governança educacional e na desburocratização dos processos institucionais. O artigo também discute a implementação do Programa de Benefício Educacional-Social (PBES), suas contribuições para o acesso à educação infantil e os desafios ainda presentes na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos. Conclui-se que o CEDF se consolida como protagonista na promoção da qualidade educacional e na construção de políticas públicas alinhadas às demandas sociais, reforçando seu papel de instância normativa e reguladora no Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Conselho de Educação do Distrito Federal. Percurso histórico. Gestão educacional. Políticas públicas.

**Abstract:** This article analyzes the historical trajectory, institutional transformations, and new challenges of the Federal District's Education Council (CEDF), especially between 2022 and 2025. Through a literature review and a historical-organizational case study, the evolution of the CEDF as a consultative-normative body is examined, highlighting its strategic role in the formulation and supervision of educational policies. Administrative restructurings that led to the creation of the Executive Secretariat for Higher Education and the incorporation of the Directorate of Regulation and Supervision of Education (Direse) are addressed, revealing positive impacts on educational governance and on streamlining institutional processes. The article also discusses the implementation of the Educational-Social Benefit Program (PBES), its contributions to increasing access to early childhood education, and the ongoing challenges related to the provision of places for children aged 0 to 3. It is concluded that the CEDF establishes itself as a key player in promoting educational quality and in building public policies aligned with social demands, reinforcing its role as a normative and regulatory body in the Federal District.

**Keywords:** Federal District Education Council. Historical trajectory. Educational management. Public policies.

\* Mestre em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira (2003). Doutor honoris causa em Educação pela Uniscecav (2025). Presidente e conselheiro em atuação no Conselho de Educação do Distrito Federal. Diretor-geral e pedagógico do INEI (2019-2022). Membro do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Distrito Federal (2015-2020).

\*\* Doutor e mestre em Educação pela UnB. Possui quatro títulos de especialização, entre os quais o de especialista em Orientação Profissional e de Carreira. Licenciado em Pedagogia e em Educação Profissional e bacharel em Administração. Professor da UnDF e da SEEDF.

\*\*\* Pós-doutora, doutora e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Docência do Ensino Superior, Educação a Distância, Administração Escolar, Orientação Educacional e Gestão Educacional. É professora concursada da SEEDF e da Prefeitura Municipal de Valparaíso, Goiás.

\*\*\*\* Doutora e mestre em Linguística pela UnB. Graduada em Letras Português também pela UnB. Professora da SEEDF. Foi assessora da subsecretária da EAPE. Compôs o corpo editorial da Revista Com Censo (2020-2023).

\*\*\*\*\* Mestre em Informática pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Especialista em Direito Educacional. Graduado em Letras Francês e Português pela UnB. Foi membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Informática da Ufal. Foi assessor do Conselho de Educação do Distrito Federal.

## Introdução

O Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) tem desempenhado, desde sua criação em 1962, um papel estratégico na formulação, normatização e supervisão das políticas educacionais no âmbito distrital. Seu histórico institucional reflete uma trajetória marcada por transformações normativas, reorganizações administrativas e uma atuação cada vez mais alinhada às demandas sociais e educacionais contemporâneas. A relevância do CEDF, enquanto órgão consultivo-normativo de assessoramento superior à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), torna-se ainda mais evidente no cenário atual, em que se observa uma intensificação das ações de regulação, supervisão e fortalecimento da governança educacional.

Entretanto, ao longo das últimas décadas, especialmente entre 2022 e 2025, emergiram desafios relacionados à adaptação da sua estrutura organizacional e às novas demandas decorrentes das políticas públicas, como a implementação do Programa de Benefício Educacional-Social (PBES) e a criação da Secretaria-Executiva para a Educação Superior. Nesse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão: quais são os impactos das transformações administrativas e institucionais do CEDF em sua capacidade de articular e implementar políticas públicas educacionais que atendam às demandas sociais do Distrito Federal?

O objetivo principal da pesquisa é analisar o percurso histórico recente do CEDF, suas transformações institucionais e suas novas atribuições, considerando os efeitos dessas mudanças para o fortalecimento da governança educacional e da qualidade da oferta educacional.

Para atingir tal objetivo, o artigo estrutura-se em cinco partes: a primeira apresenta a metodologia adotada, com ênfase na revisão de literatura e no estudo de caso histórico-organizacional; a segunda aborda a atual composição do CEDF, no que se refere às estruturas colegiada e orgânica; a terceira apresenta o percurso histórico do CEDF, destacando seus marcos institucionais e suas atribuições normativas; a quarta discute a reestruturação administrativa da SEEDF e a integração da Direse; e, por fim, a quinta seção analisa o Programa de Benefício Educacional-Social (PBES), suas implicações para a educação infantil e os desafios para a gestão educacional no Distrito Federal. Ao final, são apresentadas as considerações finais, evidenciando as contribuições da pesquisa para a memória institucional e para o fortalecimento das políticas educacionais.

Entre as contribuições de pesquisa, considerando-se que já existem trabalhos institucionais e históricos sobre o CEDF, este artigo acrescenta uma atualização até 2025, bem como uma análise crítica das recentes reestruturações administrativas e do novo protagonismo em políticas públicas distritais.

## Metodologia

A abordagem metodológica do presente artigo refere-se a uma revisão de literatura, posto que visa registrar e recontar, em uma perspectiva historiográfica, a formação do CEDF, destacando seus marcos institucionais e o papel desempenhado por seus membros. A partir da análise de documentações e registros oficiais, busca-se remontar à criação e ao desenvolvimento do CEDF, desde a sua origem até a sua atuação conjunta com a Diretoria de Regulação e de Supervisão de Ensino (Direse), sem perder de vista a implementação de políticas públicas, como o Programa de Benefício Educacional-Social (PBES).

Esta proposta justifica-se pela relevância da natureza histórica e descritiva do presente estudo, com o propósito de evidenciar as ações executadas por pessoas que participaram ativamente de tal formação. Dessa forma, por meio do resgate de fatos e experiências tradicionalmente invisibilizados, propõe-se elaborar uma memória institucional da Educação no Distrito Federal.

Para aprofundar a compreensão histórica do CEDF, este artigo adota, como complemento metodológico, o referencial teórico de Bogdan e Biklen (1994), especialmente no que tange ao estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica. Segundo os autores, esse tipo de estudo se orienta pela análise de uma instituição específica, considerando o desenvolvimento da sua história ao longo do tempo. Nesse sentido, este trabalho parte do conhecimento disponível em arquivos institucionais, relatórios de gestão, registros oficiais e outros documentos, com vistas a reconstruir a trajetória da organização e identificar os seus processos de mudança, permanência e consolidação.

Nessa linha metodológica, o estudo de caso histórico-organizacional permite aos pesquisadores relatarmos o desenvolvimento do CEDF de forma sistemática e cronológica, articulando fatos e experiências coletadas nos acervos documentais e nos relatórios institucionais. Esse tipo de abordagem favorece a compreensão dos processos internos, das relações estabelecidas com os órgãos (como a incorporação da Direse e a criação da Secretaria-Executiva para a Educação Superior) e das políticas públicas implementadas, a exemplo do PBES. Assim, a combinação da revisão de literatura com o estudo de caso histórico assegura ao artigo uma abordagem metodológica sólida, capaz de desvelar as dinâmicas institucionais e as contribuições do Conselho para a história da educação no Distrito Federal.

Dessa forma, a escolha pela utilização do estudo de caso histórico-organizacional de Bogdan e Biklen (1994) reforça a perspectiva crítica e interpretativa do presente trabalho. Tal abordagem permite compreender o CEDF como uma entidade normativa, e também como protagonista de transformações políticas, administrativas e

pedagógicas que marcam o Sistema de Ensino do DF. Dessa forma, ao entrelaçar análise documental, revisão de literatura e estudo de caso histórico, busca-se oferecer ao leitor uma narrativa abrangente, capaz de resgatar e valorizar a memória institucional do Conselho e dos profissionais que contribuíram para a sua consolidação.

## Composição e Atribuições do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)

O CEDF é reconhecido como órgão consultivo-normativo, de deliberação coletiva e de assessoramento superior à SEEDF, conforme Lei Distrital nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que “Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências”. Suas funções incluem a definição de normas e diretrizes para o Sistema de Ensino, com atribuições e composição previstas em legislação específica. E seus membros são nomeados pelo Governador do DF e devem possuir notório saber e experiência em educação, representando diferentes níveis de ensino e profissionais da educação pública e privada (Distrito Federal, 2012).

A referida lei estabelece a composição do CEDF em vinte Conselheiros, com representação paritária: dez representantes da sociedade civil; e dez representantes da SEEDF. Destes, quatro são membros natos, por força do exercício de cargos na estrutura da SEEDF, enquanto os demais são indicados pelo Secretário de Estado de Educação. O mandato dos Conselheiros é de quatro anos, com renovação de metade das vagas a cada biênio, excluídos os membros natos, e permite-se uma única recondução para o período subsequente.

No que tange à organização, o CEDF estrutura-se em duas dimensões: a estrutura colegiada, composta pelos Conselheiros e seus respectivos colegiados; e a estrutura orgânica, que compreende as secretarias-executivas, diretoria, gerências e núcleos vinculados.

## Estrutura colegiada

No que concerne à estrutura colegiada do CEDF, destaca-se a composição do Conselho Pleno, instância máxima de deliberação do órgão, formado pela integralidade de seus membros e dirigido pelo Presidente do Conselho. As Câmaras, por sua vez, são constituídas anualmente mediante designação do Presidente do CEDF, e os respectivos Presidentes são eleitos por maioria simples de seus integrantes. São quatro as Câmaras especializadas que compõem essa estrutura: Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT), Câmara de Educação Superior (CES) e Câmara de Legislação e Normas (CLN). Tais instâncias

**Quadro 1 – Estrutura colegiada do Conselho de Educação do Distrito Federal – 2025**

Colegiado		Conselheiro(a) Presidente
Plenário Conselho Pleno	-	Álvaro Moreira Domingues Júnior
Câmaras	Câmara de Educação Básica (CEB)	Eliana Moysés Mussi
	Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT)	Ivanna Sant’Ana Torres
	Câmara de Legislação e Normas (CLN)	Marcos Francisco Mourão
	Câmara de Educação Superior (CES)	Márcio Pereira Dias

Fonte: CEDF

**Quadro 2 – Atuais Conselheiros e instituições representativas – 2025.**

Conselheiro(a)	Representação	Mandato
Álvaro Moreira Domingues Júnior	Indicado pela SEEDF	7/3/2023 a 6/3/2027 Presidente do CEDF, no biênio 22/12/2023 à 21/12/2025
Solange Foizer Silva	Indicado pela SEEDF	11/12/2023 a 10/12/2027 Vice-Presidente do CEDF, no biênio 22/12/2023 à 21/12/2025
Lindaura Alves Rocha	Indicado pela SEEDF	12/4/2022 a 1/11/2025
Sueli Rodrigues de Sousa	Indicado pela SEEDF	19/12/2023 a 18/12/2027
Eliana Moysés Mussi	Indicado pela SEEDF	23/11/2021 a 22/11/2025
Erenice Natália Soares de Carvalho	Indicado pela SEEDF	7/3/2023 a 6/3/2027
Simone Pereira Costa Benck	Indicado pela Universidade do Distrito Federal (UnDF)	7/3/2023 a 6/3/2027
Iêdes Soares Braga	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da subsecretaria ou unidade equivalente, responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica, da SEEDF (Subeb)	A partir de 31/1/2023 e enquanto ocupar o cargo.
Franciscléide do Socorro Rodrigues de Abreu Ferreira	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do sistema de ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema. (Suplav)	A partir de 5/10/2023 e enquanto ocupar o cargo.
Linair Moura Barros Martins	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da unidade responsável pela formação continuada dos profissionais da educação (Eape)	A partir de 27/8/2024 e enquanto ocupar o cargo.
Fernanda Marsaro dos Santos	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do sistema de ensino do Distrito Federal (Direse)	A partir de 04/10/2024 e enquanto ocupar o cargo.
Liliane Campos Machado	Representante de instituição pública federal de ensino superior (UnB)	26/4/2022 a 21/10/2025

Fonte: CEDF

**Quadro 2 – Atuais Conselheiros e instituições representativas – 2025.**

Conselheiro(a)	Representação	Mandato
Álvaro Moreira Domingues Júnior	Indicado pela SEEDF	7/3/2023 a 6/3/2027 Presidente do CEDF, no biênio 22/12/2023 à 21/12/2025
Solange Foizer Silva	Indicado pela SEEDF	11/12/2023 a 10/12/2027 Vice-Presidente do CEDF, no biênio 22/12/2023 à 21/12/2025
Lindaura Alves Rocha	Indicado pela SEEDF	12/4/2022 a 1/11/2025
Sueli Rodrigues de Sousa	Indicado pela SEEDF	19/12/2023 a 18/12/2027
Eliana Moysés Mussi	Indicado pela SEEDF	23/11/2021 a 22/11/2025
Erenice Natália Soares de Carvalho	Indicado pela SEEDF	7/3/2023 a 6/3/2027
Simone Pereira Costa Benck	Indicado pela Universidade do Distrito Federal (UnDF)	7/3/2023 a 6/3/2027
Iêdes Soares Braga	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da subsecretaria ou unidade equivalente, responsável pela formulação das diretrizes pedagógicas para a implementação de políticas públicas da educação básica, da SEEDF (Subeb)	A partir de 31/1/2023 e enquanto ocupar o cargo.
Francisleide do Socorro Rodrigues de Abreu Ferreira	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da subsecretaria ou unidade equivalente responsável pela formulação das diretrizes para o planejamento do sistema de ensino do Distrito Federal e a implementação da avaliação educacional desse Sistema. (Suplav)	A partir de 5/10/2023 e enquanto ocupar o cargo.
Línair Moura Barros Martins	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da unidade responsável pela formação continuada dos profissionais da educação (Eape)	A partir de 27/8/2024 e enquanto ocupar o cargo.
Fernanda Marsaro dos Santos	Membro nato, enquanto ocupante do cargo de titular da unidade responsável pela inspeção, pelo acompanhamento e pelo controle da aplicação da legislação educacional específica do sistema de ensino do Distrito Federal (Direse)	A partir de 04/10/2024 e enquanto ocupar o cargo.
Liliane Campos Machado	Representante de instituição pública federal de ensino superior (UnB)	26/4/2022 a 21/10/2025

Fonte: CEDF

## Presidência do Conselho

De acordo com o Regimento Interno vigente do CEDF, aprovado pela Portaria nº 703 da SEEDF, de 15 de julho de 2022 (Distrito Federal, 2022), a Presidência do Conselho é exercida por um Conselheiro eleito entre os seus pares para mandato de dois anos, observada a legislação vigente. A eleição ocorre mediante escrutínio secreto, por maioria dos votos, exigindo-se a presença de dois terços dos Conselheiros, e sendo vedada a escolha de membro nato. Ao Presidente compete, entre outras atribuições, presidir, supervisionar e coordenar as atividades do Conselho, promovendo as medidas necessárias à consecução das finalidades do órgão.

No que concerne à Presidência do CEDF, a história institucional registra os seguintes ocupantes do cargo, apresentados em ordem cronológica de seus primeiros mandatos e com as gestões posteriores especificadas:

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; 30/12/1994 a 05/03/1995; 03/09/2003 a 06/09/2005); 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); Josephina Desounet Baiocchi (05/03/1995 a 06/01/1999); Décio Batista Teixeira (11/08/1999 a 02/09/2003; 06/09/2005 a 03/08/2007); Luiz Otávio da Justa Neves (11/09/2007 a 11/09/2009); 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; 22/12/2023 a 21/12/2025); Mário Sérgio Mafra (20/12/2017 a 20/12/2019; 21/12/2021 a 20/01/2023); Marco Antônio Almeida Del'Isola (21/12/2019 a 21/12/2021); e Eliana Moysés Mussi (31/01/2023 a 21/12/2023). Esta lista revela a continuidade e a alternância de lideranças ao longo da história do CEDF, evidenciando a dinâmica institucional e o fortalecimento do processo democrático no âmbito da educação distrital.

## Estrutura orgânica do CEDF

No que concerne à estrutura orgânica do CEDF, destaca-se o conjunto de secretarias-executivas, diretoria, gerências e núcleos vinculados, os quais configuram unidades orgânicas da SEEDF. Tais unidades são fundamentais para a consecução da missão institucional, uma vez que, por meio delas, o órgão operacionaliza suas atribuições específicas, garantindo a realização das incumbências que lhe são conferidas. Trata-se, portanto, da equipe técnica responsável pelo suporte e execução das atividades do Conselho.

Em decorrência da publicação do Decreto Distrital nº 46.092, de 2 de agosto de 2024, foi instituída a Secretaria-Executiva para a Educação Superior, com o objetivo de prover apoio técnico e administrativo ao CEDF em matérias relativas ao nível superior de ensino. Entre suas principais atribuições, destacam-se a execução de atividades administrativas e técnicas, o assessoramento à Presidência e às Câmaras do Conselho, a articulação com outros órgãos e conselhos, a publicação de atos oficiais e a organização das sessões deliberativas sobre temas da Educação Superior. A criação dessa estrutura representa um marco na SEEDF, que historicamente não dispunha de um setor específico para tratar das demandas desse nível de ensino, reforçando, assim, a importância de uma gestão mais qualificada e integrada da Educação Superior no âmbito distrital.

Já o Decreto Distrital nº 46.348, de 3 de outubro de 2024, promoveu a reestruturação da Secretaria-Executiva do Conselho de Educação, anteriormente responsável pelas funções da Secretaria-Geral do CEDF.

de Ensino (Direse), duas Gerências e três Núcleos. Tal reorganização proporcionou uma otimização significativa dos fluxos processuais e administrativos, pois anteriormente essas atividades estavam vinculadas a uma Subsecretaria da SEEDF, o que demandava trâmites mais extensos e dispersos. Com a nova configuração, a tramitação interna dos processos tornou-se mais ágil, eficiente e articulada, contribuindo para o fortalecimento institucional do CEDF e para a melhoria da governança das políticas educacionais no âmbito da Educação Básica.

Enfim, o Decreto Distrital nº 47.526, de 1º de agosto de 2025, alterou a estrutura da SEEDF, incluindo o CEDF. Desse modo, as duas secretarias-executivas foram novamente unificadas como Secretaria-Executiva do Conselho de Educação do Distrito Federal (SECEDF), subdividida em três diretorias, conforme a respectiva área de atuação: Diretoria de Regulação e Supervisão de Ensino da Rede Privada (Direse), mantidas as mesmas gerências e núcleos; Diretoria de Processos da Educação Básica (Dipeb); e Diretoria de Processos da Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Dipesp). No que se refere à estrutura orgânica do CEDF, estão integradas as unidades dispostas no Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 – Estrutura Orgânica do Conselho de Educação do Distrito Federal – 2025**

Unidades orgânicas	Gestor(a)
1. Secretaria-Executiva do Conselho de Educação do Distrito Federal (SECEDF)	Klever Corrente Silva
1.1 Diretoria de Regulação e Supervisão de Ensino (Direse)	Fernanda Marsaro dos Santos
1.1.1 Gerência de Regulação de Ensino (GRE)	Amanda Cristina de Almeida
1.1.1.1 Núcleo de Aprovação de Projetos Arquitetônicos (Napa)	Tales Guimarães Ferreira
1.1.1.2 Núcleo de Vistoria Arquitetônica (NVA)	Denison de Moraes Inácio Diniz
1.1.2 Gerência de Supervisão de Ensino (GSE)	Cíntia Diniz de Oliveira Barbosa
1.1.2.1 Núcleo de Análise Arquitetônica (NAA)	Samara Lopes Araújo Ceripes
1.2 Diretoria de Processos da Educação Básica (Dipeb)	Alzira Neves Sandoval
1.3 Diretoria de Processos da Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Dipesp).	David Fernando Nogueira da Silva

Fonte: CEDF

## Secretarias-Executivas do Conselho

De acordo com o Regimento Interno vigente do CEDF, aprovado pela Portaria nº 703 da SEEDF, de 15 de julho de 2022 (Distrito Federal, 2022), a Secretaria-Executiva, subordinada à Presidência do Conselho, têm como atribuição prover o apoio técnico, administrativo e pedagógico necessário ao pleno exercício das atividades do órgão.

No que se refere à estrutura orgânica do CEDF, observa-se uma trajetória histórica que reflete as mudanças organizacionais e a evolução das funções administrativas. Inicialmente, a função de Secretário(a)-Executivo(a) Geral foi exercida por Maria José Gavião Batella (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 Araújo Lima (1999 a 2006), Juelice de Souza Ferreira (2007 a 2009), Cíntia Cristina Faulhaber (2009 a 2014; 2016 a 2024), Graziella Murrieta Costa (2014 a 2015). Com a reestruturação administrativa promovida pelos Decretos Distritais nº 46.092, de 2024, e nº 46.348, de 2024, foram criadas as Secretarias-Executivas para a Educação Básica e para a Educação Superior, cujas gestões foram exercidas, respectivamente, por Cíntia Cristina Faulhaber (2024) e Maria da Conceição Batista da Silva (2024 e 2025) na Educação Básica, e por Paulo Henrique Alves Guimarães (2024 a 2025) e Klever Corrente Silva (2025) na Educação Superior. Enfim, em decorrência do Decreto Distrital nº 47.526, de 1º de agosto de 2025, a Secretaria-Executiva passou a ser exercida por Klever Corrente Silva (2025 até o presente). Esse histórico demonstra a consolidação e a ampliação da equipe técnica que dá suporte às atividades do Conselho, garantindo o funcionamento adequado das atividades de assessoramento **educacional**.

## História do CEDF

A partir desse cenário atual, é apresentado a seguir um breve histórico do CEDF. O objetivo é evidenciar, em perspectiva comparativa, as recentes inovações do Conselho, dentre as quais, a reestruturação da Secretaria-Executiva, incluindo a incorporação da Direse, e a atuação no PBES (Cartão Creche).

Cumprir esclarecer que a análise aqui empreendida refere-se às atribuições do CEDF sob sua jurisdição normativa e regulatória no Sistema de Ensino do Distrito Federal, as quais abrangem a Educação Básica Pública e Particular, bem como a Educação Superior Pública, em todas as etapas e modalidades. Atualmente no CEDF, nos limites definidos pela legislação vigente, a Educação Básica é competência da Diretoria de Processos da Educação Básica (Dipeb) e, complementarmente para as Redes Particulares, da Diretoria de Regulação e Supervisão de Ensino da Rede Privada (Direse). Por sua vez, o Ensino Superior Público do DF e, especificamente, a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são competências da Diretoria de Processos da Educação Superior, Profissional e Tecnológica (Dipesp), uma vez que, em todo o Brasil, o Ensino Superior Particular é regulado pela competência federal do Ministério da Educação (MEC).

A seguir, serão delineadas as mudanças estruturais e incrementais no âmbito do CEDF, de modo a discernir historicamente continuidades e rupturas institucionais na reorganização do poder decisório, com os respectivos impactos na Educação do Distrito Federal.

## Criação do CEDF

Embora os Conselhos Estaduais e Distrital de Educação fossem previstos na Constituição de 1934 (no art. 152, parágrafo único), só foram efetivamente instituídos, em maioria, sob a Constituição de 1946, após a publicação da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (conforme o art. 10), a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, de 1961 a 1965, a maioria dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação foram criados, como parte de um movimento mais amplo de descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro (Bordignon, 2012, p. 38-42; Silva, Cordão, Grossi, 2018, p. 21).

Em particular, o CEDF foi criado pelo Decreto nº 171, de 7 de março de 1962<sup>1</sup>, da então Prefeitura do Distrito Federal. Três meses depois, os primeiros Conselheiros foram nomeados pelo Decreto de 22 de junho de 1962. E, em 28 de junho de 1962, ocorreu, no gabinete do Superintendente Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, a primeira reunião do CEDF, quando foi formada a comissão para preparar o primeiro regimento interno. Assim, a rápida institucionalização do CEDF, ainda em junho do mesmo ano, indica uma centralidade atribuída ao órgão na organização do sistema educacional local. Portanto, até a atualidade, o CEDF atuou sob 3 Constituições Federais (1946, 1967 e 1988) e sob todas as LDBs e respectivas reformas (1961, 1971 e 1996, destacadamente).

Nesse período, o Governo Federal delegou aos Governos Estaduais e Distrital algumas competências, duas das quais são abordadas a seguir: as anuidades escolares das escolas particulares; e a equivalência de estudos de Ensino Médio realizados no exterior. Desse modo, exemplifica-se como o papel do CEDF foi sendo progressivamente redefinido, por meio tanto da ampliação quanto da restrição de suas competências.

No âmbito federal, o Decreto-Lei nº 532, de 16 de abril de 1969, delegou aos Conselhos de Educação a competência para decidir sobre o preço das anuidades das escolas particulares (correspondentes às atuais mensalidades), também taxas e demais contribuições. Para tanto, o Decreto-Lei determinou que os Conselhos de Educação instituíssem uma Comissão de Encargos Educacionais (Cene), com representantes de diferentes segmentos educacionais. No DF, a Cene foi instalada no mesmo ano de 1969, em 18 de novembro, data da sua primeira reunião. E atuou por pouco mais de duas décadas. Desse modo, com o parecer da Cene, o CEDF deliberava sobre

as anuidades escolares. Atualmente, o CEDF não delibera mais sobre os preços das escolas particulares distritais.

Outra delegação federal, porém, atualmente vigente, decorreu da Resolução nº 9, de 24 de novembro de 1978, do então Conselho Federal de Educação (CFE). A resolução determinou que a equivalência de cursos substituiria a prova de conclusão do ensino de 2º grau para fins de matrícula em curso superior. Determinou, ainda, que essa equivalência seria declarada pelo Conselho Estadual de Educação competente. No Distrito Federal, cerca de dois anos depois, a equivalência de cursos foi implementada pela Resolução nº 3/1980-CEDF, que dispõe sobre a declaração de equivalências de cursos realizados no exterior aos de 2º grau (atual Ensino Médio). Atualmente, o normativo que dispõe sobre a declaração de equivalência de estudos realizados no exterior aos do sistema de ensino do Distrito Federal é a Resolução nº 1/2019-CEDF.

Portanto, tal distinção permite compreender que nem todas as competências delegadas produziram o mesmo grau de institucionalização ou impacto duradouro sobre o funcionamento do CEDF. Desse modo, ressalta-se a importância de políticas acompanhadas de garantias institucionais permanentes.

Fisicamente, desde a sua criação, o CEDF ocupou diferentes sedes administrativas, conforme segue: a primeira (1962) foi no Edifício Sede do Ministério da Educação (MEC), 2º andar, Bloco I da Esplanada dos Ministérios; a segunda (1962 a 1965), no Setor Bancário Sul, Edifício Seguradoras, 12º andar; a terceira (1965 a 1967), no Edifício Pioneiras Sociais (antigo Edifício Sarah Kubitschek), no Setor Médico Hospitalar Sul, inicialmente no 7º andar e, posteriormente, no 8º; a quarta (1967 a 1973), no Setor Comercial Sul, Edifício Venâncio IV, 5º andar; a quinta (1973 a 2012), no Edifício Anexo do Palácio do Buriti, primeiro no 9º andar e, a partir de agosto de 2000, no 8º andar; a sexta (2012 a 2023), no Setor Bancário Norte, Edifício Phenícia, Quadra 2, Bloco C, 10º andar; e a sétima (2023 até hoje), no Shopping ID, SCN, Quadra 6, Conjunto A, Edifício Venâncio 3000, Bloco B, 10º andar.

Organicamente, desde sua criação, o CEDF teve, até o momento, nove Regimentos Internos aprovados, refletindo as diferentes fases institucionais e os ajustes administrativos necessários ao longo do tempo. O Regimento Interno constitui o instrumento normativo que regulamenta a organização e o funcionamento de um órgão, detalhando a hierarquia interna, as competências das unidades que o integram e os relacionamentos institucionais e interinstitucionais. Também disciplina as atribuições dos titulares de cargos comissionados, configurando-se como um complemento indispensável aos atos normativos que definem a estrutura administrativa do órgão (Distrito Federal, 2021).

Inicialmente, esses Regimentos eram formalizados por meio de decretos distritais; no entanto, a partir

da edição de 2019, passaram a ser aprovados diretamente pelo Secretário de Estado de Educação. A seguir, apresenta-se a síntese desses regimentos, contemplando os atos normativos que lhes deram origem, o número de Conselheiros, a forma de composição e as regras de mandato vigentes em cada período:

**Quadro 4 – Regimentos Internos do CEDF**

Nº	Ano	Aprovação	Composição
1º	1962	Decreto Distrital 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 Distrital nº 500, de 29/03/1966	9 Conselheiros e 3 suplentes com direito à discussão, mas não a votação. Mandato de 6 anos.
3º	1975	Decreto Distrital nº 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 Distrital nº 19.950, de 24/12/1998	12 Conselheiros. Mandato de 4 anos. Regimento não executado.
5º	1999	Decreto Distrital nº 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 Distrital 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.
7º	2019	Portaria nº 3, de 15/01/2019 - SEEDF	17 Conselheiros: 8 representantes da SEDF (4 natos e 4 indicados pelo Secretário de Educação); 9 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.
8º	2020	Portaria nº 485, de 22/12/2020 - SEEDF	Não traz expressamente a composição; instituído conforme a Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal, com 17 Conselheiros à época. Mandato de 4 anos, renovado por metade a cada 2 anos, excetuando-se os membros natos.
9º	2022	Portaria nº 703, de 15/07/2022 - SEEDF	Não traz expressamente a composição; instituído conforme a Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal, com 20 Conselheiros atualmente. Mandato de 4 anos, renovado por metade a cada 2 anos, excetuando-se os membros natos.

Fonte: CEDF

Portanto, a alteração na competência para aprovação dos regimentos internos – de decretos do Governo do Distrito Federal para portarias da Secretaria de Estado de Educação – pode ser compreendida como um indício de reconfiguração da relação entre o CEDF e o órgão central da administração educacional, com potenciais implicações tanto para a autonomia decisória quanto para o papel político-institucional. Esse deslocamento normativo pode ainda ser interpretado como um prenúncio das reestruturações administrativas subsequentes e do progressivo fortalecimento do CEDF na implementação de políticas públicas, particularmente no âmbito do PBES. Outro importante instrumento de participação e construção coletiva de políticas educacionais são as Conferências de Educação do Distrito Federal promovidas pelo CEDF. Essas conferências, realizadas periodicamente desde 1966, visam reunir educadores, gestores, estudantes e representantes da sociedade civil para debater temas estratégicos e

subsidiar a formulação de diretrizes educacionais no âmbito distrital. Abaixo, apresenta-se o quadro com as edições das Conferências de Educação realizadas, indicando o ano e os principais temas abordados em cada encontro.

Enfim, com alcance mundial, a pandemia de Covid-19, de 2020 a 2022, incitou, no CEDF, novas organizações de trabalho e procedimentos institucionais, tanto no Colegiado quanto na Secretaria-Executiva,

**Quadro 5 – Conferências de Educação do Distrito Federal organizadas pelo CEDF**

Nº	Ano	Temas
I	1966	Problemática da Educação no Distrito Federal.
II	1967	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.
III	1968	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.
IV	1970	Pressupostos da Reforma do Ensino.
V	1972	Currículo para o Ensino de 1º Grau, segundo a Lei 5.692.
VI	1974	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.
VII	1976	Experiência de Descentralização das Atividades Pedagógicas e Administrativas da Fundação Educacional do Distrito Federal.
VIII	1977	Integração Escola/Comunidade.
IX	1981	Integração Comunitária das Pessoas Deficientes.
X	1985	O Desafio do Ensino Supletivo no Distrito Federal.
XI	1991	Educação Ambiental no Distrito Federal.
XII	2000	Anísio Teixeira e a Educação Brasileira.
XIII	2004	Avaliação Institucional.
XIV	2006	Violência nas Escolas. Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar – Conselho Escola. Gestão Escolar – Proposta Pedagógica.
XV	2017	Políticas e Práticas Educacionais.
XVI	2019	Perspectivas inovadoras para o Ensino Médio.
XVII	2022	CEDF e seus 60 anos de participação na educação do DF.
XVIII	2024	Gestão Escolar: da Regulação à Prática.

Fonte: CEDF

com vistas a minimizar os impactos da pandemia no Sistema de Ensino do Distrito Federal. No período, destaca-se a publicação de dez atos regimentais do CEDF: sete pareceres; e três recomendações. Dentre os novos procedimentos institucionais, é importante

ressaltar o teletrabalho, atualmente descontinuado, que propiciou novas reflexões a novas perspectivas de arranjos institucionais, na emergencial ruptura com as organizações tradicionais do CEDF. Com efeito, após a pandemia, o CEDF superou os elevados patamares produtivos da década de 1990, alcançando novamente mais de 300 pareceres aprovados por ano, conforme segue: 426 pareceres em 2023, o recorde histórico, desde a criação do Conselho em 1962; 367 pareceres em 2024; e 356 pareceres em 2025. Além disso, em 2025, foram aprovadas 5 resoluções, maior número em 40 anos (Cardoso; Rodrigues, 2022, pp. 48-49, 54).<sup>2</sup>

Diante do exposto, no contexto das decisões estratégicas dos novos gestores, identificam-se dois fatores históricos importantes para alicerçar as recentes inovações produtivas no CEDF: (i) a descentralização na aprovação regimental, a partir de 2019, do GDF para a SEEDF, o que possibilitou maior autonomia decisória; e (ii) os novos procedimentos durante a pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2022, que romperam com papéis tradicionais do CEDF, culminando na maior agilidade processual — resultante, entre outros, da incorporação da Direse — e na implementação do Cartão Creche, como fortalecimentos institucionais.

### **Histórico recente do CEDF: consolidação, desafios e perspectivas (2022–2025)**

Considerando a relevância dos estudos histórico-organizacionais sobre o CEDF realizados até o ano de 2022, como o artigo de Cardoso e Faulhaber (2017) e a obra organizada por Cardoso e Rodrigues (2022), esta seção busca apresentar uma continuidade histórica das ações e transformações ocorridas no Conselho, abrangendo o período de 2022 a 2025. Pretende-se, assim, reconstruir os principais marcos institucionais, normativos e administrativos do CEDF, destacando suas realizações, desafios e o papel desempenhado por seus membros na consolidação das políticas educacionais do Distrito Federal.

No início de 2022, o CEDF, sob a presidência do Conselheiro Mário Sérgio Mafra, eleito para o biênio 2021-2023, passou por uma significativa recomposição institucional em razão do falecimento do Vice-Presidente Marco Antônio Almeida Del'Isola, ocorrido em março. Para dar continuidade aos trabalhos do colegiado e garantir a estabilidade institucional, a Conselheira Eliana Moysés Mussi assumiu a Vice-Presidência. Nesse mesmo ano, o CEDF consolidou sua atuação como órgão normativo e regulador da educação no DF, destacando-se pela publicação da Resolução nº 1/2022, que criou o diploma “Jubileu de Diamante” para homenagear educadores, instituições educacionais, conselheiros e servidores. Também foi publicada a Resolução nº 2/2022, que atualizou dispositivos da Resolução nº 2/2020, aprimorando normas e diretrizes para a Educação Básica. Tais ações reforçam a preocupação

do Conselho em valorizar a história da educação local e manter atualizadas as orientações para a rede de ensino.

Além da produção normativa, o CEDF promoveu, em 2022, diversas apresentações temáticas que subsidiaram debates fundamentais para a educação distrital. Entre elas, destacam-se a explanação sobre o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, em fevereiro; a análise do Projeto de Lei do *Homeschooling*, em junho; e a abordagem do Plano Distrital de Educação (PDE), em setembro. Essas discussões alinharam o Conselho às demandas emergentes da política educacional, especialmente na integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e Tecnológica, e na regulação da oferta educacional no Distrito Federal. No campo regulatório, o CEDF teve forte atuação no credenciamento e recredenciamento de instituições educacionais privadas, autorização de cursos presenciais e a distância, e análise de pedidos de equivalência de estudos, reafirmando seu papel como órgão regulador e normativo responsável por assegurar a legalidade e a qualidade das ofertas educacionais.

No ano seguinte, 2023, o Conselho iniciou uma nova etapa com a mudança de sede para o Shopping ID, buscando maior acessibilidade e modernização dos espaços de trabalho. Ainda nesse ano, a Conselheira Eliana Moysés Mussi assumiu a Presidência do Conselho após a renúncia do Conselheiro Mário Sérgio Mafra, garantindo a continuidade da gestão colegiada. A produção normativa e de pareceres cresceu expressivamente, com o recorde histórico de 426 pareceres relatados e com a publicação de três novas resoluções: nº 1/2023 (Educação Superior), nº 2/2023 (Educação Básica) e nº 3/2023 (Educação Especial). Esses documentos estabeleceram diretrizes fundamentais para o Sistema de Ensino do DF, evidenciando a intensa atividade técnico-administrativa do CEDF. Além disso, o Conselho participou ativamente de eventos e seminários, ampliando sua representatividade e fortalecendo o diálogo com diversos atores educacionais, como a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede). Também contribuiu para o planejamento estratégico da educação distrital, especialmente nas discussões para o novo Plano Distrital de Educação (PDE) 2025-2034, fortalecendo o regime de colaboração e a governança educacional.

Em 2024, o CEDF reafirmou seu papel como órgão consultivo-normativo, de assessoramento e regulação do Sistema de Ensino do Distrito Federal, sob a Presidência do Conselheiro Álvaro Moreira Domingues Júnior e Vice-Presidência da Conselheira Solange Foizer Silva. Entre os principais marcos institucionais do ano, destaca-se a criação da Secretaria-Executiva para a Educação Superior, formalizada em agosto, com o objetivo de atender, de forma mais especializada, às demandas

no DF. O Conselho também promoveu discussões relevantes sobre temas como a Adaptação de Estudos, o Plano Educacional Individualizado (PEI), a nova organização curricular do Ensino Médio e as medidas para a escolarização da população em situação de rua, demonstrando seu alinhamento às demandas sociais contemporâneas. Houve intensa interlocução com órgãos externos, como o Ministério Público e a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania, além de contribuições em temas como Letramento Racial e Educação Inclusiva.

Por fim, o CEDF atuou diretamente em processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições educacionais, autorizações de cursos presenciais e EaD, e pareceres de equivalência de estudos realizados no exterior. Esse conjunto de atividades reafirma a relevância do Conselho na regulação e supervisão do Sistema de Ensino do Distrito Federal, garantindo a qualidade, a legalidade e a equidade das ofertas educacionais.

No ano de 2025, sob a Presidência do Conselheiro Álvaro Moreira Domingues Júnior e Vice-Presidência da Conselheira Solange Foizer Silva, o CEDF relatou 356 pareceres, contemplando reconhecimentos e renovações de reconhecimento de cursos de graduação da Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes (UnDF), além de credenciamentos institucionais, reconhecimentos e autorizações para diversas ofertas da rede pública e privada de ensino. Destaca-se, ainda, a atuação estratégica do CEDF por meio da instituição de grupos de trabalho específicos, a exemplo do Grupo de Trabalho designado pela Ordem de Serviço nº 48, de 19 de março de 2025, responsável por apresentar proposta de Resolução que estabelece normas e diretrizes para a Educação Superior, atualizando a Resolução nº 1/2023. Outro avanço importante é o Grupo de Trabalho instituído pela Ordem de Serviço nº 68, de 14 de maio de 2025, com a missão de elaborar a minuta do novo Regimento Interno do CEDF, visando ao aperfeiçoamento das práticas institucionais e ao fortalecimento da governança educacional no Distrito Federal.

No campo normativo, foram aprovadas cinco resoluções em 2025, listadas a seguir com as respectivas ementas:

1. Resolução nº 1/2025, que “Altera a Resolução nº 2/2023-CEDF, que estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal”;

2. Resolução nº 2/2025, que “Estabelece normas e diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar das instituições educacionais privadas do sistema de ensino do Distrito Federal”;

3. Resolução nº 3/2025, que “Regulamenta os processos de regulação e de supervisão educacional e os prazos a serem cumpridos pelas instituições educacionais da rede de ensino privada do Distrito Federal”;

4. Resolução nº 4/2025, que “Altera o art. 293 da Resolução nº 2/2023-CEDF, que estabelece normas e

diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal”; e

5. Resolução nº 5/2025, que “Estabelece diretrizes e normas relativas à organização e ao funcionamento da Educação Superior no Sistema de Ensino do Distrito Federal”.

Em síntese, o período compreendido entre 2022 e 2025 representa uma fase de consolidação e aprimoramento das ações do CEDF, marcada por avanços normativos, reorganização administrativa e intensa produção técnica. Ao longo desses anos, o CEDF demonstra, por meio de suas deliberações e iniciativas, seu compromisso com a qualidade da educação e a construção de políticas educacionais que atendam às demandas da população do DF.

## Direse: da criação ao desenvolvimento

Conforme disposto no Decreto Distrital nº 46.348, de 3 de outubro de 2024, a SEEDF passou por uma reestruturação administrativa: a Diretoria de Regulação e de Supervisão de Ensino (Direse), antiga Diretoria de Supervisão Institucional e Normas de Ensino (Disine), passou a integrar o corpo técnico do CEDF. À época, a Disine compunha a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Suplav), unidade até então responsável por elaborar normas e diretrizes atinentes à regulação e à supervisão das instituições privadas de ensino do Distrito Federal. Logo, a contar daquela data, o CEDF passou a ter competência sobre os atos regulatórios e de supervisão institucional da rede privada.

Considerando o período de outubro de 2024 a fevereiro de 2025, por intermédio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), a equipe técnica da Direse identificou 679 tramitações em correspondência com as Diretorias e Subsecretarias integrantes da Casa, como a Diretoria de Educação Profissional (Diep/SEEDF) e a Subsecretaria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação (Subtic/SEEDF), e, também, com órgãos externos, como a Segunda Promotoria Justiça de Defesa da Educação (2ª Proeduc) e a Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedes). Isso, indubitavelmente, traz à tona a relevância e o impacto das ações institucionais realizadas nesse interim.

Nesse contexto, posteriormente a tal reestruturação, diversos foram os avanços conquistados não somente pela SEEDF, mas, também, por toda a comunidade escolar da rede privada de ensino do DF: modernização do sítio eletrônico da SEEDF com a informações relativas aos formulários de atuação de processos; implementação do sistema e-Protocolo; fim das Guias de Remessas de Documentos; e reorganização do quadro de servidores integrantes. Em andamento, encontram-se a atualização da Portaria 1.019 da SEEDF, de 2022, e a implementação do Sistema de Peticionamento Eletrônico (Sispe). Todas essas ações refletem um compromisso institucional

com a desburocratização dos processos, ao simplificar rotinas administrativas e ao conferir celeridade nas análises e nas respostas demandadas pelas instituições de ensino e pelas demais unidades administrativas.

Em 2025, aproximadamente 660 instituições privadas de ensino são atendidas pela Direse. Esse dado está em conformidade com a lista de instituições privadas que estão credenciadas pela SEEDF, documentação essa apresentada na aba Rede Privada, do sítio eletrônico da Secretaria, conforme listagem de maio de 2025. Diante desse cenário, a fim de sistematizar sua própria atuação por Região Administrativa, a equipe técnica da Diretoria elaborou o mapa apresentado a seguir.

**Figura 1 – Quantitativo de escolas particulares do DF por Região Administrativa (RA) coletado em maio de 2025**



Fonte: Arquivo interno da Diretoria de Regulação e de Supervisão de Ensino (Direse/CEDF). Referência: lista de escolas de Educação Básica credenciadas pela SEEDF. Site da SEEDF.

Tal representação gráfica possibilita a visualização territorial da atuação da Direse no que tange ao atendimento às unidades escolares da rede privada de ensino do Distrito Federal. Também permite a identificação de demandas regionais específicas e a criação de um planejamento estratégico de ações de regulação e de supervisão. Além disso, esses dados, quando relacionados a indicadores educacionais, subsidiam a formulação de políticas públicas mais precisas e mais aderentes às demandas locais. Desse modo, a partir disso, busca-se o aprimoramento dos serviços prestados à rede privada.

Portanto, a reestruturação administrativa e os avanços institucionais dela decorrentes não somente ampliaram a capacidade de resposta da Direse às demandas educacionais do setor privado, como também reforçaram o papel do Conselho de Educação como instância técnica e normativa, a partir de então responsável pela regulação e pela supervisão institucionais no âmbito do sistema de ensino do Distrito Federal. Dessa maneira, ao conferir maior coesão institucional e racionalidade aos fluxos

decisórios, o Conselho exerce sua competência de forma mais integrada, responsiva e orientada por evidências nas tratativas entre a máquina pública e a sociedade.

## Cartão creche: formação, política e perspectivas

A Meta 1 do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024 é universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% a cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral. Nesse sentido, o Distrito Federal tem como dever a universalização e a ampliação da oferta de vagas em creches.

No dia 14 de dezembro de 2021, em sessão extraordinária, o plenário da Câmara Legislativa aprovou o Projeto de Lei nº 2.451, de 2021, o qual institui o PBES, popularmente conhecido como Cartão Creche, cujo objetivo é garantir a oferta de vagas em creches privadas do Distrito Federal a todas as crianças de 3 meses a 3 anos que não foram contempladas pela rede pública de ensino.

Dessa forma, a criação em 2021 do PBES pode ser considerada uma resposta não somente à determinação do PDE como também a demandas sociais diante da histórica insuficiência de atendimento a crianças da Educação Infantil pública. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de mitigação da exclusão social precoce e, a partir disso, oferece-se uma alternativa à espera por vagas na rede pública.

Sob a perspectiva institucional, colocar em prática o Cartão Creche, implicou um esforço conjunto entre diferentes órgãos do governo do Distrito Federal. Essa colaboração envolveu, de forma destacada, a SEEDF, o CEDF, a Secretaria de Desenvolvimento Social (Sedes) e os órgãos responsáveis pela fiscalização e controle. Para que o programa pudesse sair do papel com a devida responsabilidade, foi necessário elaborar normas claras, estabelecer critérios objetivos para o credenciamento das instituições privadas participantes e desenvolver ferramentas que assegurassem o acompanhamento regular e rigoroso dessas instituições. A experiência evidencia como a gestão de políticas públicas que cruzam diferentes áreas – neste caso, educação e assistência social – demanda não apenas alinhamento técnico, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade de realidades envolvidas e compromisso com a qualidade dos serviços prestados às famílias.

Nesse contexto, SEEDF e CEDF exercem competências distintas, porém complementares, no âmbito da política pública. A SEEDF é responsável pela gestão, implementação e monitoramento do programa, ao passo que o CEDF

responder à crescente demanda por vagas na educação infantil, sobretudo na etapa de creche, voltada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade. O programa tem contribuído para a ampliação do acesso à educação, fortalecendo a garantia do direito constitucional à educação desde a primeira infância. Há, além da relevância social, outros aspectos de significativos impactos: a renda auferida pelas respectivas creches geram empregos diretos, em estimativa de não menos que 750 professores e estagiários, e empregos indiretos, em torno de 2 mil. Ressalte-se que os empregos diretos são uma porta de entrada, experiência e qualificação para participação no setor educacional.

Dados do Censo Escolar do Distrito Federal referente a junho de 2025 indicam que o programa contempla aproximadamente 8.687 crianças, distribuídas entre distintas Regiões Administrativas. Observa-se maior concentração na Região Administrativa da Ceilândia, que responde por 18,85% do total, seguida por Taguatinga (13,36%), Santa Maria (12,40%) e Planaltina (12,37%).

O PBES tem assegurado às crianças assistidas o acesso a um ambiente educativo seguro, com jornada mínima de dez horas diárias e oferta de cinco refeições diárias, em consonância com as diretrizes de cuidado e proteção integral à infância. Esses aspectos reforçam a intersectorialidade das políticas públicas voltadas à infância, reverberando em outras esferas sociais e governamentais.

Nesse cenário, destaca-se a realização do I Seminário de Capacitação e Planejamento do Cartão Creche, promovido pelo CEDF e pela Sedes. O evento constituiu um espaço qualificado de debate sobre a operacionalização do programa e suas novas perspectivas, contribuindo para o aprimoramento contínuo da política pública e o fortalecimento da rede de proteção à infância no Distrito Federal.

Um dos principais desafios futuros para a consolidação do PBES no Distrito Federal refere-se à habilitação de instituições educacionais para a oferta da etapa de berçário (crianças de 0 a 1 ano e 11 meses), cuja demanda supera significativamente a capacidade instalada da rede credenciada.

De acordo com o mesmo levantamento estatístico, atualmente há uma demanda de 6.955 vagas para berçário, sendo que 1.203 delas concentram-se na Região Administrativa da Ceilândia, o que corresponde a 17,29% do total de solicitações nessa modalidade.

A baixa adesão das instituições privadas à oferta de berçário pode ser atribuída, em grande medida, à insuficiência dos valores repassados pelo programa, os quais não contemplam integralmente os custos operacionais envolvidos no atendimento a essa faixa etária. O cuidado com crianças de até dois anos exige estrutura física adequada, maior número de profissionais por criança, formação especializada da

equipe pedagógica e cumprimento rigoroso das normas sanitárias e de segurança. Tais exigências implicam um custo elevado por vaga, que não é suficientemente coberto pelo benefício atualmente concedido, desestimulando a adesão das instituições privadas.

Tal cenário impõe às Secretarias de Estado de Educação e de Desenvolvimento Social o delineamento de estratégias conjuntas que incentivem a expansão da oferta, com especial atenção à readequação dos critérios normativos, operacionais e financeiros atualmente estabelecidos. Nesse sentido, é imperativo que o poder público promova análises técnicas e normativas que possibilitem o aperfeiçoamento do programa, garantindo sua expansão com qualidade e equidade.

## Considerações finais

Este estudo evidenciou que o CEDF se consolidou, ao longo de sua trajetória, como um órgão estratégico para a formulação, a normatização e a supervisão das políticas educacionais no âmbito distrital. As transformações institucionais e administrativas recentes, especialmente no período entre 2022 e 2025, revelam a capacidade do Conselho de adaptar-se às novas demandas sociais e educacionais, reafirmando sua importância para a governança educacional do Distrito Federal. A incorporação da Direse e a criação da Secretaria-Executiva para a Educação Superior representam marcos significativos na evolução organizacional do CEDF, conferindo maior agilidade, coesão técnica e eficiência na condução dos processos regulatórios e de assessoramento técnico-pedagógico.

O levantamento histórico empreendido possibilitou evidenciar que a criação de um setor dentro do CEDF que trate de matérias relacionadas à Educação Superior no âmbito do CEDF representa um marco na evolução da gestão educacional do sistema de ensino do Distrito Federal. Ao analisar a ausência, até então, de uma estrutura específica voltada ao nível superior de ensino, fica evidente que o novo setor preenche uma lacuna histórica e atende às crescentes demandas relacionadas à Universidade do Distrito Federal e à Escola de Saúde Pública do Distrito Federal, conferindo maior legitimidade, organização e eficiência às ações administrativas, técnicas e deliberativas sobre o tema. Esse avanço demonstra o compromisso do Poder Público em atender às crescentes demandas da sociedade por uma Educação Superior de qualidade e em sintonia com as exigências contemporâneas, fortalecendo, assim, o papel do CEDF como órgão consultivo-normativo na promoção de políticas educacionais mais consistentes e alinhadas às necessidades da população, considerando as Instituições de Educação Superior do Distrito Federal.

Já a reestruturação administrativa da SEEDF, concretizada por meio do Decreto nº 46.348, de 2024, representou um marco na reorganização das competências institucionais

voltadas à regulação e supervisão do ensino privado no Distrito Federal. A incorporação da Direse ao CEDF possibilitou maior coesão nas ações técnicas e normativas, além de promover ganhos significativos em eficiência e transparência nos processos regulatórios. A criação de novas estruturas internas, como gerências e núcleos especializados, aliada à adoção de ferramentas digitais e à sistematização da atuação por Região Administrativa, contribuiu para o fortalecimento institucional da Direse e para a melhoria da interlocução com as escolas privadas. Isso reforça a capacidade do CEDF de exercer sua função reguladora de forma responsiva e orientada por dados, em benefício da qualidade da educação ofertada.

No que se refere ao Cartão Creche, programa oficialmente instituído como PBES, observou-se sua importância como resposta à insuficiência de vagas na educação infantil pública, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos. A operacionalização do programa envolveu diferentes esferas do governo distrital e demandou a criação de normas, critérios técnicos de credenciamento e mecanismos de fiscalização. O CEDF, por sua vez, passou a exercer papel central na avaliação das instituições privadas participantes, garantindo o cumprimento de exigências legais e pedagógicas. Isso reforça o compromisso do poder público com a garantia do direito à educação desde a primeira infância, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, o Cartão Creche representa não apenas uma resposta administrativa à escassez de vagas, mas uma política de inclusão que reconhece o cuidado e a educação como dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil.

Quanto às limitações metodológicas, esta pesquisa entrelaçou análise documental, revisão de literatura e

estudo de caso histórico, sobretudo a partir de registros oficiais. Portanto, considerando-se a consciência epistemológica e o rigor metodológico, reiteram-se as sugestões de trabalhos futuros, quanto aos impactos das recentes mudanças: avaliações de políticas, particularmente o PBES; entrevistas com atores envolvidos (conselheiros, gestores, comunidade escolar); análise comparativa e histórica com outros entes federados; entre outros. Por outro lado, quanto à inovação, além de trazer atualizações de dados institucionais, o artigo contribui com um mapeamento de tendências, ao sistematizar mudanças históricas dispersas, e identificar padrões institucionais ainda pouco discutidos, com uma leitura interpretativa inédita. Portanto, estima-se que os dados recentes sobre o CEDF trazidos originalmente por esta pesquisa possibilitem novas interpretações e respostas a lacunas na literatura existente sobre os temas.

Conclui-se, portanto, que o CEDF, ao longo de suas seis décadas de existência, reafirma-se como protagonista na promoção da qualidade e na construção de políticas educacionais alinhadas às demandas da sociedade do Distrito Federal. As transformações analisadas neste trabalho revelam avanços administrativos e normativos, bem como o fortalecimento da memória institucional e o compromisso com a valorização da educação pública e privada. Nesse sentido, o CEDF reforça sua posição como órgão central na governança educacional, consolidando sua atuação técnica e normativa em benefício da sociedade. ■

## Notas

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/196/Decreto\\_171\\_07\\_03\\_1962.pdf](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/196/Decreto_171_07_03_1962.pdf). Acesso em: 26 maio 2025.

<sup>2</sup> Dados recentes disponíveis no site institucional do CEDF: <https://www.educacao.df.gov.br/category/cedf/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuino. **Conselho de Educação do Distrito Federal**: Reflexões sobre sua natureza e singularidade: 50 anos de participação na Educação do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2012.

CARDOSO, Felipe Salomão; FAULHABER, Cíntia Cristina. A História do Conselho de Educação do Distrito Federal. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília, v. 4 n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/12>. Acesso em: 23 mai. 2025.

CARDOSO, Felipe Salomão; RODRIGUES, Suzana Gonçalves (ORG.). **CEDF: 60 anos de contribuição à educação**. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/E-book-CEDF-60-anos-de-contribuicao-a-educacao.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2025.

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. [S.l.]: Sinj-DF, [s.d.]. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei\\_4751\\_07\\_02\\_2012.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html). Acesso em: 2 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.455, de 11 de fevereiro de 2020**. Regulamenta o Programa de Benefício Educacional-Social – Cartão Creche. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 12 fev. 2020. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed769528afc04ae6a1c18e7fa6ddbc5d/Decreto\\_40455\\_11\\_02\\_2020.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ed769528afc04ae6a1c18e7fa6ddbc5d/Decreto_40455_11_02_2020.html). Acesso em: 5 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do usuário do Cartão Creche**. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/MANUAL-DE-ORIENTACOES-PBES-CARTAO-CRECHE\\_VF-11-05-2021.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/01/MANUAL-DE-ORIENTACOES-PBES-CARTAO-CRECHE_VF-11-05-2021.pdf). Acesso em: 5 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 46.092, de 2 de agosto de 2024**. Dispõe sobre a alteração da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. [S.l.]: Sinj-DF, [s.d.]. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/27af4546b7cf40179d54e71a177aced4/Decreto\\_46092\\_02\\_08\\_2024.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/27af4546b7cf40179d54e71a177aced4/Decreto_46092_02_08_2024.html). Acesso em: 2 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 46.348**, de 3 de outubro de 2024. Dispõe sobre a alteração da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal: seção I, Brasília, DF, ano LIII, p. 3, nº 191 out. 2024. Disponível em: [https://www.dodf.df.gov.br/dodf/materia/visualizar?co\\_data=433555&p=decreto-n-46348-de-03-de-outubro-de-2024](https://www.dodf.df.gov.br/dodf/materia/visualizar?co_data=433555&p=decreto-n-46348-de-03-de-outubro-de-2024). Acesso em: 2 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 703**, de 15 de julho de 2022. Aprova o Regimento Interno do Conselho de Educação do Distrito Federal. [S.l.]: Sinj-DF, [s.d.]. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/650b65d9d7594f7c9e6f6220208e14af/Portaria\\_703\\_15\\_07\\_2022.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/650b65d9d7594f7c9e6f6220208e14af/Portaria_703_15_07_2022.html). Acesso em: 2 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Economia. **Manual para elaboração de regimento interno**. Brasília: Seec, 2021. Disponível em: [https://www.economia.df.gov.br/documents/d/seec/secretaria\\_manual-para-elaboracao-de-regimento-interno\\_a4\\_v2-pdf](https://www.economia.df.gov.br/documents/d/seec/secretaria_manual-para-elaboracao-de-regimento-interno_a4_v2-pdf). Acesso em: 2 jun. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

SILVA, Francisca Batista da; CORDÃO, Francisco Aparecido; GROSSI JUNIOR, Geraldo. **A trajetória do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação**: 29 anos de luta como agente de mudanças na Educação Brasileira. SEEDF: Brasília, 2018.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

### ■ 65 anos de rede pública de ensino do DF: uma análise geográfica dos desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade - complexa, autônoma, autora e pesquisadora

*65 years of public education network in the DF: a geographical analysis of the challenges and possibilities for the development of a better quality education - complex, autonomous, author and researcher*

 Rodrigo Capelle Suess \*

Recebido em: 10 jun. 2025  
Aprovado em: 12 jan. 2026

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo refletir, no contexto dos 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (RPE-DF), sobre os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, caracterizada pela complexidade, autonomia, autoria e capacidade pesquisadora de professores, estudantes e comunidade. Compreendemos que o momento vivido envolve um conjunto de possibilidades, mas também diversos limitadores políticos que minam as oportunidades de sua efetivação. Assim, antes de reconhecer desafios e possibilidades e propor estratégias de solução de aperfeiçoamento, apontamos análises sobre as condições de trabalho, as condições estruturais, o concurso público, a carga horária do professor, a mobilidade interna, a formação continuada, o afastamento remunerado para estudos, o desenvolvimento profissional, o plano de carreira, a valorização salarial, as políticas públicas em educação, a motivação institucional, o interesse, experiências, percepções e valores profissionais e sobre a importância da pesquisa na Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação pública. Qualidade do ensino-aprendizagem. SEEDF. Vontade política. Transformação social.

**Abstract:** This article aims to reflect, in the context of 65 years of the Public Education Network of the Federal District (RPE-DF), on the challenges and possibilities for the development of better quality education, characterized by complexity, autonomy, authorship and research capacity of teachers, students and the community. We understand that the current moment involves a set of possibilities, but also several political limitations that undermine the opportunities for their implementation. Thus, before recognizing challenges and possibilities and proposing improvement strategies, we present analyses on working conditions, structural conditions, public service examinations, teacher workload, internal mobility, continuing education, paid leave for studies, professional development, career planning, salary valuation, public policies in education, institutional motivation, interest, experiences, perceptions and professional values, and the importance of research in Basic Education.

**Keywords:** Public education. Teaching-learning quality. SEEDF. Political will. Social transformation.

---

\* Mestre e Doutor em Geografia pela UnB. Graduado em Geografia pela UEG. Faz parte do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB). Foi professor formador do Currículo em Geografia da rede pública do DF.

## Introdução

A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (RPE-DF) completa 65 anos em 2025, um percurso marcado pela ambição de se tornar referência nacional em educação. Contudo, essa trajetória é atravessada por contradições. Atualmente, a luta dos profissionais da educação concentra-se na garantia de condições elementares de trabalho, infraestrutura e dignidade, um cenário de precarização que compromete a adesão a projetos de longo prazo e de grande transformação social. O sentimento de injustiça profissional e a falta de prestígio por parte do Estado e da sociedade empurram o grupo docente para uma luta imediata, distanciando-o do projeto inicial de excelência.

Neste contexto, a relevância deste artigo reside em fomentar o debate público sobre a necessidade urgente de repensar os espaços e tempos das unidades escolares da RPE-DF. O objetivo é torná-los ambientes propícios a um processo educativo de qualidade superior, no qual a valorização do profissional docente é fundamental. O trabalho se baseia em nossa tese de doutorado (Suess, 2022), que analisou os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo professor da Educação Básica no espaço geográfico da RPE-DF, utilizando dados quali-quantitativos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e percepções de 130 professores. A partir dessa base empírica e teórica, o artigo busca contribuir com informações que possam subsidiar as melhores escolhas por parte dos gestores e da sociedade do Distrito Federal.

Por um processo educativo de excelência, entendemos um modelo de formação que transcende a mera adaptação social. Trata-se de um processo de transformação que forma indivíduos em sua totalidade, utilizando a ciência e a pesquisa para a apropriação e construção de novos conhecimentos escolares. Essa proposta visa ao desenvolvimento da intelectualidade crítica e o fomento da proatividade discente frente a um mundo complexo, diverso, flexível, injusto e desigual. A qualidade superior da educação está, portanto, associada aos atributos de complexidade, autoria, autonomia e capacidade pesquisadora, substanciando uma postura justa, inclusiva, solidária e sustentável, fundamental para a formação cidadã.

Conforme desenvolvido na pesquisa de doutorado (Suess, 2022), o referencial teórico-metodológico se apropria de autores como Santos (2012) e Tuan (2012; 2013) para compreender o espaço geográfico como categoria central da Geografia. O espaço é entendido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos, de ações e de significados, integrado às unidades dialéticas e contraditórias do tempo e espaço, da sociedade e natureza. Os conceitos auxiliares de lugar e paisagem são mobilizados para a análise. O lugar é visto em seu sentido relacional, como um feixe de combinações únicas que transformam as possibilidades do espaço em oportunidades, e em seu

sentido psicológico, direcionado aos significados construídos por indivíduos ou grupos. A paisagem, por sua vez, denota a porção do espaço geográfico reconhecível pela percepção, configurando-se em uma construção mental.

Dessa forma, a dimensão do espaço na RPE-DF – SEEDF é analisada pela totalidade de seus sistemas: políticas públicas, orientações pedagógicas, unidades administrativas, recursos materiais e imateriais, e os profissionais da educação. O lugar de interesse é a unidade intensamente vivida pelo professor, onde o fazer pedagógico se materializa: o espaço geográfico da escola. Por fim, a paisagem é a percepção que os professores possuem das salas de aula, dos recursos disponíveis e de sua atuação profissional, revelando a construção mental sobre a realidade da rede e as possibilidades de um ensino de excelência.

Logo, o objetivo do trabalho é refletir, no contexto dos 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (RPE-DF), sobre os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, caracterizada pela complexidade, autonomia, autoria e capacidade pesquisadora de professores, estudantes e comunidade. Assim, visa-se interrelacionar os resultados de pesquisa de doutorado que buscou analisar os desafios e possibilidades da educação pesquisadora pelo professor da Educação Básica no espaço geográfico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Suess, 2022), mais a proposta do Dossiê Temático “65 anos de Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”.

## Metodologia da pesquisa

Este artigo constitui-se em um exercício de síntese dos principais resultados encontrados em trabalho de doutoramento, o que define o seu método como multimétodo, de abordagem quali-quantitativa (métodos mistos) (Costa, Ramos e Pedron, 2019). A metodologia adotada se baseia na triangulação de dados, buscando a convergência de informações de diferentes naturezas para uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. Os procedimentos metodológicos envolveram a coleta de dados secundários, a pesquisa documental e a aplicação de um formulário eletrônico, culminando na análise de conteúdo.

A primeira etapa consistiu na coleta de dados secundários de caráter quali-quantitativo junto ao Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGEP) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os dados, referentes ao perfil dos professores efetivos de Geografia, foram coletados no primeiro semestre de 2021, em conformidade com a Lei Nº 4.990/2012 (Lei de Acesso à Informação do DF), que permite o uso para fins estatísticos e científicos, vedada a identificação pessoal (Distrito Federal, 2012). Em paralelo, foi realizada a pesquisa documental. O conceito de documento neste estudo abrange material escrito, registro histórico e legal.

A seleção dos documentos se deu a partir de vinte e dois pedidos de informação realizados via Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC) à Administração Pública do Distrito Federal, entre 2018 e 2022.

A principal fonte primária de pesquisa foi o formulário eletrônico, aplicado a 130 professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Para a coleta, o formulário foi enviado por e-mail para todas as escolas de ensino médio e fundamental anos finais da RPE-DF – SEEDF. O formulário, composto por 27 questões, foi estruturado em seções que buscavam refletir os eixos estruturantes da pesquisa: complexidade, autoria, autonomia e capacidade pesquisadora (Quadro 1). As questões abordaram desde a percepção do professor sobre suas condições de trabalho e infraestrutura, até a autoavaliação de seu grau de autonomia e autoria em suas unidades escolares, bem como o entendimento e a importância da pesquisa na Educação Básica.

Para a análise do material textual e numérico, foi utilizada a Análise de Conteúdo, seguindo as diretrizes de Bardin (1977) e Franco (2005). A análise qualitativa foi guiada pela construção de Quadros Geográficos, uma ferramenta analítica que cruza categorias de análise temáticas (seis perguntas operacionais) com as dimensões do espaço geográfico (sistemas de objetos, ações e significados) (Figura 1).

Os Quadros Geográficos refletem uma forma geográfica de pensar, pois organizam o pensamento a partir da localização das coisas, pessoas e fenômenos. Conforme Gomes (2017, p. 36), "fazer parte do

**Quadro 1** – Elementos que estruturaram a construção do formulário de pesquisa.

Seção	Modos	Metas
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1)	- Pergunta de resposta curta;	- Informar sobre a pesquisa e registrar o aceite ou não do professor em participar da pesquisa;
Qualidades, sentimentos e motivação dos professores (2)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha; - Pergunta objetiva com opção de comentário; - Escala linear;	- Reconhecer as qualidades humanas e profissionais, os sentimentos com a escola e a motivação profissional;
O espaço da pesquisa na formação e na atuação profissional do professor (3)	- Grade de múltipla escolha;	- Identificar o espaço e a importância da pesquisa na formação, no desenvolvimento profissional e no ensino;
Condições de trabalho para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador (4)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha;	- Conhecer as condições de trabalho para o desenvolvimento de processos mais elaborados de ensino;
Perspectivas, domínio técnico, autonomia e autoria do professor de Geografia (5)	- Pergunta de resposta longa; - Grade de múltipla escolha;	- Conhecer o entendimento do professor em relação ao ensino de Geografia e, por meio da autoavaliação, o grau de sua autonomia e autoria em suas unidades escolares;
Elaboração e complexidade do professor de Geografia (6)	- Grade de múltipla escolha;	- Reconhecer o nível de elaboração e complexidade de processos de ensino e pesquisa desenvolvido pelo professor;
Tempo, nível de pesquisa e espaço do professor pesquisador (7)	- Caixas de seleção; - Pergunta de múltipla escolha; - Pergunta objetiva; - Pergunta de resposta curta e longa.	- Reconhecer o uso do tempo profissional, o nível de pesquisa desenvolvido pelo professor, bem como sua concepção e percepções a respeito do termo professor pesquisador;

Fonte: Suess, 2022.

**Figura 1** – Quadro geográfico da pesquisa (análise de conteúdo).



Fonte: Suess, 2022.

quadro significa estar exposto ao mesmo ambiente, encontrar conexões múltiplas pelo jogo de posições, partir da localização para pensar relações, julgar proximidades ou distâncias". As categorias de análise temática foram construídas sob inspiração da pedagogia da pergunta de Freire e Faundez (2017, p. 67), que defendem que "O início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas". Dessa forma, as perguntas operacionais (categorias temáticas) ajudaram a inquirir o conteúdo a respeito das respostas que se queria obter em relação à realidade pesquisada. Os Quadros Geográficos, portanto, permitiram a decomposição e síntese do objeto de estudo, garantindo uma análise espacial e crítica dos dados.

Em linha vertical, o Quadro Geográfico de Pesquisa foi estruturado em seis perguntas operacionais (categorias temáticas): 1. O que existe de favorável nessa dimensão para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador de Geografia? 2. Existe alguma característica que é desfavorável para a educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 3. Qual é o espaço da pesquisa? Pode-se fazer inferência ou existe menção direta a ela? 4. Quais são os significados e sentimentos que envolvem o espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF? 5. Quais são os principais pontos e a contribuição do espaço geográfico da RPE-DF - SEEDF e do professor de Geografia para uma educação pública de melhor qualidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador? 6. O que propomos para o desenvolvimento de uma educação pesquisadora pelo professor na RPE-DF - SEEDF? Essas perguntas se cruzaram com as dimensões do espaço geográfico (sistemas de objetos, ações e significados) para a análise dos dados.

Os resultados da pesquisa que serão apresentados a seguir configuram-se num esforço de síntese dos principais achados da tese, foram submetidos a um recorte e trabalho textual para adaptá-los ao objetivo do artigo, contemplando a edição especial da revista. A análise desses resultados visa refletir, no contexto dos 65 anos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (RPE-DF), sobre os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, caracterizada pela complexidade, autonomia, autoria e capacidade pesquisadora de professores, estudantes e comunidade.

### **Para início de conversa: a rede pública de ensino do df deve se orgulhar de sua história**

Esta seção analisa a trajetória histórica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (RPE-DF) como um elemento que confere identidade ao professor do Distrito Federal. Assim, destaca-se que a gênese do ensino formal em Brasília remonta a 1957, sob a égide da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), período em

que as primeiras escolas foram erguidas. Em seguida, a administração do sistema educacional do Distrito Federal foi formalizada em 1960 com a implantação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura. Nesse contexto, a figura de Anísio Teixeira emerge como o principal idealizador da organização educacional do DF, por meio da direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Dourado, 2018). Em continuidade a esse projeto, a criação da Fundação Educacional do Distrito Federal, também em 1960, consolidou o propósito de prestar assistência educacional nos níveis elementar e médio à população da capital (Brasil, 1960).

Entretanto, a trajetória da profissão docente no Distrito Federal não se desenvolveu de maneira linear, sendo marcada por significativas rupturas. Inicialmente, o corpo docente era composto por mulheres selecionadas entre familiares de funcionários. Não obstante, o sistema evoluiu rapidamente para um processo seletivo rigoroso, exigindo comprovação de habilitação profissional e avaliação de postura, o que resultava em uma alta taxa de reprovação. Apesar do rigor, a história dos pioneiros foi permeada por desafios como a proletarização da profissão, a insuficiência na formação superior e a precariedade das condições físicas das escolas. Ademais, a profissão, majoritariamente feminina, tinha sua remuneração frequentemente vista como um complemento à renda familiar, com professoras casadas recebendo apenas metade do salário (Silva, 2010).

Para analisar essa evolução, Silva (2010) distingue dois momentos cruciais: a fase de construção da Capital e o concurso público de 1960. Este último, realizado em âmbito nacional, destacou-se pela seriedade e exigência, representando um marco de vanguarda. Antes disso, a NOVACAP era responsável pelas escolas primárias, enquanto o ensino secundário estava a cargo da iniciativa privada e a alfabetização era mantida pelo MEC (Amaral, 2014). Com efeito, o concurso de 1960 ofereceu um salário atrativo, superior à média nacional, além de benefícios como passagens, ajuda de custo e moradia com aluguel acessível, o que contribuiu para a valorização da carreira (Silva, 2010).

Neste cenário de expansão e reconhecimento, a rede escolar cresceu significativamente. Em 1959, o DF contava com poucas instituições, mas a década seguinte testemunhou o surgimento de importantes estruturas como a CASEB, o Elefante Branco, a Escola Normal de Brasília (ENB) e diversas Escolas Classes e Escolas Parques. Mais importante, os professores dessas unidades conquistaram vantagens como a redução da jornada de trabalho e o tempo remunerado para planejamento, que culminou na atual coordenação pedagógica. Dessa forma, os docentes de Brasília alcançaram um patamar de valorização e conquista (Taunay, 2015; Silva, 2010).

A consolidação institucional prosseguiu com a criação

do Conselho de Educação do Distrito Federal em 1962 e da Secretaria de Educação e Cultura em 1964. Posteriormente, em 2000, a Fundação Educacional foi extinta, e suas funções foram transferidas para a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atualmente, a missão da SEEDF é promover uma educação pública, gratuita e democrática, visando à formação integral do ser humano como agente de construção científica, cultural e política (Distrito Federal, 2025a). Contudo, essa nobre missão se confronta com desafios estruturais na Rede Pública. Apesar disso, a busca por uma formação de maior qualidade e complexidade está alinhada com os princípios da educação pesquisadora, que encontra espaço na formação integral mediada pelo conhecimento científico, cultural e político, corroborando os pilares de uma educação pública, acessível e permanente no DF.

Para dimensionar a magnitude desse desafio, a Educação Básica no Distrito Federal apresenta uma rede capilarizada, na qual a esfera pública assume a responsabilidade pela maioria absoluta das unidades escolares e do atendimento aos estudantes. Observa-se que a rede pública tem absorvido um contingente crescente de matrículas, fenômeno que reflete não apenas o crescimento populacional do Distrito Federal, mas também os impactos das crises econômicas recentes, que impulsionam a migração de estudantes do setor privado para o público. Essa pressão sobre o sistema estatal reforça a necessidade de políticas públicas robustas que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade do percurso escolar em áreas predominantemente urbanas (Distrito Federal, 2025b).

Em termos de organização espacial, a Rede Pública de Ensino distribui-se por diversas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), cujas sedes acompanham as Regiões Administrativas mais populosas, evidenciando uma estrutura que busca atender às demandas locais de forma descentralizada. Nota-se, contudo, uma dinâmica peculiar na CRE do Plano Piloto, que atrai um fluxo significativo de estudantes residentes em outras regiões, revelando as complexas relações de mobilidade e a centralidade socioeconômica dessa área no contexto educacional do DF. Essa configuração territorial impõe desafios constantes à gestão, exigindo um olhar atento às especificidades de cada regional para a efetivação de uma educação de melhor qualidade (Suess, 2022).

Especificamente sobre a organização das etapas de ensino e do corpo profissional, os dados da rede revelam que o atendimento escolar se concentra majoritariamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No que tange aos profissionais da educação, a estrutura da rede é composta por um quadro diversificado, que integra professores e assistentes efetivos, além de uma parcela significativa de professores substitutos e profissionais terceirizados. Essa composição mista do quadro de pessoal evidencia a complexidade da gestão do trabalho docente

e a dependência de contratos temporários para a manutenção das atividades escolares. Contudo, destaca-se o movimento de busca por qualificação, evidenciado pelo número de servidores afastados para estudos, o que sinaliza o potencial para o fortalecimento de uma postura pesquisadora dentro da rede (Suess, 2025).

Portanto, avaliamos o contexto histórico de constituição da Rede Pública de Ensino da Educação Básica do Distrito Federal como positivo para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade. Entretanto, como veremos a seguir, a efetivação dessa proposta enfrenta desafios estruturais e conjunturais que precisam ser superados para que a autonomia, a autoria e a capacidade pesquisadora se tornem realidade no cotidiano escolar.

### **O espaço geográfico, as políticas públicas de desenvolvimento profissional desta rede de ensino e o papel da pesquisa: desafios e possibilidade para um processo educativo de melhor qualidade**

Constatamos a existência de desigualdades de infraestrutura e condições de trabalho entre as diversas unidades escolares e Coordenações Regionais de Ensino - CREs da rede pública básica de ensino, especialmente no que se refere à infraestrutura física e material, como laboratório de informática, laboratório de Ciências, bibliotecas e quadras cobertas poliesportivas. Apesar de o Distrito Federal possuir um ensino formal mais avançado que em outros estados brasileiros, compreendemos que o padrão de elaboração e complexidade desse espaço é pouco desenvolvido.

Notamos que a precariedade de objetos materiais e tecnologias se revela enquanto atributo quase generalizado, pois o que possuímos nas escolas como possibilidades para os professores é muito escasso para o desenvolvimento de um bom ensino e rarefeito para o desenvolvimento de uma educação crítica, elaborada e complexa, autônoma e autora. Quanto ao aspecto positivo, retirada a questão da desigualdade, trata-se da existência de algumas unidades escolares que possuem condições mínimas de infraestrutura e condições de trabalho para o desenvolvimento de um bom ensino e, também, desenvolvimento profissional. São esses bons exemplos que temos que utilizar como justificativa para universalizar para todas as escolas o melhor estágio de desenvolvimento da rede pública.

Neste cenário de carência material, o desafio da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) assume uma dimensão crítica. A pandemia de COVID-19, embora tenha acelerado a digitalização do processo educativo, expôs de forma contundente as lacunas estruturais da rede. Conforme apontam Oliveira, Colombo e Santana (2024), o ensino remoto evidenciou a desigualdade de acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, transformando a exclusão digital em um gargalo para a educação

brasileira. Adicionalmente, a mera presença da tecnologia não garante sua aplicação pedagógica inovadora. Beraldo e Maciel (2016) destacam que o uso eficaz das TICs exige novas competências docentes e criatividade, o que é dificultado pela falta de infraestrutura e de formação continuada específica. Portanto, a superação da precariedade material deve incluir um plano robusto de infraestrutura digital e de capacitação docente para que as TICs se tornem ferramentas de fomento à educação pesquisadora, e não apenas um paliativo emergencial.

Outro aspecto positivo é o fato de diversas escolas possuírem espaço para ampliação e transformação de suas bases materiais. Não podemos deixar de lembrar que o que encontramos hoje não foi algo dado; antes, houve uma história e hoje há uma projeção de futuro, já que os avanços acumulados no tempo e refletidos no espaço escolar indicam a importância de diversas transformações realizadas pelo processo educativo e pela sociedade, etapas sem as quais seria impossível avançar qualquer educação comprometida com a transformação social.

Dessa forma, o espaço e o tempo acumulado, percebido e sentido pelo ser humano, visto como produto histórico e como possibilidade (Santos, 2012), nos desvela que devemos continuar a trabalhar e lutar para que mudanças reais, utópicas e possíveis se realizem permanentemente. A precariedade material de nossas unidades escolares é o substrato que possuímos como matéria de base para o desenvolvimento contínuo de nossa educação em direção à transformação social, possível e sustentável, com ética e solidariedade, respeito e tolerância, amor e amizade, justiça e liberdade. Assim, o sistema de objetos constitui-se em um vetor de esperança e possibilidade para um ensino formal de melhor qualidade.

Em relação ao sistema de ações e gestão de pessoas, apresentamos as considerações a seguir. Avaliamos que os requisitos básicos para o ingresso na carreira e concurso público são satisfatórios, mas que podem ser aperfeiçoados cada vez mais para a seleção de um profissional de maior qualidade técnica e didática. Sobre essa questão, realiza-se algumas proposições para as etapas e processos do concurso público (Suess, 2022), como a inserção da etapa de aula didática e o da inserção de novos critérios e especificações na prova de título, por exemplo.

Sobre a carreira docente na RPE-DF – SEEDF, reconhecemos que sua desvalorização parte de um contexto maior de precarização da profissão em cenário internacional e nacional, mas que se trata do professorado com uma das maiores médias de remuneração mensal do país. Porém, estamos situados em uma unidade da federação com alto custo de vida e que, diante dos demais servidores públicos do DF, se encontra nas últimas posições de remuneração. Ainda identificamos que, nos últimos anos, essa classe obteve diversos prejuízos salariais devido às perdas inflacionárias, aumento de

alíquota previdenciária, atraso em reajuste e defasagem em relação aos demais servidores (Suess, 2022).

Esse aspecto precisa ser melhorado para obtermos mínimas condições para uma boa formação nesse território. Sobre as progressões salariais, identificamos que a maioria está em zona intermediária na progressão vertical, a qual remete ao grau de formação, e em zona avançada em relação à progressão horizontal, que remete à experiência e formação continuada. Sobre essa primeira, identificamos que aos professores é oferecida baixíssima proporção remuneratória como incentivo ao avanço nos estudos, constituindo-se em desestímulo à questão.

As inferências realizadas a partir do estudo de Suess (2022), que indicam desvalorização do profissional docente, nos colocam em uma rota de necessidade de organização e mobilização. Nesse sentido, Freire (2014) defende que a libertação humana não ocorre de forma individualizada, mas se constrói coletivamente, a partir da comunhão entre sujeitos que reconhecem sua condição histórica e social. Para o autor, a emancipação exige diálogo, consciência crítica e engajamento político, reforçando que a transformação da realidade depende da organização coletiva e da luta social, especialmente das classes oprimidas, que passam a atuar como protagonistas de seu próprio processo de libertação.

Em relação à carga horária, os professores reclamam de sua concentração em aulas, o que dificultaria sua participação em processos mais criativos, como projetos interdisciplinares e processo de pesquisa em educação e educação pela pesquisa. A sobrecarga da carga horária do professor da educação básica constitui outro obstáculo significativo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Lüdke e André (2013) demonstram que o acúmulo de turmas, múltiplas escolas, tarefas burocráticas e exigências administrativas reduz drasticamente o tempo disponível para planejamento, reflexão e produção pedagógica. Essa intensificação do trabalho docente compromete a possibilidade de pesquisa na escola e limita experiências didáticas criativas. Desse modo, a precarização das condições de trabalho acaba por reforçar práticas tradicionais, dificultando a implementação de propostas interdisciplinares, investigativas e emancipadoras no cotidiano escolar.

Sobre o processo seletivo interno de lotação definitiva em unidades escolares da rede, consideramos que a avaliação, apenas do tempo de experiência em efetivo exercício, não seja suficiente para a valorização da formação e do trabalho que o professor realiza no decorrer de sua profissão. Apesar de avaliarmos diversos critérios como positivos para o processo de escolha de turmas, realizamos propostas de ampliação desses critérios e inserção de processos criativos e autorais para a pontuação. Dessa maneira, consideramos que todos esses três itens precisam ser problematizados coletivamente pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com vistas ao

melhoramento do trabalho do professor e do sentimento de democratização e justiça em seus processos internos.

Como últimos itens avaliados do sistema de ações e gestão de pessoas da rede pública de ensino, avaliamos que a formação continuada ofertada pela SEEDF possui pontos positivos e negativos a serem trabalhados para o fortalecimento de um processo formativo de maior qualidade. O fato de a rede possuir estrutura física e de pessoal própria para esse fim é de extrema valia para a rede pública de ensino do DF. Por outro lado, entendemos que os cursos devem refletir melhor na demanda dos professores. Apoiamos, igualmente, a diversificação de espaços e processo de formação, inclusive, sua ampliação em plataformas digitais. Associada à formação continuada e aos processos criativos, defendemos que os espaços e tempos da coordenação pedagógica sejam otimizados para o trabalho em intensidade de formação continuada e para o desenvolvimento de processos criativos que envolvam a pesquisa. Dessa maneira, apostamos que esses espaços possam dar significativas contribuições para uma qualidade mínima de ensino.

Compreendemos, dentro do sistema de ações e gestão de pessoas, que o afastamento remunerado para o estudo com quantitativo de vagas maior que a demanda e com manutenção da remuneração integral, à exceção de algumas gratificações específicas, é um aspecto positivo para o incentivo à formação e pesquisa. Destacamos a importância da existência de uma revista científica da RPE-DF - SEEDF e da licença concedida para a participação de eventos científicos como instrumentos que, igualmente, contribuem, positivamente, para o desenvolvimento de um profissional pesquisador na rede. Não obstante, acreditamos que esses processos possam ser melhorados, especialmente, no que se refere à inclusão dos professores em estágio probatório e consolidação do novo critério, que exige para liberação projeto na área de educação ou em seu campo de atuação. Ainda sobre incentivos, entendemos que o acesso à cultura seja incipiente e que precisaria ser criada uma política pública para o favorecimento de um melhor ensino e desenvolvimento profissional do professor.

Assim, sabemos que para que o professor desenvolva uma prática pedagógica crítica, investigativa e autoral, são necessárias condições mínimas de trabalho, formação e autonomia profissional. Nessa direção, a escola pode ser compreendida como espaço de formação permanente, no qual o docente constrói sua identidade profissional por meio da reflexão sobre a própria prática. Nesse contexto, valoriza-se a definição do professor como um intelectual crítico, cuja atuação exige liberdade pedagógica, condições materiais adequadas e reconhecimento social. Logo, a formação desse profissional deve articular teoria e prática, favorecendo processos contínuos de desenvolvimento profissional, fundamentais para a inovação pedagógica (Nóvoa, 2003; García, 1995; Giroux, 1997).

Dessa maneira, conforme o que foi pesquisado, o sistema de ações e gestão de pessoas apresenta mais possibilidades do que o sistema de objetos. O acesso por meio de concurso público, a formação continuada ofertada por estruturas próprias da SEEDF, a possibilidade de otimizar os espaços e tempos da coordenação pedagógica e o incentivo ao avanço nos estudos, por meio de licença remunerada, são os principais pontos positivos ofertados aos professores. No entanto, defendemos o aperfeiçoamento de diversos processos dentro desse sistema, dos quais a criação de uma política pública que valorizasse os processos criativos na Educação Básica, especialmente pela pesquisa, seria uma importante ação para a integração, organização e qualificação desse sistema.

O sistema de significados da RPE-DF – SEEDF apresenta a dimensão da avaliação qualitativa dos professores a respeito desses sistemas em funcionamento e a dimensão dos significados positivos e negativos atribuídos sobre os diversos processos internos e externos à sala de aula. Mesmo identificando diversas questões que precisam ser avançadas e melhoradas, acreditamos que é nesse sistema, por meio de uma esfera psicológica positiva constituída em relação aos efeitos positivos que a pesquisa pode causar na Educação Básica, que temos as condições elementares para iniciarmos o processo de transformação do ensino por meio de processos mais complexos, autorais, autônomos e criativos.

Como aspecto positivo para o desenvolvimento de uma melhor qualidade, entendemos que os professores possuem qualidades humanas e profissionais positivas para o desenvolvimento de um projeto como esse, pois consideramos que empatia, paciência, honestidade, responsabilidade, dedicação, compromisso profissional, comunicabilidade, compromisso com a aprendizagem, criatividade, resiliência, respeito à diversidade e curiosidade se constituam em qualidades motoras para a condução das mudanças que precisamos realizar nesta rede. Sem o combustível que essas qualidades e sentimentos geram, pouco teremos de sentido para a manutenção de processos mais complexos no ensino.

Os diversos modos em que os professores descrevem a paisagem da escola desvelam que o descaso com a educação se encontra materializado na estrutura física desse espaço, mas, mesmo diante dos enormes desafios, identificamos a existência de uma poderosa psicofera (Santos, 2012) de sentimentos positivos de pertencimento nela, como os de acolhimento e conforto, que elevam a sua qualidade acima das condições materiais ofertadas pela SEEDF. Portanto, acreditamos que é nesse substrato que possuímos as melhores condições para o despertar de um projeto de transformação social por meio da educação.

A percepção que os professores possuem sobre a quantidade do que entregam ser maior do que a motivação que a Secretaria de Educação oferece para o desenvolvimento

de um bom trabalho é muito interessante, pois pode ter relação direta com o pouco movimento desses professores em direção a processos mais elaborados e complexos de ensino e de atuação profissional, como é o caso do avanço de estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nessa linha de pensamento, acreditamos que, em conjunto e liderado pela administração pública, possamos despertar o interesse e a motivação dos professores para que possam realizar processos mais criativos e complexos de ensino. Entendemos que o estímulo ao avanço nos estudos constituir-se-ia numa das principais contribuições da administração pública para o estreitamento desse profissional com os seus compromissos sociais e profissionais, uma vez que favoreceria uma melhor qualidade. Identificamos que os professores dessa Rede, em sua maioria, não se consideram professores pesquisadores, conforme pesquisa realizada (Suess, 2022). Identificamos que os níveis de pesquisa mobilizados por esses professores são mais elementares e de baixa à média elaboração e complexidade. A pesquisa para esses professores assume, mais uma vez, a simples função de busca/ir ao encontro de conhecimentos existentes para a aprendizagem ou para a construção de materiais didáticos. A elaboração de projetos pedagógicos parece se constituir na principal atividade de pesquisa de média elaboração e complexidade que uma significativa parcela de professores conseguem realizar. Entretanto, os níveis de pesquisa em educação de maior elaboração e complexidade constituem-se em atividades menos acessíveis e exequíveis para esses professores da Educação Básica, como o ensino pela pesquisa, produção de conhecimentos pela pesquisa, pesquisa para a resolução própria de problemas educacionais e pesquisa para a divulgação científica.

Em relação a como se sentem e se gostariam de serem chamados de professores pesquisadores, a questão mais demarcada foi a mais cheia de incertezas e dualidades, isto é, a opção talvez, seguida da resposta sim. Por meio das justificativas, pudemos identificar que significativa parte se encontra aberta para uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador. A dúvida posta pelo talvez e pelo não, reflete a insegurança do professor ao assumir uma posição para qual considera não possuir pré-requisitos ou condições básicas de trabalho. Essa dúvida, também, vem do medo dessa nova roupagem ser mais uma forma de cobrar resultados e sobrecarregar o árduo trabalho do professor. Dito isso, as respostas dos professores revelam que, dados os contextos sociais e as precárias condições de trabalho, o mínimo alcançado/feito já se revela como uma grande vitória quando possível. Razões pelas quais consideramos que maioria das respostas duvidosas ou negativas não partem de um contexto de descrédito do professor com a pesquisa, mas de um contexto de precarização e distanciamento da realidade da Educação Básica com a realidade de um

processo educativo transformador, no qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador se encontra.

A expressiva maioria deles (83%) acredita que o fomento do professor pesquisador corresponde ao fomento de um ensino de excelência. Como justificativa utilizaram os seguintes argumentos: 1 - a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; 2 - pesquisa como um instrumento que eleva a qualidade e profundidade do conhecimento do professor e do conhecimento mediado em sala de aula; 3 - a necessidade de pesquisas que refletem o contexto de atuação do professor; 4 - a pesquisa para o desenvolvimento da intelectualidade do professor e estudante; 5 - capacidade de produzir novos conhecimentos a respeito de sua prática e do processo de ensino-aprendizagem; 6 - pesquisa que ensina pelo exemplo, formando estudantes pesquisadores; 7 - pesquisa que desperte a curiosidade e o gosto pela descoberta e pela emancipação; 8 - ensino mais prático e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mais complexas; 9 - a pesquisa como transformação social; 10 - superação dos desafios através de processos criativos que impliquem em resolução de problemas sociais; e 11 - o professor pesquisador como um profissional que favorece o desenvolvimento profissional e um ensino de melhor qualidade.

Assim, defendemos que, concomitantemente ao avanço em questões formativas, de infraestrutura e condições de trabalho, de desenvolvimento profissional docente, de recursos tecnológicos, de qualificação dos espaços e tempos na escola e de (re)criação de políticas públicas específicas, possamos avançar progressivamente na qualidade de ensino, na qualificação e desenvolvimento profissional do professor e nos níveis de professor pesquisador na Educação Básica do DF.

### **A motivação que o espaço da RPE-DF – SEEDF desperta no professor para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade e complexidade**

A infraestrutura e as condições de trabalho representam poucas possibilidades e despertam reduzido interesse e motivação nos professores. A diversidade de características dos professores e estudantes, por outro lado, representa um atrativo interessante para a educação pesquisadora; ademais, a formação inicial e a dificuldade no avanço de estudos provocam pouco interesse e motivação para essa educação. Os pré-requisitos para ingresso na carreira garantem bases importantes, mas ainda incitam pouco interesse e motivação.

A estrutura e o plano de carreira asseguram direitos mínimos, mas a desvalorização do trabalho docente desfavorece o interesse e a motivação para uma educação pesquisadora. A carga horária, lotação, movimentação e escolha de turma não despertam interesse e motivação,

pelo contrário, desfavorecem ao não considerarem os processos criativos. A formação continuada e a coordenação pedagógica podem despertar interesse, mas precisam de aperfeiçoamento. O incentivo ao avanço nos estudos gera interesse, mas demanda uma política integrada de valorização de processos criativos.

As qualidades humanas e profissionais dos docentes, bem como sua percepção da paisagem escolar, podem motivar para a educação pesquisadora. Em contrapartida, o adoecimento gerado pelo excesso de trabalho e desvalorização profissional trabalham contra esse desenvolvimento. As experiências com pesquisa na formação inicial e no ensino-aprendizagem, muitas vezes elementares, pouco motivam.

As fragilidades no domínio de tecnologias, a baixa autonomia nas escolas e a dificuldade em construir processos educacionais mais elaborados não despertam interesse para uma educação pesquisadora. No entanto, a psicofera que coloca o ensino a serviço da transformação social e a consciência da importância da pesquisa são elementos que podem gerar motivação.

### **Desafios e possibilidades de desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade – complexa, autônoma, autora e pesquisadora**

Como resposta às questões analisadas acima podemos formular os seguintes desafios:

1. Garantir, minimamente, a existência de auditório, biblioteca, laboratório de Informática, laboratório de Ciências e quadras poliesportivas cobertas em todas as unidades escolares da rede, bem como dispor de profissionais e equipamentos necessários para os seus bons funcionamentos, realizando reformas para o expressivo quantitativo de unidades escolares que precisam de reparos em sua rede física e desenvolvendo as estruturas físicas para processos mais elaborados e complexos de ensino pela pesquisa.
2. Melhorar a quantidade e qualidade dos computadores, dos recursos tecnológicos e da internet para incluir digitalmente todos os professores e estudantes ao oportunizar o desenvolvimento de processos de ensino mais elaborados e complexos com autoria e autonomia.
3. Reformular os espaços e tempos da escola para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, especialmente, a sala de aula, pensada em uma lógica criativa de ensino e pesquisa, além da carga horária do professor e dos estudantes, oportunizando tempos adequados para a pesquisa e outros processos criativos; repensar também a coordenação pedagógica, tornando-a em espaço

privilegiado para a formação, estudo e pesquisa.

4. Construir políticas públicas que permitam a valorização salarial do trabalho dos professores com remunerações justas e adequadas ao nível de trabalho realizado por esses profissionais e que despertem motivação dos professores em sala de aula para o desenvolvimento de processo educativo com mais qualidade.
  5. Incluir e melhorar a avaliação de processos criativos que reflitam a autonomia e autoria do professor, como a pesquisa, nos pré-requisitos básicos para o ingresso na carreira, no concurso público, na estrutura e plano de carreira, na valorização e progressão na carreira, no processo de seleção internos como o de lotação e movimentação e o de escolha de turmas.
  6. Demandar dos cursos de licenciaturas formações que adotem a pesquisa como princípio científico e educativo na perspectiva de formar um professor pesquisador para uma educação pesquisadora, incentivando programas como PIBIC, PIBID e Residência Pedagógica.
  7. Adequar as políticas públicas de gestão de pessoas e de formação continuada, observando a necessidade de acolhimento, a valorização da diversidade, a melhoria da qualidade de vida no trabalho, o perfil profissional, a maturidade, a formação, a fase profissional, o próprio interesse e lacunas de formação desses profissionais.
  8. Melhorar o acesso de professores nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, disponibilizando condições para que suas pesquisas reflitam a atuação desse profissional na escola.
  9. Disponibilizar mais recursos didáticos para os professores, especialmente, aqueles que permitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais elaborado e complexo, autônomo e autor. No caso específico, materiais didáticos, paradidáticos, mapas, globos, tecnologias educacionais, jogos, livros atualizados e viabilidade para as saídas/pesquisas de campo.
  10. Construir e fortalecer políticas públicas que garantam e deem suporte para a manutenção dos estudantes dessa Rede nas escolas com fornecimento de meios materiais de estudos, inclusão digital e formação de um estudante pesquisador, autônomo e autor.
- Já como possibilidades mais concretas identificamos as seguintes:
1. Contexto histórico favorável para o desenvolvimento de ideias inovadoras em Educação, devido à contribuição histórica que Anísio Teixeira deu para a construção das primeiras escolas e das primeiras

escolas parques do Distrito Federal;

2. Expressivo quantitativo de escolas, professores e estudantes que demandam desenvolvimento de um projeto de qualidade elevada para o ensino formal do DF, no qual apostamos na educação pesquisadora pelo professor pesquisador como um processo mais elaborado e complexo, autônomo e autor;
3. Fortalecimento da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE como estrutura administrativa própria da SEEDF para a formação continuada e como espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa enquanto estratégia didático-metodológica; produção de conhecimento sistematizado acerca da formação continuada, da formação de formadores e de demais profissionais da educação; e instituir elemento de avaliação institucional e de avaliação de políticas públicas em formação continuada da SEEDF.
4. Integração de políticas como o afastamento remunerado para realização de estudos de mestrado e doutorado, a licença para a participação de eventos científicos, a revista científica própria da SEEDF para estudos educacionais, o incentivo às produções técnico-científicas de conteúdo técnico-pedagógico previsto pela Lei Distrital nº 5.105, de 03 de maio de 2013, bem como outras ações em uma política pública de desenvolvimento da educação pesquisadora pelo professor pesquisador e de integração de processos existentes que corroboram para essa educação.
5. Valorização das qualidades humanas e profissionais dos professores, apostando em qualidades como empatia, comunicação, compromisso, criatividade, curiosidade, inovação e responsabilidade social para o desenvolvimento de um ensino de melhor qualidade.
6. Psicofera positiva a respeito dos efeitos positivos da pesquisa na formação do professor, da pesquisa para a Educação Básica e da pesquisa para o desenvolvimento profissional. Entendimento dos professores de que o ensino deve corroborar com a transformação social da vida do estudante e da sociedade. Entendimento da necessidade de processos mais complexos, autônomos, autônomos e criativos em educação. Consideração que o fomento do professor pesquisador corresponde ao fomento de um ensino de melhor qualidade.

Consideramos que a superação desses desafios em direção às transformações necessárias para a garantia de uma educação pesquisadora e transformadora enfrenta como principal obstáculo estrutural, o neoliberalismo, pois observamos que, apesar de defender a universalização da educação e outras questões tidas como progressistas, esse discurso esbarra no controle de gastos públicos, em

prol dos interesses do mercado, aclamando a entrada desse onde, supostamente, os limites orçamentários do Estado não alcança (Harvey, 2012; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Dessa forma, compreendemos o neoliberalismo como principal entrave na estrutura para o avanço de transformações mais potentes em educação. Por conseguinte, encaminhamos como necessidade de continuidade de pesquisa a investigação dos impactos do neoliberalismo para a implementação de uma educação de qualidade superior na rede pública de ensino do DF.

### **Considerações finais e o que propomos para o desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, complexa, autônoma, autora e pesquisadora na rede pública de ensino do DF**

Os professores reconhecem a importância da pesquisa para a formação, para o desenvolvimento profissional e para o ensino. No entanto, apresentam poucas experiências de alta intensidade com a pesquisa, mas acreditam que o fomento da pesquisa na educação corrobora com um processo educativo de maior qualidade; percebemos que as horizontalidades, as forças internas e contíguas, as horizontalidades do espaço geográfico da rede pública, como a gestão escolar, o ambiente de trabalho, a coordenação pedagógica, os professores, por exemplo, parecem cooperar mais para um ensino de qualidade mínima do que as verticalidades: administração pública, leis, decretos, portarias, regulamentos e outras políticas públicas.

Confirmamos que os professores estão desmotivados devido aos problemas agravados pela pandemia, os quais expuseram fragilidades nas condições de trabalho e pela desvalorização salarial. Consideramos que essa desmotivação também é originada pela falta de organização, integração e propósitos claros para o desenvolvimento de uma educação de qualidade superior, na qual uma política pública de valorização do professor poderia ter repercussão em um profissional mais motivado em sala de aula.

Nessa órbita, defendemos uma educação pesquisadora pelo professor pesquisador como um movimento progressista de defesa da melhoria do ensino e da qualidade do trabalho docente. Acreditamos que o fomento de um professor pesquisador da Educação Básica corresponde necessariamente ao fomento de um ensino mais elaborado e complexo, autônomo, autor e, portanto, de melhor qualidade, pois vemos tal profissional como aquele que faz de sua atuação profissional um instrumento de pesquisa, seja para construir novas aprendizagens com os estudantes e formá-los em pesquisadores, seja para reconhecer processos vinculados ao seu fazer pedagógico e à sua profissão e propor, com autonomia e autoria, a resolução dos principais dilemas que cercam o campo educativo.

Em síntese, identificamos que o baixo estímulo

ofertado pelo espaço geográfico dessa rede de ensino aos professores da Educação Básica, principalmente aos que se referem à infraestrutura, à formação continuada e às políticas de valorização da carreira, refletem no desenvolvimento de uma atuação profissional com pouca autonomia e autoria e a um processo de ensino-aprendizagem pouco elaborado e complexo.

Todavia, enquanto professor pesquisador progressista, acredito que a minha atuação jamais pode ser a de quem, reconhecendo as forças dos obstáculos, as transforma ou as toma como intransponíveis, pois, assim como Freire (2011), tomo os obstáculos como desafios e me somo ao esforço de buscar respostas a eles adequadas. Espero que este trabalho possa contribuir nessa caminhada.

Dessa forma, quero colaborar para que o futuro com que sonhamos não seja inexorável, mas um sonho possível: a transformação da sociedade brasileira produzida por um processo educativo de qualidade, no qual a educação pesquisadora pelo professor pesquisador se revela como um projeto de esperança. Por isso, acreditamos que a escola pode se fortalecer como principal espaço de desenvolvimento da pesquisa na educação e como principal locus do desenvolvimento profissional, por meio da reformulação de seus espaços e tempos.

Em relação ao sistema de ações e gestão de pessoas, realizamos as seguintes propostas: criação de pré-requisitos que valorizem os processos criativos e autorais dos professores; aperfeiçoamento do processo de seleção, melhoramento da avaliação de domínio teórico e habilidades profissionais, melhor especificação dos itens da prova de título e inclusão de novos itens que valorizam os processos criativos e autorais; valorização salarial e recomposições das perdas salariais que possibilitem o/a professor(a) da Rede Básica de Ensino viver dignamente; valorização salarial por avanços de estudos na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); equiparação do salário desse professor com salário do professor do Magistério Federal e suas devidas gratificações de formação; consideração da formação acadêmica, de processos criativos e de produção educacional, científica, artística, literária, cultural e esportiva nos processos seletivos internos de lotação e movimentação e escolha de turma; fortalecimento da política de formação continuada da SEEDF por meio do desenvolvimento de pesquisa e ampliação de seus espaços e tempos, especialmente,

em meios digitais; fortalecimento do processo seletivo simplificado para a seleção dos professores formadores; maior oferta de cursos que desenvolvam a autonomia e autoria dos professores em sala de aula; maior oferta de cursos de formação continuada; política pública que integre o afastamento remunerado para o avanço de estudos (mestrado e doutorado), a liberação para a participação de eventos científicos, o incentivo à pesquisa na educação e a reformulação de espaços e tempos para processos criativos e autorais em uma política pública integrada de educação pesquisadora pelo professor pesquisador; política pública que incentive o acesso aos meios culturais por professores da Educação Básica.

Ademais, em relação ao sistema de significados, propomos as seguintes ações: políticas públicas que valorizem a educação e seus profissionais; que os motivem para o desenvolvimento de um ensino de qualidade elevada; valorização da identidade e das qualidades humanas e profissionais para aperfeiçoar os processos formativos; estímulo a um ambiente de trabalho com pesquisa e práxis; política de comunicação, integração e parcerias entre a escola, a pesquisa e a universidade. Assim, acreditamos que as poucas experiências dos professores com pesquisa na formação inicial e em sua atuação profissional podem ser melhoradas com mais cursos de formação continuada, que promovam a autoria e autonomia e, igualmente, pelo incentivo à participação desses professores em programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para concluir, à luz de Freire (2011), as ponderações deste artigo reforçam a compreensão da educação como prática de liberdade, especialmente frente aos processos de precarização que atravessam a escola pública. As propostas apresentadas superam as horizontalidades limitadas nos resultados de pesquisa (Suess, 2022) – marcadas pela adaptação, pela reprodução e pela fragmentação das práticas pedagógicas – ao afirmarem a pesquisa, a autoria e a autonomia como eixos estruturantes do trabalho docente. Nesse sentido, ao promover ações coletivas, críticas e criativas, o estudo dialoga com a perspectiva freireana de que a transformação social se constrói pela organização, pelo diálogo e pelo engajamento político, fortalecendo a escola como espaço de resistência e esperança. ■

## Referências

- AMARAL, C. R. **A formação do magistério primário nos primórdios de Brasília (1960-1964): memórias de uma utopia possível**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- BERALDO, R. M. F.; MACIEL, D. A. Competências do professor no uso das TDIC e de ambientes virtuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 209–217, maio/ago. 2016.

- BRASIL. Governo do. Casa Civil. Decreto n. 48.297, de junho de 1960. **Dispõe sobre a instituição da Fundação Educacional do Distrito Federal**. Brasília: Planalto, 1960.
- COSTA, P.; RAMOS, H.; PEDRON, C. Proposição de Estrutura Alternativa para Tese de Doutorado a Partir de Estudos Múltiplos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, v. 18, n. 2, p. 155-170, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 4.990, de 12 de dezembro de 2012. **Regula o acesso a informações no Distrito Federal e dá outras providências**. Brasília: CLDF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. A Secretaria. Brasília: SEEDF, 2025a. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/a-secretaria/>. Acesso em: 15 jan. /2025.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2025**. Brasília: SEEDF, 2025b.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- FRANCO, M. L. P. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-75.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- KRIPKA, R. M. L.; SHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.
- LEVINSON, Daniel J. A conception of adult development. **American Psychologist**, v. 41, n. 1, p. 3-13, jan./1986.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR, 2., 2003, Salvador. **Anais...** Salvador: Marista, 2003. p. 1-6.
- OLIVEIRA, Janaina de; COLOMBO, Lucilélia Aparecida; SANTANA, Lucas Barbosa. O impacto da pandemia de covid-19 na educação brasileira: desvendando desigualdades em três estados da federação. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 43, 2024.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2012.
- SILVA, R. S. **Os professores pioneiros do Distrito Federal: história e memória da profissão docente**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SUESS, Rodrigo Capelle. **Educação (pesquisadora) pelo professor (pesquisador) em Geografia: desafios e possibilidades no/do espaço geográfico da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- TAUNAY, M. P. V. **Paisagens da memória: Museu da Educação do Distrito Federal**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, [Instituição], 2015.
- TUAN, Y-F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.
- TUAN, Y-F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 2012.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

# ■ O Pedagogo na Rede Pública de Ensino do DF: 65 Anos de Mediação e Cuidado na Orientação Educacional

*The Pedagogue in the Public Education Network of the Federal District: 65 Years of Mediation and Care in Educational Guidance*

 Katiane de Carvalho Lima \*

Recebido em: 29 jun. 2025  
Aprovado em: 10 dez. 2025

**Resumo:** Este trabalho retoma a trajetória da Orientação Educacional no Distrito Federal, cuja origem remonta aos 65 anos da Rede Pública de Ensino. Ao analisar a evolução histórica desde a década de 1960 até os dilemas contemporâneos, o estudo revela como o papel do orientador educacional se transformou: de uma atuação inicialmente técnica e disciplinar, ele passou a assumir uma função pedagógica essencial, voltada para assegurar a permanência dos estudantes, promover um acolhimento verdadeiramente inclusivo e mediar conflitos no ambiente escolar público. Essa mudança reflete não apenas as demandas da educação atual, mas também um novo entendimento sobre o papel da orientação na construção de uma escola mais democrática e acolhedora. " A análise entrelaça referências teóricas, documentos oficiais e experiências práticas que evidenciam a relevância desse profissional como elo entre escola, família e comunidade. O texto, no entanto, vai além da mera recordação de marcos históricos, apontando para reflexões sobre o presente e o futuro da Orientação Educacional, revelando que é a base para a construção de uma cultura escolar em favor da democracia, paz e cuidado com cada pessoa envolvida no espaço escolar. Finalmente, defende o estabelecimento de políticas públicas que garantam boas condições de trabalho, formação continuada e valorização da função, considerando-a como um dispositivo que faz parte do projeto pedagógico das escolas públicas do Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Orientação Educacional. Pedagogia. Mediação escolar. Permanência escolar. Distrito Federal.

**Abstract:** This paper revisits the trajectory of Educational Guidance in the Federal District, whose origins date back to the 65 years of the Public Education Network. By analyzing its historical evolution from the 1960s to contemporary challenges, the study shows how the role of the educational counselor has transformed: from an initially technical and disciplinary function, it has come to embrace an essential pedagogical role aimed at ensuring student retention, promoting truly inclusive support, and mediating conflicts within the public-school environment. This shift reflects not only the demands of today's education but also a renewed understanding of the importance of guidance in building a more democratic and welcoming school. The analysis intertwines theoretical references, official documents, and practical experiences that highlight the relevance of this professional as a link between school, family, and community. However, the text goes beyond merely recalling historical milestones; it invites reflection on the present and future of Educational Guidance, revealing it as a foundation for cultivating a school culture grounded in democracy, peace, and care for every person involved in the school space. Finally, it defends the establishment of public policies that ensure decent working conditions, continuous training, and proper recognition of the role, considering it as an integral element of the pedagogical project of public schools in the Federal District.

**Keywords:** Educational guidance. Pedagogy. School mediation. Student retention. Federal District.

---

\* Graduada em Letras pelo Centro Universitário UDF e em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein, especialista em Orientação Educacional e Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Orientadora Educacional na Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: [katiane.lima@gmail.com](mailto:katiane.lima@gmail.com)

## Introdução

A inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, demarcou o início de um projeto geopolítico e urbanístico ambicioso, cuja realização, no entanto, gerou profundas contradições que se refletiram imediatamente nas políticas públicas educacionais. O Distrito Federal, desde seus primórdios, estabeleceu-se como um laboratório de experiências pedagógicas, permanentemente oscilando entre inovações pioneiras e o desafio de construir um sistema escolar equânime e eficaz. Essa complexa dualidade entre o ideal de modernidade e a realidade social marcou a história da educação na capital. Com o intenso êxodo populacional e a chegada de trabalhadores de todo o país, tornou-se urgente a implementação de uma rede escolar capaz de atender a uma população diversa, crescente e com múltiplas demandas sociais.

Nesse contexto, insere-se a Rede Pública de Educação do Distrito Federal, cuja história está intrinsecamente relacionada a iniciativas de modernização e integração nacional. Desde sua fundação, os educadores vivenciaram a precariedade de uma terra em desenvolvimento, marcada por desigualdades sociais e por uma administração direta subordinada ao governo federal até a promulgação da nova Constituição, em 1988. Assim, a história da Rede Pública de Educação do DF também narra a resistência dos profissionais, o fomento coletivo à prática pedagógica e a afirmação de um projeto educacional centrado na cidadania.

Neste trabalho, deve-se enfatizar a figura do pedagogo como orientador educacional, um papel que ao longo dos anos se desenvolveu com características próprias, de acordo com os debates sobre Educação Integral, Gestão Democrática e Educação Inclusiva.

O objetivo central deste artigo é, portanto, discutir o desenvolvimento da Orientação Educacional na Rede Pública de Educação do Distrito Federal (Rede Pública de Educação do DF) ao longo de seus 65 anos, enfatizando sua estruturação na década de 1960 e seu reconhecimento como prática mediativa e de cuidado. Para isso, pretende-se efetuar uma reflexão histórico-educacional sobre a função do orientador, articulando leis, teorias e práticas de ensino.

A pesquisa parte do pressuposto de que a Orientação Educacional, longe de constituir uma faceta secundária, é uma prática social estratégica envolvida na permanência dos alunos na escola e na construção de vínculos afetivos, éticos e políticos com o conhecimento.

A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica e documental com foco, principalmente, na legislação educacional federal e distrital, nas grandes linhas orientadoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no período pós-1988 e nas produções acadêmicas sobre a história da educação pública local. A partir desses elementos, o artigo visa estimular uma reflexão crítica sobre a Orientação Educacional na Rede Pública do DF,

atentando para as contribuições históricas, as mudanças políticas e os desafios atuais que ainda geram barreiras para sua consolidação como profissão e campo de pesquisa.

Para traçar a trajetória da Orientação Educacional, é fundamental resgatar o contexto de implementação da Rede Pública de Educação. O Distrito Federal previa a construção de escolas com múltiplas áreas para atender às necessidades dos trabalhadores que habitavam as "cidades-satélites". A primeira estrutura administrativa da educação local foi estabelecida em 1957, por meio do Decreto N. 41.921, profundamente marcada pelas normas do Ministério da Educação e pela cultura tecnicista vigente na época. A partir daí, a Rede Pública do DF atravessou vários momentos, como o crescimento exponencial da década de 1970; a organização da estrutura na década de 1980; o avanço sob as diretrizes da Constituição de 1988 e da LDB de 1996; e a expansão das políticas de inclusão e acesso nas últimas duas décadas. Em todas essas fases, o papel do pedagogo orientador educacional foi remodelado, transitando de um regime de controle e ajuste para uma função de cuidado, escuta, mediação e promoção do acesso à aprendizagem. Compreender essa evolução é essencial para valorizar o trabalho histórico e pedagógico da Orientação Educacional no DF, especialmente, na fase de reconstrução democrática e demanda por educação pública social de qualidade.

## A institucionalização da Orientação Educacional no DF: gênese, influências e marcos históricos

A organização da Orientação Educacional no Distrito Federal seguiu, em harmonia, a própria criação do sistema público de ensino da capital. Quando Brasília foi inaugurada em 1960, uma rede de serviços básicos, o que também englobava a educação escolar, teve que ser rapidamente montada. Diferentemente de outros estados, o DF não possuía uma história educacional unificada anterior, e, assim, coube ao governo federal planejar e executar um sistema de educação do zero, de acordo com a ideologia desenvolvimentista e modernizadora da época.

As escolas públicas foram inicialmente montadas nos acampamentos de trabalho e nas atuais cidades administrativas que estavam sob a subjugação das empresas mineradoras. A ideia era que atendessem aos filhos dos trabalhadores que estavam construindo a capital, vindos do Nordeste e de outras partes do país. O modelo educacional que foi implementado também foi guiado por uma lógica tecnicista, muito influenciada pelas reformas da década de 1960, entre elas a Lei nº 4.024/61, que focava na eficiência, racionalização da atividade docente e no caráter instrumental da escola.

Sob essa perspectiva, a Orientação Educacional

começou a ocupar o espaço como uma ação estratégica na escola. Associada à Psicologia Educacional e à Orientação Vocacional, seu principal objetivo era "adaptar" os alunos às normas escolares, discipliná-los e prevenir o fracasso escolar. Assim, o orientador tinha um papel técnico que visava à realização de instrumentos de avaliação psicológica e consulta individual, não estando devidamente articulado com o projeto pedagógico da escola.

Sua redemocratização ao longo das décadas – particularmente a partir da década de 1980 – foi marcada por alterações relevantes no sistema educacional. A promulgação da Constituição Federal de 1988, que recentrou a educação como um direito, e a subsequente promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) foram cruciais para a nova significação da função do orientador educacional. De acordo com esses marcos, a Orientação Educacional passou a configurar-se como parte da pedagogia de gestão crítica, da organização coletiva do projeto político-pedagógico e do fortalecimento do vínculo escolar.

No Distrito Federal, o surgimento da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e sua autonomia em relação às diretrizes nacionais facilitaram o desenvolvimento de algumas orientações e práticas que estabeleceram o orientador educacional como eixo central de mediação entre os sujeitos escolares. Ao longo do tempo, estabeleceu-se que a ação do orientador deve assumir dimensões pedagógicas, éticas, sociais e emocionais, compreendendo a complexidade da prática do orientador e destacando a necessidade de seu engajamento no cotidiano da escola.

Além das regulamentações municipais, outras políticas do Governo impactaram na consolidação da prática profissional pedagogo – Orientador Educacional no Distrito Federal.

## Marcos Históricos da Orientação Educacional e da Rede Pública do DF

O Quadro 1 resume os principais marcos legais e normativos que influenciaram a criação e a transformação da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), refletindo a transição da abordagem tecnicista para a pedagógica.

No entanto, em meio a esses avanços, a história da institucionalização da Orientação Educacional no DF continua a apontar a tensão contínua entre formulações teóricas e prática, entre garantias na lei e as reais

Quadro 1 – Principais marcos legais e normativos

Cronologia	Marco Regulatório	Paradigma de Atuação	Práxis e Horizonte Ético
Gênese e Implementação (1957–1969)	Decreto Federal nº 41.921/57; Lei nº 4.024/61 (1ª LDB).	Clínico-Tecnicista	Foco na adaptação psicométrica, diagnóstico de aptidões e aconselhamento individual.
Expansão e Controle (1970–1987)	Expansão da rede para as "Cidades-Satélites"; Lei nº 5.692/71.	Ajustamento Social	Foco na disciplina escolar e na correção do "fracasso escolar" sob óptica comportamental.
Redemocratização e Direitos (1988 — 1996)	Constituição Federal (1988); Lei nº 9.394/96 (LDB Atual).	Crítico-Social	Transição para o campo dos direitos; inserção na gestão democrática e na construção do PPP.
Autonomia e Sistematização (1997 — 2018)	Consolidação da SEEDF; Autonomia administrativa do DF.	Sistêmico-Mediativo	Foco estratégico na permanência estudantil e na articulação com redes de proteção social.
Paradigma Contemporâneo (2019 — 2025)	Orientação Pedagógica (2019); Guia de Valorização da Vida (2023).	Ética do Cuidado e Escuta Qualificada	Mediação de conflitos, cultura de paz, inclusão escolar e atenção à saúde mental e dignidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em DISTRITO FEDERAL (2019) e levantamento documental.

condições materiais de trabalho, e terminamos reivindicando a urgência de aumentar mais articulação entre as intenções políticas propostas e seu desenvolvimento efetivo. Para consolidar ainda mais a relevância do trabalho coletivo e a relação entre teoria e prática no contexto do trabalho do orientador educacional, afirma-se: "É claro que é possível destacar a contribuição que a Orientação Pedagógica desempenha no processo de construção, não sem um fim, e que, no caso das escolas públicas dentro da rede a Orientação Pedagógica, vem tomando forma" (Distrito Federal, 2019, p. 11). Essa visão, emanada pela própria Secretaria de Educação, destaca o compromisso histórico desses profissionais com a educação integral dos alunos, evidenciando o quadro referencial do trabalho coletivo no contexto escolar e a necessidade de que essa construção vá além da teoria, ancorando-se em políticas de apoio e valorização.

## A fundação da Orientação Educacional: entre a técnica e a escuta pedagógica

Observa-se, no caso do DF pelo menos, um movimento histórico de deslocamento teórico e metodológico da Orientação Educacional. Enquanto nas primeiras décadas

da segunda metade do século passado a orientação era fortemente influenciada por uma visão psicológica, baseada no conceito de ajustamento escolar, no fato de que as dificuldades dos alunos estavam relacionadas à patologia individual, nas últimas décadas do século, há um questionamento desse paradigma em favor de uma visão pedagógica, crítica e emancipadora.

O discurso de José Carlos Libâneo (2004) é crucial para essa discussão, sugerindo que o trabalho pedagógico deve considerar dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Dessa forma, o orientador educacional deixa de ser um técnico de testes e de aconselhamento individual para se tornar um mediador dos processos de aprendizagem, um facilitador da convivência escolar e um agente de transformação social. Esta nova abordagem é essencial para atender às demandas do século XXI, em que o papel do orientador se amplia, especialmente, na mediação de conflitos e nas políticas de inclusão (Machado; Lima, 2022), exigindo estratégias mais complexas do que o mero ajustamento.

Outra contribuição relevante é feita por outra autora brasileira, Heloisa Lück (2009), que defende a coordenação pedagógica como um espaço de liderança na educação, que o educador exerce a partir da óptica da formação continuada de professores e da mediação entre gestão, currículo e prática pedagógica. Para a escritora, o orientador deve praticar uma liderança formativa, baseada no diálogo, na escuta e na formulação de ações pedagógicas que contribuam para a permanência dos alunos.

A noção de escuta pedagógica, muito discutida por autores como Larrosa (2002), é fundamental para analisar o orientador como aquele que recebe, interpreta e problematiza os discursos sobre os sujeitos do ensino. É, neste sentido, uma escuta que não se restringe à recepção de emoções, mas se enuncia como uma intervenção crítica, ética e transformadora na realidade escolar. Recentemente, aprofundando este conceito no contexto da educação democrática (Freitas, 2023), esta escuta também é sobre criar significado, fazer a mudança acontecer e fomentar laços de pertencimento na comunidade escolar.

A partir dessa base, a atuação da Orientação Educacional se afasta da lógica de "culpar o aluno" pelo seu fracasso escolar e começa a reverenciar os contextos, trajetórias e fatores sociais de interferência no processo de aprendizagem. O orientador, desse modo, emerge como um protagonista crucial na detecção de fragilidades, na proposição de estratégias coletivas de enfrentamento e na articulação de redes de apoio dentro e fora da escola, demonstrando profundo conhecimento do tema e de sua evolução conceitual.

### **O orientador educacional como mediador de conflitos e promotor da cultura de paz**

A convivência escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, assim como em outras redes públicas do país, faz parte do eixo central do trabalho do orientador educacional. Impregnados por situações de desigualdade, violência, seja ela simbólica e/ou física, preconceito e fragilidade no vínculo social, os ambientes escolares capturam – e em muitos casos aumentam – conflitos vividos além de seus muros. A mediação, no cenário aqui descrito, revela-se como uma das atividades mais delicadas e sensíveis ao tempo para a Orientação Educacional.

O orientador é geralmente aquele a quem os alunos e suas famílias recorrem quando há confrontos de agressão, *bullying*, preconceito ou falhas de comunicação entre pares. Sua função é ser ouvinte, devendo ouvir sem fazer julgamentos e sendo capaz de perceber a natureza complexa dos conflitos e, além disso, ajudar as partes a desenvolver o diálogo. Essa escuta é, como indicou Larrosa (2002), um gesto político-pedagógico que humaniza as relações escolares. Em vez de resolver conflitos em particular, a Orientação Educacional trabalha a favor de uma cultura de paz na escola por meio da gestão de ações preventivas, mesas redondas, projetos de convivência e formação permanente com alunos, professores e famílias.

As experiências construídas nas escolas do Distrito Federal indicam que, quando o orientador trabalha em articulação com a gestão escolar, professores e os serviços da rede de proteção social, é possível fazer uma mudança na cultura escolar, transformando-a em ambientes mais acolhedores, democráticos e inclusivos.

Alguns documentos institucionais, como o "Guia de valorização da vida" e o "Caderno de Orientação – Convivência Escolar e Cultura de Paz" da SEEDF, buscam a proteção da vida e do bem-estar na escola, defendendo uma cultura de paz e buscando evitar a violência. Estas iniciativas apresentam atos pedagógicos, contribuem para a formação continuada dos profissionais da educação e considerações psicossociais com alunos e profissionais, sublinhando a necessidade de lidarem com a mediação de conflitos, detecção de sinais de sofrimento psíquico e físico e atuação em rede.

A partir disso, a Orientação Educacional se revela não como um mero resolvidor de problemas, mas como um sujeito estratégico em tensão com a constituição do projeto de escola cidadã, atuando de forma respeitosa em relação às diversas formas de sofrimento e exclusão. A mediação efetuada pelo orientador educacional não substitui a autoridade pedagógica da escola, mas, sim, a qualifica, pois favorece soluções por meio do diálogo, aumenta o apego dos alunos à escola, além da capacidade da instituição de enfrentar situações de crise. Em segundo lugar, tal papel rompe com o modelo de punição, sugerindo um quadro restaurativo e pedagógico que clama por responsabilidade e cuidado.

## Permanência escolar como o *locus* do horizonte ético da Orientação Educacional

Uma das funções mais importantes do orientador educacional da administração pública no Distrito Federal é a permanência e o sucesso dos alunos na escola. A evasão escolar, que vem diminuindo gradualmente nos últimos anos, continua sendo um grande problema, particularmente entre os alunos do Ensino Médio, alunos em condições sociais vulneráveis e alunos com trajetórias escolares marcadas por fracassos ou mudanças de escola. O orientador educacional torna-se uma figura-chave aqui, pois possibilita a identificação precoce de fatores que levam à evasão escolar.

Frequentemente, esses fatores estão associados não apenas ao desempenho acadêmico, mas às questões familiares, socioeconômicas, emocionais e estruturais que estão fora do alcance da sala de aula. Assim, a posição do orientador é transversal, aditiva, conectando os blocos da escola e exigindo que a rede de proteção social seja ativada, se necessário, aqui entendida como Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), conselhos tutelares e serviços de saúde mental.

A permanência escolar, portanto, não é garantida apenas por boas aulas ou equipamentos, mas também pela construção de vínculos afetivos com a escola, sentimento de pertencimento e a sensação de que a escola valoriza a trajetória de cada aluno. O orientador educacional torna-se assim um conector entre o jovem e a instituição, com trajetórias potenciais e afetivas sendo construídas de modos resistentes.

Entre as estratégias adotadas pelos orientadores da rede pública do Distrito Federal para garantir a permanência, temos: escuta qualificada, entrevistas individuais e coletivas, acompanhamento dos registros pedagógicos e a articulação de reforço, tutoria e projeto de protagonismo juvenil. Alguns orientadores, em algumas escolas, estão envolvidos no desenvolvimento de comitês de mediação para a escola e no acompanhamento de alunos em risco, demonstrando assim o compromisso da escola com uma educação inclusiva e justa para todos.

Eticamente, a ação de garantir a permanência da escola é um compromisso fundamental da Orientação Educacional com o direito à educação e com a superação das desigualdades. Trata-se, portanto, da afirmação de que nenhum aluno está irremediavelmente perdido e que a trajetória de cada aluno pode ser ressignificada por meio de vínculos, cuidado e reconhecimento. A Orientação Educacional, no contexto da Rede Pública do Distrito Federal, reafirma sua relevância quando se articula de forma ética, dialógica e integrada com todos os segmentos escolares. Como aponta a própria Orientação Pedagógica, "a prática do Orientador Educacional é reconhecida como ação pedagógica que

visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso do estudante na escola" (Distrito Federal, 2019, p. 19). Essa concepção amplia o entendimento da função para além do atendimento pontual, reconhecendo o orientador como sujeito que constrói processos coletivos de cuidado, pertencimento e permanência.

## Orientação Educacional no tempo presente: desafios e perspectivas na rede pública do Distrito Federal

Na situação atual, a Orientação Educacional na rede pública do Distrito Federal enfrenta uma série de desafios que não são, de fato, apenas de natureza teórico-metodológica provável, mas também da qualificação formal das políticas públicas que garantem as condições materiais e institucionais para seu desempenho. A sobrecarga de funções atribuídas aos orientadores educacionais, não raramente conduzidas a funções de natureza administrativa ou mesmo burocrática, que é uma das principais dificuldades.

O número reduzido de orientadores em certas unidades escolares, particularmente naquelas que possuem um maior número de alunos e solicitações mais diversificadas, como acompanhamento individualizado e participação mais ativa nos espaços de planejamento pedagógico é real. Além disso, o reconhecimento da relevância da Orientação para a Educação permanece vinculado às concepções restritas de suas funções. Há momentos em que o orientador é considerado pela gestão e pela equipe docente como uma "resolução" ou "responsável" por problemas que não têm conexão direta com a *práxis* pedagógica, como indisciplina, saúde mental e conflitos envolvendo a família. Essa perspectiva reducionista não permite um reconhecimento pleno de seu trabalho e oculta a significativa contribuição deste para o desenvolvimento de projetos educativos coletivos e inclusivos.

Do ângulo das políticas públicas, valorizar a Orientação Educacional implica garantir processos de concurso público, planos de carreira que valorizem sua especificidade, propostas de formação em serviço, bem como mecanismos em nível institucional que garantam a participação na tomada de decisões da escola e do departamento de educação. Outra medida necessária e urgente é a contratação de mais orientadores por escola, particularmente, em áreas com maior vulnerabilidade social. No entanto, apesar dos obstáculos, o trabalho dos orientadores educacionais no Distrito Federal apresenta o uso de práticas criativas em favor da transformação social.

Em algumas escolas, há experiências de projetos como escuta, círculos de convivência, grupos de pares, atendimento familiar e resolução de conflitos por meio de um modelo restaurativo. Essas práticas indicam um horizonte de ação mais integradora, relacionada ao

projeto político-pedagógico e à natureza pública da educação. Com base nisso, podemos esperar perspectivas futuras sobre a consolidação de uma profissionalidade que articule escuta, cuidado-curadoria, mediação e pedagogia da crítica. Isso também significa a solidificação das formações acadêmicas e contínuas dos orientadores, aproximando a universidade da escola pública e promovendo a produção de conhecimento do corpo docente em relação ao cotidiano da prestação de serviços da Orientação Educacional.

### **Contribuições para a consolidação do lugar da orientação educacional dentro da política educacional oficial**

Além das atividades escolares diárias, a Orientação Educacional pode também interferir na construção e execução de políticas públicas de educação, visando uma escolarização mais justa, democrática e sensível à singularidade dos sujeitos. No entanto, esse envolvimento exige um fortalecimento institucional da função, um reconhecimento de sua especificidade pedagógica e a participação em espaços coletivos de tomada de decisão.

Entre as áreas às quais o orientador educacional contribui está a interface entre a gestão pedagógica da escola e a garantia dos direitos dos alunos. Ao acompanhar carreiras escolares e identificar evasão, discriminação, pressão psicológica e exclusão, o orientador fornece dados úteis para o planejamento do desenvolvimento escolar, tanto local quanto em todo o sistema. Esses dados poderão — e deverão — informar ações que apoiem, realoquem recursos e implementem políticas para combater a desigualdade na educação. Outro aspecto importante é a capacidade do orientador de conectar e mediar os diferentes segmentos da escola (alunos, família, professores, administradores) e os vínculos com redes externas de proteção social. Essa ação interseccional é estratégica para políticas públicas integradas, que entendem a escola como um lugar de cuidado, proteção e pleno desenvolvimento.

A criação de diretrizes vinculantes para a Orientação Educacional é também uma demanda da categoria. Ações, como a implementação de um Plano Distrital de Orientação Educacional, a regulamentação das responsabilidades por cargo, a ampliação da gama de formação continuada e o aumento salarial, são algumas das possíveis alavancas para qualificar o papel e permitir que os orientadores atuem com autonomia, ética e compromisso pedagógico.

E, finalmente, há a necessidade de espaços coletivos de deliberação, como conselhos escolares, fóruns educacionais, conferências e grupos de trabalho da SEEDF, para contar com a presença efetiva dos orientadores educacionais, que encontram em sua experiência e escuta, bases para tornar

as políticas educacionais mais atentas à diversidade dos territórios escolares. O legado da Orientação Educacional, após 65 anos de institucionalização na Rede Pública de Educação do DF, permanece atual. Cabe aos órgãos de decisão do sistema escolar garantir que as condições estejam postas para que esse papel de líder informal continue a nos ajudar a construir uma escola pública democrática, inclusiva, dedicada ao direito de todos de aprender.

### **Considerações Finais**

Celebrar os 65 anos da Rede Pública de Educação do Distrito Federal é pensar nos caminhos percorridos pela educação pública na capital brasileira e, especificamente, conhecer o papel histórico e atual da Orientação Escolar nessa trajetória. Desde seu estabelecimento na década de 1960, a Orientação Educacional foi estabelecida como uma instância necessária de acolhimento, receptividade, mediação e organização educacional na rede pública de escolas do DF.

Ao longo dessas décadas, a natureza das estruturas escolares, das políticas educacionais e dos alunos que atendem mudou consideravelmente. Elas passaram por fases de centralização e redemocratização, e aumentos de acesso, bem como os desafios de permanência, convivência e qualidade da educação. Ao longo desses tempos, seu papel permanece vital para o aprimoramento das práticas educacionais comprometidas com a inclusão, equidade e os direitos humanos.

Ao imaginarmos a implementação da Rede Pública de Educação no DF, vemos uma Orientação Educacional que emergiu e se fortaleceu no meio de um projeto de expansão das escolas públicas, muito demandado por desigualdades sociais e barreiras estruturais. No entanto, os orientadores educacionais conseguiram construir práticas valiosas e transformadoras, fundamentadas na escuta, mediação de conflitos, acompanhamento pedagógico e articulação de redes, interna e externa, de proteção que impactaram decisivamente na permanência e no sucesso escolar de milhares de alunos.

O diagnóstico de outros desafios atuais — a sobrecarga de funções, a depreciação institucional, falhas nas políticas de formação e valorização profissional — não apaga os avanços já realizados, mas confirma a necessidade de políticas públicas, na medida em que estão comprometidas com o fortalecimento da Orientação Educacional. Esse tipo de política deve entender esse papel como parte do conteúdo estratégico do trabalho pedagógico e da gestão democrática das escolas públicas.

Os desafios atuais — a sobrecarga de funções, a depreciação institucional e as falhas nas políticas de formação e valorização profissional — confirmam a necessidade de encaminhamentos concretos por parte dos órgãos de decisão. Dentre eles, destacam-se: a criação de um

Plano Distrital de Orientação Educacional, a contratação de um número adequado de orientadores por escola (especialmente, em áreas vulneráveis) e a institucionalização da participação desses profissionais nos espaços de deliberação. Tais medidas são cruciais para garantir a autonomia, a valorização profissional e o compromisso ético-pedagógico da função, consolidando-a como parte estratégica da gestão democrática na rede.

Portanto, quando formos pensar no futuro da Orientação Educacional na Rede Pública de Educação do DF, é essencial reafirmar que a presença do técnico educacional na escola não é luxo nem recurso eventual, mas o direito garantido a toda a comunidade escolar. Essa presença cuidadosa, essa mediação qualificada, essa sensibilidade de observação a qual me referi e o

compromisso ético dessas profissões são pilares básicos se quisermos uma escola realmente acolhedora, democrática e transformadora.

Por isso, pode-se dizer que a história da Orientação Educacional cruza a própria história da Rede Pública de Educação do DF. Logo, celebrar esses 65 anos é também reconhecer a força da profissão educativa como elemento indispensável para a construção de uma educação pública social de qualidade, estruturada na dignidade, na escuta e na educação integral das pessoas. ■

## Referências

- BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Diário Oficial da União. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno Orientador: Convivência Escolar e Cultura de Paz**. Brasília, DF: SEEDF, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Valorização da Vida: orientações e prevenção ao bullying, automutilação e suicídio na escola**. Brasília, DF: SEEDF, 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, T. C. **A escuta pedagógica na perspectiva de uma educação democrática: diálogos com Larrosa e a prática da Orientação Educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, n. 266, p. 11-30, jan./abr. 2023.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Loyola, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MACHADO, R. S.; LIMA, S. C. **Orientação educacional e as demandas do século XXI: o papel do orientador na mediação de conflitos e na inclusão**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e29984, 2022.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2006.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

# ■ Altas habilidades ou superdotação na rede pública do DF: pilares que tornaram esse atendimento educacional especializado uma referência nacional

*High abilities or giftedness in the DF Public School System: pillars that made specialized educational care a national reference*

 Giordano Campos Bazzo \*

Recebido em: 8 jul. 2025  
Aprovado em: 21 jan. 2026

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise histórica e contemporânea do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na rede pública do Distrito Federal, destacando seu pioneirismo no cenário nacional e os marcos legais. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: O que faz o atendimento especializado para estudantes com AH/SD desenvolvido pelo DF ser referência em relação às demais unidades federativas e quais são seus principais desafios? Utilizando uma abordagem qualitativa, o estudo combinou análise documental de legislações e orientações pedagógicas com entrevistas semiestruturadas realizadas com pesquisadores acadêmicos, professores itinerantes, gestores educacionais, psicólogos escolares, familiares e estudantes atendidos pelo programa. Desde a década de 1970 até o presente, examina-se a evolução dos marcos legais, as metodologias de identificação e acompanhamento baseadas na Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, e a estrutura operacional do atendimento especializado. Verifica-se que o DF construiu um modelo diferenciado, com formação continuada de profissionais, equipes especializadas e salas de recursos específicas, em contraste com o modelo generalista adotado em outros estados. Os resultados mostram grandes avanços em termos de educação inclusiva, ao mesmo tempo que revelam lacunas a serem abordadas, particularmente em termos de subidentificação, combate a estereótipos de gênero, diversidade limitada e ampliação do atendimento para alcançar mais estudantes.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades. Superdotação. Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This article presents a historical and contemporary analysis of Specialized Educational Services for students with High Abilities/Giftedness in the public school system of the Federal District, highlighting its pioneering role in Brazil and key legal milestones. The research sought to answer the following question: What makes the specialized service for students with High Abilities/Giftedness developed by the Federal District a reference compared to other federative units, and what are its main challenges? Using a qualitative approach, the study combined documentary analysis of legislation and pedagogical guidelines with semi-structured interviews conducted with academic researchers, itinerant teachers, educational managers, school psychologists, family members, and students served by the program. From the 1970s to the present, the study examines the evolution of legal frameworks, identification and monitoring methodologies based on Joseph Renzulli's Three-Ring Theory, and the operational structure of specialized services. It is observed that the Federal District has developed a distinctive model, with ongoing professional training, specialized teams, and dedicated resource rooms, in contrast to the generalist model adopted in other states. The results show significant progress in inclusive education, while also revealing gaps to be addressed, particularly in terms of under identification, combating gender stereotypes, limited diversity, and expanding services to reach more students.

**Keywords:** High Abilities. Giftedness. Specialized Educational Services. Public Policies. Inclusive Education.

---

\* Graduado em Jornalismo pelo UniCEUB, especializado em Jornalismo Digital. É Gestor de Política Públicas e Gestão Educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde é especialista em Jornalismo Educacional voltado à AH/SD. Contato: campos.giordano@gmail.com.

## Introdução

Quando falamos de educação inclusiva, é comum pensarmos imediatamente em alunos com deficiências físicas ou intelectuais. Porém, há um grupo de estudantes cujas necessidades educacionais específicas ainda permanecem, em grande medida, invisíveis: aqueles com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece que esses estudantes também precisam de atendimento educacional especializado. O Distrito Federal, nesse cenário, merece destaque por ter sido pioneiro no país, implementando políticas públicas voltadas para esse público já na década de 1970 (Virgolim, 2007).

Mesmo com os avanços legais, ainda circulam muitos mitos sobre esses estudantes. Há quem pense que, por serem "mais inteligentes", conseguem se virar sozinhos e não precisam de apoio. Outros imaginam que crianças superdotadas necessariamente tiram notas excelentes em todas as disciplinas ou que são pequenos gênios socialmente desajustados. Essas ideias equivocadas acabam fazendo com que muitos talentos passem despercebidos nas escolas, sem receber o estímulo adequado para se desenvolverem plenamente (Virgolim, 2007; Pérez, 2011).

Foi pensando nisso que surgiu este estudo, buscando responder: **O que faz o atendimento especializado para estudantes com AH/SD desenvolvido pelo DF ser referência em relação às demais unidades federativas e quais são seus principais desafios?** Entender isso é importante porque pode ajudar a melhorar tanto as políticas públicas quanto as práticas nas escolas, beneficiando milhares de estudantes que ainda aguardam por oportunidades de desenvolver todo seu potencial (Lima; Cardozo, 2017).

Para responder essa pergunta, este trabalho se propôs a: a) conhecer a história do atendimento educacional especializado para AH/SD no DF; b) identificar as leis e seus reflexos práticos; c) entender como funciona a identificação e o acompanhamento desses alunos; d) descrever a estrutura do programa; e) verificar como os professores são preparados para esse trabalho; e f) apontar os principais obstáculos.

A fim alcançar esse objetivo, o estudo integrou a análise documental de normativas legais e diretrizes pedagógicas às entrevistas semiestruturadas conduzidas junto a pesquisadores acadêmicos, docentes itinerantes, gestores escolares, psicólogos educacionais, familiares e alunos atendidos pelo programa.

## Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter descritivo-analítico, que combina diferentes

estratégias metodológicas para compreender o fenômeno do atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com AH/SD no DF. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que demanda uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e práticas dos atores envolvidos no processo educacional (Minayo, 2015).

## Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante três procedimentos complementares:

**a) Análise documental:** procedeu-se à análise sistemática de documentos oficiais, incluindo legislações federais e distritais, orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e resoluções do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Este procedimento permitiu mapear a evolução histórica das políticas públicas e identificar os marcos legais que estruturam o atendimento no DF.

**b) Revisão bibliográfica:** foram analisadas publicações de pesquisadores reconhecidos na área, como Eunice Alencar, Denise Fleith, Ângela Virgolim e Susana Pérez, além de documentos técnicos do Ministério da Educação.

**c) Entrevistas semiestruturadas:** foram conduzidas entrevistas com diferentes atores do processo educacional, totalizando sete participantes, distribuídos nas seguintes categorias: Gestores educacionais da SEEDF ligados à Subsecretaria de Educação Integral e Inclusiva - SUBIN, professores itinerantes do AEE-AH/SD, psicólogos escolares especializados, professores de salas de recursos específicas, pais, alunos e pesquisadores acadêmicos.

As entrevistas, realizadas presencialmente nas unidades escolares, na sede da SEEDF e de maneira remota foram adaptadas conforme o perfil do participante e abordaram questões relacionadas à trajetória do atendimento, metodologias utilizadas, desafios enfrentados, formação profissional, percepções sobre o modelo implementado no DF e impressões pessoais.

## Análise dos dados

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo as seguintes etapas: 1) pré-análise e organização do material; 2) exploração do material e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## Trajетória histórica e marcos legais

### As primeiras iniciativas (décadas de 1970 e 1980)

O primeiro registro de uma estrutura exclusiva para estudantes com AH/SD no DF data de outubro de 1970,

quando foi lançada a pedra fundamental da Escola de Superdotados no Gama (Correio Braziliense, 1970, apud BAZZO, 2024). Isso aconteceu antes mesmo do reconhecimento legal em âmbito nacional da importância de um atendimento específico para estudantes com AH/SD.

No ano seguinte, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu, pela primeira vez, que alunos superdotados deveriam receber tratamento especializado (Delou, 2007). Este marco legal possibilitou que o atendimento a esses estudantes no DF se consolidasse como política de Estado. Foi criado então o Programa de Atendimento ao Superdotado, inspirado nos trabalhos de Helena Antipoff - psicóloga e educadora que, embora não tenha atuado diretamente no DF, contribuiu com teorias e metodologias que fundamentaram as primeiras iniciativas (Virgolim, 2007).

Nos anos 1980, houve outro passo importante: a parceria entre a UnB e a SEEDF. A Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar liderou as primeiras pesquisas acadêmicas sistemáticas voltadas para a realidade educacional do DF (Fleith, 2010). Eunice, posteriormente reconhecida como Professora Emérita da UnB, tornou-se pioneira nos estudos sobre criatividade e altas habilidades no Brasil. Sua contribuição foi fundamental para o campo, tendo desenvolvido instrumentos essenciais de identificação, orientado numerosas dissertações e teses na área, e formado pesquisadores que atuaram no AEE da SEEDF. A professora foi responsável ainda por incluir, em disciplinas do curso de Psicologia da UnB, o conteúdo sobre altas habilidades.

### ***A transição para o paradigma inclusivo (década de 1990)***

A partir dos anos 1990, o modelo de integração, que preparava o estudante para ingressar em classes comuns, foi gradualmente substituído pelo paradigma da inclusão, no qual a própria instituição escolar adapta-se às necessidades do aluno (Mantoan, 2003). Esta mudança paradigmática representou uma transformação profunda na concepção do papel da escola e dos sistemas educacionais.

O ano de 1994 registrou dois eventos marcantes: o Brasil adotou oficialmente o termo "altas habilidades ou superdotação" na Política Nacional de Educação Especial, alinhando-se às discussões internacionais. Por isso, o país assinou a Declaração de Salamanca, comprometendo-se a garantir que estudantes com altas habilidades também fossem beneficiados pelas políticas de educação inclusiva (UNESCO, 1994; Mazzota, 1996).

No âmbito distrital, um avanço significativo em relação à legislação federal foi a promulgação da Lei nº 2.352/1999, que estabeleceu o AEE na Sala de Recursos para alunos com AH/SD, incluindo acompanhamento psicológico e orientação específica aos pais (VIRGOLIM, 2007). Esta legislação local elevou o atendimento no

DF além das diretrizes nacionais, criando um arcabouço legal próprio para garantir os direitos desses estudantes.

### ***Consolidação e diferenciação do modelo (anos 2000 em diante)***

Em 2005 veio uma reestruturação nacional no serviço de AEE. O Ministério da Educação (MEC) propôs que todos os estados criassem Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (Virgolim, 2007). No DF, contudo, essa reestruturação ocorreu de maneira distinta e inovadora, com a implementação de Salas de Recursos Específicas (SRE-AH/SD) para atender exclusivamente alunos com AH/SD, em vez das salas de recursos generalistas ou multifuncionais adotadas em outros estados (SEEDF, 2010). Esta decisão estratégica diferenciou fundamentalmente o modelo do DF dos demais estados brasileiros, onde as salas multifuncionais atendem simultaneamente alunos com surdez, cegueira, transtornos, deficiências e altas habilidades. A especificidade do atendimento no DF permite uma abordagem mais focada e adequada às necessidades particulares dos estudantes com AH/SD e uma especialização dos profissionais envolvidos.

Outros avanços legais no DF incluem a Lei nº 5.372/2014, que possibilitou a aceleração de estudos para alunos com AH/SD, sempre considerando aspectos como maturidade socioemocional e opinião da família. Em 2016, foi instituído o Dia da Pessoa com AH/SD (11 de novembro), data que busca conscientizar a família, a escola e a comunidade sobre as características únicas desses indivíduos e os desafios que enfrentam. No ano seguinte, a Resolução CEDF nº 1/2017 trouxe maior flexibilidade na organização curricular, permitindo adaptações pedagógicas que atendam às suas especificidades (Distrito Federal, 2017). Em 2021, foi criado o Dia do Profissional de AH/SD, valorizando os educadores especializados, e dois anos depois, em 2023, foi instituída a Frente em Defesa dos Direitos da Criança e Adolescente com AH/SD na Câmara Legislativa do DF (CLDF) (Distrito Federal, 2014; 2016; 2021). Em 2025, o Dia do Profissional de AH/SD foi incorporado ao Calendário Escolar oficial do DF, e a CLDF homenageou os educadores especializados da rede pública com Moções de Louvor.

### ***Metodologias de identificação e atendimento***

#### ***Fundamentação teórica: a Teoria de Joseph Renzulli***

A SEEDF adota a Teoria em Quatro Partes de Joseph Renzulli para identificar e atender estudantes com AH/SD. Esta teoria abrangente inclui o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar, Operação Houndstooth e Liderança para um Mundo em

Transformação (Renzulli, 2005). O núcleo desta abordagem é o Modelo dos Três Anéis, segundo o qual a identificação de AH/SD requer a demonstração de três características inter-relacionadas: capacidade acima da média em uma área específica, alto comprometimento com a tarefa e comportamentos criativos (Renzulli, 2005).

Esta concepção amplia significativamente a visão tradicional de superdotação, que se limitava à mensuração do Quociente de Inteligência (QI). Ao incorporar aspectos motivacionais e criativos, a teoria de Renzulli permite identificar talentos que poderiam passar despercebidos em avaliações puramente cognitivas.

## Processo de identificação

O processo de identificação adotado no DF é multidimensional e processual, envolvendo diferentes etapas e profissionais. O processo inicia-se com a observação de comportamentos sugestivos de AH/SD no ambiente escolar. Esta observação inicial pode ser realizada por professores, coordenadores pedagógicos e familiares. Acontece também de alunos solicitarem o ingresso na SRE. Foi o caso ilustrativo das alunas P.A. e E.S., do CEF 08 de Sobradinho, que solicitaram, em 2024, à direção da escola, por iniciativa própria, para participarem da SRE de Robótica. Posteriormente, ambas foram identificadas com AH/SD e integradas à SRE.

Após a identificação inicial, procede-se à indicação formal mediante preenchimento de ficha de indicação, que deve ser entregue na Coordenação Regional de Ensino (CRE) pretendida ou em um polo de atendimento. Subsequentemente, o estudante passa por um período de observação estruturado, de 4 a 16 semanas, durante o qual é acompanhado por professores especializados e psicólogos escolares (Pérez, 2011).

Durante este período, realizam-se avaliações pedagógica e psicológica complementares. A avaliação deve ter o parecer tanto do psicólogo quanto do professor. Nesse processo, os testes padronizados de QI são utilizados como instrumentos complementares e não preditivos, em consonância com a abordagem multidimensional adotada.

Caso as características de AH/SD sejam confirmadas após o período de observação, o aluno permanece no AEE até o final do Ensino Médio. Além do ensino regular, o AEE inclui também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2024, as SREs atenderam 2.050 alunos, dos quais 868 já haviam sido identificados, enquanto os demais estavam em processo de avaliação (SEEDF, 2024).

M.S., 16 anos, aluna da 2ª série do Ensino Médio do CEF 08 de Sobradinho, relata sua experiência da seguinte maneira: "Fui indicada por uma professora em 2022, quando cursava o 9º ano. Em uma ocasião, eu mexia nos meus desenhos quando uma professora de Geografia pediu para vê-los e, então, me indicou para

o programa. Preenchi um formulário e, em seguida, realizei a entrevista acompanhada do meu pai. Fui aceita imediatamente. Graças aos recursos materiais, ao convívio com outros alunos de interesses semelhantes e à orientação do professor, minhas habilidades alcançaram novos patamares. No futuro, pretendo ingressar na UnB e me dedicar a um curso relacionado às artes".

## A questão da subidentificação

Os números de 2024, embora expressivos, revelam a problemática da subidentificação de talentos. Considerando a estimativa de 3% a 5% da população escolar com AH/SD (Renzulli, 2005; DelouELOU, 2007), o DF deveria atender entre 13 e 21 mil estudantes, levando em consideração os 437.038 matriculados na rede pública em 2024. Os dados evidenciam que apenas uma pequena parcela dos estudantes potencialmente superdotados está sendo identificada e atendida.

Esta subidentificação pode ser atribuída a diversos fatores, entre eles: falta de formação adequada de professores do ensino regular para reconhecer comportamentos sugestivos de AH/SD; e limitações de recursos humanos e infraestrutura para expansão do atendimento. Estima-se que em torno de 50% das solicitações de avaliação ficam na fila de espera por falta de espaço físico e profissionais.

## Estrutura operacional do atendimento especializado

### Organização administrativa

O AEE de estudantes com AH/SD na SEEDF é coordenado pela Gerência de Atendimentos Pedagógicos em Deficiências Sensoriais e Surdez - DADV e Altas Habilidades/Superdotação AH/SD (GDSAH), vinculada à Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimentos Educacionais Especializados (DEIN), que por sua vez está subordinada à Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN).

### Funcionamento das Salas de Recursos Específicas

As SREs são organizadas em Polos distribuídos pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs), nos quais são abertas turmas conforme a demanda identificada e recursos humanos disponíveis. O atendimento ocorre uma vez por semana, no contraturno escolar, com duração de 4 horas (equivalente a 5 horas-aula). Esta periodicidade permite que o estudante mantenha sua rotina regular na classe comum, recebendo o enriquecimento curricular de forma complementar.

De acordo com a Estratégia de Matrícula vigente, dentre as vagas ofertadas, 90% são destinadas para alunos da rede pública e 10% para os de escolas particulares.

Sobre as SREs, a subsecretária da SUBIN, Vera Lúcia Ribeiro, explicou que "por meio das SREs, os estudantes recebem o apoio necessário para potencializar seus talentos e habilidades acadêmicas, artísticas e atléticas, com profissionais habilitados e capacitados, dispendo de uma estrutura adequada para atender às necessidades específicas de cada aluno".

Como destacado acima, as SREs são específicas por área de conhecimento, abrangendo Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Artes (Talentos Artísticos). Esta organização permite um atendimento mais direcionado, com professores habilitados em suas respectivas áreas, que desenvolvem atividades de enriquecimento curricular alinhadas aos interesses e potencialidades dos estudantes.

A importância desse enriquecimento curricular foi destacada pela professora itinerante Rachel Souza Rabelo, do CEF 08 de Sobradinho: "o atendimento ao estudante com AH/SD é um assunto que tem entrado na pauta, não só das escolas, mas das famílias também. São estudantes que precisam de uma suplementação curricular, pois seus interesses vão além dos conteúdos acadêmicos trabalhados em sala de aula".

### **Equipe multiprofissional**

Cerca de 80 profissionais integram o programa de AH/SD no DF (2024), entre professores das áreas específicas, psicólogos e professores itinerantes. Esta equipe multiprofissional garante um atendimento abrangente e especializado aos estudantes e suas famílias.

**Professores de Salas de Recursos:** passam por processo de aptidão e atuam conforme sua formação específica. Além de ministrar as atividades de enriquecimento curricular, participam do processo de avaliação, observando os comportamentos relacionados ao envolvimento, persistência, áreas de interesse e perfil de aprendizagem dos estudantes (SEEDF, 2010). O professor Leandro Vasconcelos Nunes Monteiro, que atua desde 2012 na Sala de Recursos de Talentos Artísticos do CEF 08 de Sobradinho, descreve seu trabalho: "atendo cerca de 50 alunos entre 11 e 18 anos, do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. Dentro da sala, trabalhamos com todo tipo de linguagem: animação, escultura, modelagem, pintura e, inclusive, computação gráfica, que é bem presente agora".

**Psicólogos escolares:** conduzem avaliações psicológicas para identificar AH/SD, utilizando instrumentos padronizados e observação comportamental. Além disso, oferecem apoio emocional a estudantes e familiares, auxiliando no enfrentamento de desafios socioemocionais frequentemente associados às AH/SD, como perfeccionismo, ansiedade e dificuldades de relacionamento com pares. Maria Luiza Macedo, psicóloga do CEF 08 de Sobradinho, explica seu papel no processo: "estudantes

com altas habilidades vivem em um mundo interno rico e complexo. Essa percepção aguçada os torna mais sensíveis a nuances e emoções, o que pode gerar desafios como ansiedade e dificuldades de socialização. Muitas vezes, sentem-se incompreendidos por seus pares e carregam a responsabilidade de sempre serem os melhores. No meu trabalho, busco criar um espaço seguro para que expressem seus sentimentos e desenvolvam habilidades para lidar com as altas expectativas e as comparações constantes. A parceria com os pais é essencial para garantir um acompanhamento integral e eficaz".

**Professores itinerantes:** desempenham papel essencial como articuladores entre os diversos segmentos da comunidade educacional. Suas atribuições incluem: prestar suporte pedagógico e administrativo às unidades escolares; acompanhar individualmente alunos, professores e famílias; realizar orientações sobre adaptações curriculares necessárias; coletar e analisar dados do programa; e estabelecer conexões entre a gestão central (DEIN), as salas de recursos, as escolas regulares, as famílias e as CREs (Pérez, 2011).

### **O papel das famílias**

O envolvimento familiar constitui elemento fundamental para o sucesso do atendimento. N.M., mãe de R.M., aluno do 3º ano do Ensino Fundamental do CEF 08 de Sobradinho, relata: "consegui o contato através de uma professora que me encaminhou à coordenadora de AH/SD. Iniciamos o processo quando Rafael tinha 5 anos, mas devido à pandemia e às vagas limitadas para alunos de escolas particulares, ele só começou o atendimento aos 7 anos. O atendimento foi fundamental para a autoestima dele, ajudou-o no reconhecimento entre seus pares e potencializou suas habilidades. Houve uma redução significativa da ansiedade e um desenvolvimento da autonomia criativa. Como mãe de uma criança superdotada, posso afirmar que os desafios vão além do aspecto acadêmico: o acolhimento é essencial. Ter um filho com altas habilidades traz desafios diários, principalmente nos aspectos emocionais e sociais".

Este depoimento evidencia a importância do suporte não apenas ao estudante, mas também à família, que muitas vezes se sente despreparada para lidar com as características e necessidades específicas de crianças e adolescentes com AH/SD.

### **Formação e capacitação dos docentes**

#### **Trajetória das pesquisas acadêmicas**

A formação de professores especializados em AH/SD no DF está intrinsecamente ligada à trajetória das pesquisas acadêmicas desenvolvidas ao longo de décadas. Como mencionado anteriormente, a parceria entre a UnB e a

SEEDF, iniciada nos anos 1980, foi fundamental para a construção de conhecimento científico sobre o tema.

Nos anos 2000, ocorreu uma expansão significativa das pesquisas acadêmicas sobre AH/SD, especialmente pelas contribuições das professoras Denise de Souza Fleith e Ângela Virgolim. O estabelecimento da linha de pesquisa em "Desenvolvimento Humano e Altas Habilidades" no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB foi um marco importante, resultando em maior número de publicações científicas, dissertações e teses sobre o tema, além do desenvolvimento de metodologias adaptadas à realidade local.

A professora Ângela Virgolim ressaltou o pioneirismo da UnB no ensino relacionado a AH/SD e a contribuição da SEEDF em diversas pesquisas: "a UnB, por meio de seu Instituto de Psicologia, destacou-se como primeira universidade brasileira a oferecer cursos específicos para a área de altas habilidades como parte do currículo de graduação, como, por exemplo, a disciplina 'Superdotação, Talento e Desenvolvimento Humano' e disciplinas de pesquisa e Estágios para Psicólogos, nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura. Ao longo de mais de quatro décadas, muitas pesquisas foram realizadas nas SREs para AH/SD da SEEDF, contando com a inegável colaboração de seus professores e alunos".

Denise Fleith menciona a longevidade e profunda fundamentação teórica empírica do trabalho realizado na rede pública do DF. "Sobre o trabalho desenvolvido pela SEEDF, destaco aqui sua longevidade; é um dos poucos, se não o único programa de atendimento ao superdotado público que se mantém ao longo das décadas sem sofrer descontinuidades. Destaco também as bases teóricas e empíricas do trabalho desenvolvido pela equipe - é um trabalho que tem toda uma fundamentação teórica empírica e isso faz toda a diferença na atuação profissional. Por isso, acredito que o atendimento educacional especializado ao estudante superdotado oferecido pela SEEDF é uma referência para outras unidades da Federação Brasileira e também para o cenário internacional".

Atualmente, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da UnB, as professoras Renata Muniz Prado e Jane Farias deram continuidade aos estudos e hoje ministram várias atividades de extensão para docentes da rede pública.

### **Formação continuada: UnB e EAPE**

A formação continuada dos profissionais que atuam nas SREs da rede pública do DF envolve cursos oferecidos pela UnB e pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

### **Curso de aperfeiçoamento da UnB**

O curso "Atendimento Educacional em Altas Habilidades/ Superdotação", oferecido pela UnB em parceria com o MEC, já está na terceira edição, com 200 vagas para o DF. É um curso à distância de seis meses, com 180 horas divididas em seis módulos de 30 horas cada. O curso é voltado para professores que atuam ou querem atuar nas SREs.

O programa cobre desde a história e definições de AH/SD até características cognitivas e socioafetivas, métodos de identificação, particularidades de populações especiais com AH/SD e práticas educacionais específicas.

O curso ministrado pela UnB visa criar ações empíricas nas SREs, como explica a professora Renata Muniz Prado: "todo o corpo docente possui experiência prática com superdotação. As atividades são voltadas para a realidade do cursista e o trabalho final é um projeto que resulta em um produto concreto, como um curso de formação para sua regional, uma oficina ou um protocolo de identificação. Nosso objetivo é que o conhecimento seja implementado no dia a dia da sala de aula".

Saron Batista, professora itinerante da Escola Classe 64 Ceilândia, conta sua experiência: "o curso oferecido pela UnB em parceria com o MEC tem fortalecido significativamente o atendimento aos alunos superdotados na rede pública do DF. Com uma equipe técnica de alto nível, formada por mestres, doutores e especialistas, o curso tem se mostrado transformador em suas três edições, capacitando nossos professores e contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas nas SREs".

### **Formação continuada pela EAPE**

A EAPE complementa esse trabalho com cursos regulares, oficinas e seminários. Segundo Linair Moura, Chefe de Unidade da EAPE, a formação se baseia nas Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, seguindo uma perspectiva crítico-emancipatória. "O processo formativo dos profissionais da educação deve estar articulado com o mundo social, político e cultural, cumprindo sua função institucional e social de promover a melhoria das práticas profissionais visando o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes", ressalta.

O curso de AEE para AH/SD oferecido pela EAPE capacita educadores para identificar e estimular o potencial dos estudantes, desenvolve a compreensão das características específicas, reconhece diferentes perfis e fornece estratégias práticas para adaptação curricular e atividades de enriquecimento.

Priscila Eduardo, professora itinerante em Taguatinga, participou do curso 'A superdotação no contexto escolar' promovido pela EAPE em 2009: "o curso foi um marco em minha carreira, pois me apresentou a teoria de Renzulli, proporcionando ferramentas essenciais para atender às necessidades específicas desses alunos".

## A importância da parceria universidade-escola

Um diferencial do modelo do DF é justamente essa ponte sólida entre a academia e a prática escolar. Não são mundos separados - as pesquisas realizadas na UnB acontecem dentro das próprias SREs, com a colaboração ativa de professores e alunos. E o conhecimento produzido volta para as escolas em forma de cursos, orientações e metodologias.

A professora Eunice Alencar, referindo-se ao trabalho desenvolvido ao longo das décadas, destacou: "o DF tem uma longa tradição nestes programas desde o final dos anos 1970, com um número crescente de estudantes do Ensino Fundamental e Médio participando, tanto de escolas públicas quanto particulares. A SEEDF possui uma equipe bem qualificada e esse programa tem se destacado no país no que diz respeito à assistência pública a alunos com AH/SD".

Segundo a professora, essa relação de mão dupla - onde a universidade aprende com a escola e a escola se beneficia da pesquisa - é um dos pilares do sucesso do programa. Não é comum ver esse tipo de parceria funcionando tão bem e por tanto tempo. Muitas vezes, pesquisadores acadêmicos ficam distantes da realidade escolar, e professores não têm acesso às descobertas científicas.

## Respondendo à pergunta de pesquisa

Retomando a questão central - **O que faz o atendimento especializado para estudantes com AH/SD desenvolvido pelo DF ser referência e quais são seus principais desafios?** - identificamos cinco pilares que estabelecem o DF como modelo nacional e internacional:

- 1. Especificidade do atendimento:** Salas de Recursos Específicas para AH/SD, não multifuncionais. Isso permite que haja um ambiente mais adaptado às necessidades AH/SD e que professores desenvolvam expertise real na área, em vez de lidar simultaneamente com necessidades educacionais completamente diferentes, como ocorre nos demais estados onde as salas atendem conjuntamente alunos com surdez, cegueira, deficiências e altas habilidades.
- 2. Longevidade e continuidade:** mais de 50 anos de política contínua desde 1970, atravessando diferentes governos. Essa permanência permitiu acumular experiência, formar gerações de profissionais e construir uma cultura institucional sólida de valorização das AH/SD.
- 3. Fundamentação científica/Formação continuada:** parceria duradoura com a UnB garantindo práticas com base teórica consistente, constantemente atualizadas pela pesquisa. Além disso, os cursos de formação continuada oferecidos pela UnB e

EAPE garantem um padrão elevado de expertise dos profissionais.

- 4. Abordagem multiprofissional:** equipes com professores especializados por área, psicólogos e professores itinerantes, reconhecendo que o atendimento requer olhares complementares acadêmicos, socioemocionais e familiares.
- 5. Marco legal robusto:** legislação específica desde 1999 (Lei nº 2.352), que vai além das diretrizes nacionais, incluindo acompanhamento psicológico, orientação aos pais, aceleração de estudos e datas comemorativas que dão visibilidade ao tema.

### Principais desafios:

Os principais desafios identificados nas entrevistas com professores, pesquisadores e gestores são:

- 1. Subidentificação:** se 3% a 5% da população escolar tem AH/SD, deveriam ser atendidos entre 13 mil e 22 mil estudantes. São atendidos pouco mais de 2 mil. Ou seja, cerca de 10 mil a 20 mil talentos permanecem invisíveis.
- 2. Disparidade de gênero:** apenas 40% dos identificados são meninas. Isso não reflete uma realidade biológica (não há evidências de que meninos sejam naturalmente mais superdotados), mas sim vieses culturais na identificação e no estímulo.
- 3. Limitações de recursos:** com 80 profissionais especializados para potencialmente 20 mil estudantes, estamos claramente subdimensionados. Ampliar o atendimento exige investimento em pessoas, infraestrutura e materiais. Deve haver mais incentivo por parte da SEEDF para que os profissionais se especializem para atuar nas SREs.
- 4. Diversidade limitada:** estudantes negros, indígenas e de comunidades vulneráveis continuam sub-representados.

## Conclusão

A trajetória do AEE para alunos com AH/SD no DF demonstra que é possível construir políticas públicas duradouras e eficazes na educação brasileira. Desde as iniciativas pioneiras na década de 1970 até a consolidação do modelo atual, com SRE e equipes especializadas, o DF mostrou que é possível ter um atendimento de elevado padrão, mesmo enfrentando as inúmeras adversidades enfrentadas na rede pública de ensino.

O pioneirismo do DF contribuiu para a construção de uma cultura de valorização das diferenças, alinhada aos princípios da educação inclusiva (Mantoan, 2003; Lima; Cardozo, 2017). Quando outros estados ainda nem discutiam o assunto, o DF já tinha uma estrutura

funcionando. Isso criou expertise, formou gerações de profissionais, produziu conhecimento científico. O modelo desenvolvido no DF serve de referência para outros estados e até para outros países, como reconhecem pesquisadoras de renome internacional como Denise Fleith e Ângela Virgolim.

Contudo, seria ingênuo ignorar os desafios que persistem. A subidentificação de talentos continua sendo um problema grave (Delou, 2007; Arroyo, 2010). Milhares de estudantes ainda aguardam ser identificados e atendidos. Cada um deles representa um potencial não desenvolvido, uma trajetória que poderia ser diferente, uma

contribuição que a sociedade deixa de receber. É preciso dar visibilidade às necessidades educacionais específicas desses estudantes, superando mitos que ainda circulam amplamente na sociedade (Virgolim, 2007).

Os SREs devem ser disponíveis para todos os alunos identificados com AH/SD e, como destaca a Secretária de Educação do DF, Hélvia Paranaguá, "cada estudante deve ser reconhecido em sua singularidade, em um ambiente onde possam florescer". ■

## Siglas utilizadas

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado  
**AH/SD** - Altas habilidades/Superdotação  
**CEF** - Centro de Ensino Fundamental  
**CEDF** - Conselho de Educação do Distrito Federal  
**CRE** - Coordenação Regional de Ensino  
**DF** - Distrito Federal  
**DEIN** - Diretoria de Educação Inclusiva e Especial  
**EAPE** - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (anteriormente Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação)  
**EJA** - Educação de Jovens e Adultos  
**GAESP** - Gerência de atendimentos Educacionais Especializados  
**GDSAH** - Gerência de atendimentos Pedagógicos em Deficiências Sensoriais e Surdez e Altas Habilidades/

Superdotação  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** - Ministério da Educação  
**NAAH/S** - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação  
**QI** - Quociente de Inteligência  
**RPE** - Rede Pública de Ensino  
**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
**SRE** - Salas de Recursos Específicas  
**SRE-AH/SD** - Salas de Recursos Específicas para Altas Habilidades/Superdotação  
**STEM** - Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática)  
**SUBIN** - Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral  
**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**UnB** - Universidade de Brasília

## Referências

- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZZO, G. C. **Altas habilidades ou superdotação na rede pública do DF: breve trajetória e panorama atual**. Brasília, 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.
- CORREIO BRAZILIENSE. Lançamento da pedra fundamental da Escola de Superdotados no Gama. Brasília, out. 1970.
- DELOU, C. M. C. Altas habilidades/superdotação: um desafio para a educação inclusiva. In: **Educação inclusiva: diferentes olhares, diferentes respostas**. Rio de Janeiro: WVA, 2007.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 2.352, de 17 de junho de 1999. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades na rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 1999.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.372, de 17 de fevereiro de 2014. Institui a política de aceleração de estudos para

estudantes com altas habilidades/superdotação. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.694, de 11 de novembro de 2016. Institui o Dia da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Resolução CEDF nº 1, de 2017. Estabelece normas para a Educação Especial. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Lei do Dia do Profissional de AH/SD, 2021. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 2021.

FLEITH, D. S. Creativity and giftedness: Brazilian perspectives. **Roeper Review**, v. 32, n. 1, p. 20-30, 2010.

LIMA, F. C. S.; CARDOZO, M. J. Diversidade e gestão democrática no contexto educacional. **Revista Exitus**, v. 8, p. 87-111, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/391>. Acesso em: 4 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

PÉREZ, S. G. P. B. **Proposta de Orientações Pedagógicas para AEE-AH/SD**. Brasília: UNESCO/SEESP/MEC, 2011.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279.

SEEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

# ■ A História da Educação Pública no Distrito Federal: Origens, Desafios e Consolidação

*“The History of Public Education in the Federal District: Origins, Challenges, and Consolidation”*

 Vanessa de Paula Reis \*  
Ayllah Ahmad Lopes \*\*

Recebido em: 11 jul. 2025  
Aprovado em: 6 dez. 2025

**Resumo:** O artigo traça um panorama histórico da evolução da rede pública de ensino entre 1957 e 2025, desde os primeiros esforços educacionais nos canteiros de obras de Brasília até a complexa rede atual com mais de 700 instituições. O texto está estruturado por décadas e analisa a criação de escolas, reorganizações administrativas, políticas públicas e tipologias institucionais, com base em fontes oficiais e dados quantitativos. Destacam-se momentos de crescimento como os anos de 1966, 1971, 1990 e 2014, além da consolidação de modelos inovadores como Escolas Parque, CILs e Colégios Cívico-Militares. O artigo aponta ainda desigualdades regionais no acesso à educação infantil e revela uma predominância de escolas em áreas urbanas. A permanência de muitas escolas ao longo das décadas demonstra a eficácia de determinadas políticas públicas. Ao final, propõe-se a reflexão sobre os desafios persistentes e a necessidade de uma educação cada vez mais inclusiva, diversa e de qualidade no Distrito Federal.

**Palavras-chave:** Educação pública. Distrito Federal. História da educação do DF. Criação de escolas no DF.

**Abstract:** The article offers a historical overview of the development of the public education system in Brasília from 1957 to 2025. Beginning with improvised schools in construction camps before Brasília's official inauguration, the text analyzes the institutionalization and territorial expansion of schools across decades. Based on official records and quantitative data, it highlights key milestones such as the school boom in 1966, administrative reforms in the 1970s and 1980s, and innovations like Language Centers (CILs) and Civic-Military Schools. Despite growth, regional disparities persist - especially in early childhood education access - and most schools remain in urban areas. The long-term operation of many schools indicates the sustainability of specific government policies. Ultimately, the study underscores the need to strengthen equity and quality in public education in the Federal District.

**Keywords:** Public education. Federal District. History of education in the Federal District. Creation of schools in the Federal District.

---

\* Possui graduação em Matemática pela Universidade Católica de Brasília (UCB), graduação em Análise de Sistemas pela (UCB) e pós-graduação em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco. Atualmente Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). E-mail: vanessa.preis2010@gmail.com.

\*\* Possui bacharelado em Engenharia da Computação pela Universidade de Brasília, licenciatura em Computação pelo Claretiano e em Pedagogia pelo IESB. É pós-graduada em Gestão da Tecnologia da Informação e em Processos de Aprendizagem, Desenvolvimento e Alfabetização, pela Faculdade Focus. Gestora em Políticas Públicas e Gestão Educacional na SEEDF. E-mail: ayllahahmadlopes@gmail.com.

## Introdução

A história da educação pública do Distrito Federal está profundamente ligada ao processo de construção de Brasília e à consolidação do próprio território. Desde a inauguração da capital, em 1960, a criação, organização e expansão das instituições escolares refletiram não apenas o crescimento populacional, mas também a implementação de políticas educacionais, os ciclos econômicos e as transformações urbanas que moldaram o DF ao longo de mais de seis décadas. A configuração atual da rede — composta por 710 unidades escolares — resulta de movimentos sucessivos de criação, transformação, reorganização administrativa e extinção de escolas distribuídas por todas as Regiões Administrativas.

Apesar da riqueza histórica e institucional que caracteriza a rede distrital, ainda são escassos estudos sistematizados que reconstruam essa trajetória de forma integrada, considerando tanto os documentos oficiais quanto a distribuição territorial das escolas, seus padrões de surgimento e fechamento e o impacto das políticas públicas sobre a estrutura educacional. Compreender essa evolução é fundamental para interpretar desigualdades socioespaciais, dinâmicas de oferta educacional, fases de crescimento acelerado e momentos de retração ou reorganização. Um exemplo concreto dessas desigualdades pode ser observado na distribuição de ofertas educacionais: enquanto regionais como Plano Piloto e Taguatinga concentraram, desde cedo, escolas com maior oferta de ensino médio e serviços especializados (Centro de Ensino Especial, Centro Interescolar de Línguas e Centro de Educação Profissional), áreas como São Sebastião e Santa Maria passaram anos contando majoritariamente com escolas de ensino fundamental, o que obrigava muitos estudantes a longos deslocamentos diários para continuar os estudos. Esse descompasso evidencia como a expansão da rede nem sempre acompanhou de maneira equilibrada as demandas de cada território.

Este estudo tem como objetivo mapear e analisar a evolução das escolas públicas do Distrito Federal entre 1957 e 2025, identificando tendências históricas, ciclos de expansão e características administrativas das instituições. Para isso, examinam-se documentos oficiais de criação, registros e atos normativos que orientaram a estruturação da rede. Busca-se também compreender como diferentes períodos políticos influenciaram a expansão educacional e como escolas pioneiras foram extintas, reestruturadas ou mantidas em funcionamento até os dias atuais. Além de seu valor histórico, esse levantamento oferece subsídios práticos para gestores, permitindo identificar padrões de expansão que podem orientar decisões sobre planejamento territorial, definição de prioridades de investimento, reformas, ampliação e adequação da oferta educacional às dinâmicas demográficas atuais.

A análise histórica revela que a expansão da rede ocorreu em ciclos distintos, diretamente influenciados por fatores demográficos, urbanísticos e políticos. Entre 1960 e 1977, por exemplo, observa-se o ciclo pioneiro de estruturação, marcado pela criação de escolas emblemáticas, como o GE-1, o CASEB e os centros integrados inspirados na pedagogia de Anísio Teixeira. Esse movimento dialoga com a literatura que destaca o caráter inovador do projeto educacional da nova capital (Teixeira, 1961; Pereira, 2015), concebida para integrar funções comunitárias e culturais.

Nos anos seguintes, especialmente na década de 1990, ocorre um crescimento acelerado e territorialmente desigual, diretamente associado à expansão urbana e ao surgimento de novas Regiões Administrativas. Os dados indicam que a distribuição das escolas acompanhou parcialmente o aumento populacional, mas manteve disparidades entre áreas centrais e periféricas — fenômeno já discutido por estudiosos da urbanização e das desigualdades socioespaciais do DF (Paviani, 2011).

Outro achado relevante refere-se à estabilidade das escolas criadas na década de 1970, das quais mais de 85% permanecem ativas. Esse dado contrasta com décadas posteriores, marcadas por maior reorganização administrativa, e indica que aquele período representou não apenas expansão, mas consolidação da rede. Essa estabilidade pode ser explicada pela institucionalização da educação pública prevista na LDB de 1971 e reforçada por políticas regionais.

A análise também evidencia um crescimento expressivo de instituições após 2014, impulsionado por políticas federais, como o Proinfância, e por ações locais destinadas à ampliação da oferta na educação infantil. Esse movimento confirma estudos que apontam a década de 2010 como um marco na priorização das etapas iniciais da educação básica (Rosemberg, 2013).

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como histórica, documental e quantitativa, envolvendo a análise integrada de fontes textuais, normativas e estatísticas. O levantamento de dados, realizado nos últimos 15 anos, foi organizado em três etapas complementares. Na primeira, realizou-se o mapeamento documental de decretos de criação, leis, portarias e demais atos normativos referentes às instituições escolares do DF desde o final da década de 1950. Esse material foi coletado em sítios oficiais, acervos digitalizados e obras como *Escolas Pioneiras de Brasília* (Reis; Cordeiro, 2020) e *A Instalação das Escolas no Distrito Federal – Década de 1960* (Reis; Cordeiro, 2021). A análise concentrou-se na identificação de datas de criação, localização, situação de funcionamento, transformações e processos de extinção.

Na segunda etapa, os dados foram organizados e categorizados em um banco analítico contendo informações sobre ano de criação, tipo de escola, dependência administrativa, localização urbana ou rural e situação atual (ativa ou inativa), além de alterações de denominação,

transformações e extinções. Essa sistematização permitiu calcular séries históricas, agrupar instituições por décadas, analisar momentos de expansão e retração e identificar padrões de reorganização administrativa.

Na terceira etapa, foram conduzidas análises quantitativas relacionando a criação das escolas às transformações urbanas do DF. Para isso, foram utilizados procedimentos estatísticos descritivos, incluindo levantamento de frequências absolutas e relativas, cálculo de taxas de crescimento e organização de séries históricas por década e por Região Administrativa. Também foram realizadas comparações entre períodos, buscando identificar correlações entre a expansão urbana, as políticas de interiorização e a criação de unidades escolares. Gráficos e quadros comparativos foram elaborados com o objetivo de evidenciar tendências, recorrências e descontinuidades no processo.

Os resultados mostram que a rede atual, embora numerosa e territorialmente ampla, ainda reflete marcas estruturantes de suas fases de formação: desigualdade regional, predominância urbana, concentração de escolas antigas no Plano Piloto e expansão recente nas Regiões Administrativas periféricas. Esses achados reforçam a necessidade de políticas de planejamento que considerem o histórico institucional como base para decisões contemporâneas sobre oferta, infraestrutura e reorganização escolar.

## A Origem da Educação Pública no Distrito Federal (1957–1959)

A história da educação pública no Distrito Federal não começa, como muitos imaginam, com a inauguração oficial de Brasília em 21 de abril de 1960, mas sim com os esforços pioneiros empreendidos durante os primeiros anos da construção da nova capital, entre 1956 e 1959. Nesse período crucial, Brasília ainda era um imenso canteiro de obras em meio ao cerrado, movimentado por milhares de trabalhadores que, vindos de diferentes regiões do país, buscavam melhores condições de vida. Apesar das condições precárias, marcadas por barracos improvisados, poeira, lama e estruturas em construção, uma das primeiras e mais urgentes preocupações foi garantir o acesso à educação para as crianças que acompanhavam essas famílias migrantes. Dessa forma, nasce o embrião do atual sistema educacional do Distrito Federal (Reis; Cordeiro, 2021).

À medida que a construção da cidade avançava, surgiam também as primeiras comunidades formadas nos arredores do que viria a ser o Plano Piloto. Mesmo com a urbanização em estágio inicial, a concentração populacional crescia rapidamente, impulsionada pela chegada constante de operários, técnicos e servidores públicos. Estes se alojavam nos acampamentos das empreiteiras, em vilas provisórias e nas chamadas “granjas”, enfrentando frequentemente condições precárias de moradia e de saneamento. Nesse cenário de desafios, a educação infantil e

básica tornou-se uma necessidade emergente, não apenas social, mas também humanitária (Reis; Cordeiro, 2021).

Ciente desse contexto, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), criada para coordenar as obras de Brasília, assumiu também responsabilidades na área educacional, designando um dos membros da sua diretoria como responsável pela área da educação. Assim, Ernesto Silva tomou à frente esse desafio até a implantação da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), vinculada ao Ministério da Educação, que ocorreu em 1960 (Distrito Federal, 1984 apud Reis; Cordeiro, 2021).

Em junho de 1957, iniciou-se a estruturação do Plano Educacional de Brasília, resultado do esforço conjunto de Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Paulo de Almeida Campos e Ernesto Silva. No ano seguinte, a NOVACAP recebeu os projetos das escolas, elaborados por seu departamento de arquitetura, solicitando início imediato das obras. O Plano de Construções Escolares previa uma rede integrada, capaz de atender diferentes níveis de ensino (Silva, 1985, cap. XXX).

O Plano Educacional de Brasília foi elaborado com objetivos claros: distribuir as escolas de forma equitativa e equidistante no Plano Piloto e nas Cidades Satélites, garantindo que as crianças percorressem trajetos curtos e seguros; reunir estudantes de todas as classes sociais nas mesmas instituições; assegurar o acesso à educação para todas as crianças e adolescentes; demandar proposta inovadora de educação integral; concentrar todos os cursos de grau médio, favorecendo sociabilidade juvenil; e, por fim, facilitar o ensino particular (Silva, 1985, cap. XXX).

Enquanto os alicerces dos prédios públicos eram lançados, a primeira escola de Brasília foi improvisada no pavilhão administrativo da Novacap. A professora Amábilis Andrade Gomes, esposa de um dos trabalhadores e moradora do acampamento, foi convocada para ensinar as primeiras crianças do local. Seu filho, Moisés Gomes, tornou-se simbolicamente o primeiro aluno matriculado no território do novo Distrito Federal (Reis; Cordeiro, 2021).

Pouco tempo depois, em setembro de 1957, foi inaugurado o Grupo Escolar nº 1 (GE-1) (Figura 1), posteriormente conhecido como Escola Júlia Kubitschek em homenagem à mãe do presidente Juscelino Kubitschek, que também era professora. Foi a primeira unidade escolar construída em alvenaria pela Novacap, localizada na região da Candangolândia. Projetada por Oscar Niemeyer, a escola foi erguida em tempo recorde em apenas 20 dias. (Distrito Federal, 2019c).

A Escola Classe Júlia Kubitschek foi oficialmente extinta em 1976, tendo seu acervo transferido para a Escola Classe da Zoobotânica, hoje denominada Escola Classe 02 da Candangolândia (Reis; Cordeiro, ano?).

No ano de 1959, diversas escolas foram criadas em pontos estratégicos dos canteiros de obras, com o

objetivo de atender à crescente demanda por educação entre os filhos dos trabalhadores que participavam da construção de Brasília. Entre essas unidades, destacam-se as escolas dos acampamentos da COENGE-CCBE, da Construtora Rabello, da Construtora Nacional, da Construtora Pacheco Fernandes, da Pedreira do Torto, da Terrabrasil e da Vila Amaury, além daquelas instaladas em casas adaptadas da Fundação da Casa Popular. Contudo, essas escolas foram desativadas após a conclusão das obras, com os alunos sendo transferidos para outras instituições da rede pública (Reis; Cordeiro, 2021).

Por outro lado, algumas escolas criadas inicialmente em contextos provisórios foram mantidas em funcionamento e permanecem ativas até os dias atuais. É o caso da Escola da Metropolitana, da Planalto, do IPASE (Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado), do IAPB (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Bancários), da Fercal e das unidades situadas nas granjas do Tamanduá, Torto e Riacho Fundo (Reis; Cordeiro, 2021).

Além das instituições criadas com a construção de Brasília, algumas escolas já existiam na região antes mesmo da definição oficial do território do Distrito Federal. Um exemplo é o Grupo Escolar Brasil Caiado, fundado em 1929 e atualmente conhecido como Escola Classe 01 de Planaltina. Esta unidade fazia parte de uma rede de escolas vinculadas ao estado de Goiás. Em 1935, a escola passou a se chamar Grupo Escolar São Sebastião, em homenagem ao padroeiro da região, sendo dirigida por Dona América Guimarães. Em 1960, com a criação do Distrito Federal, a escola foi incorporada ao novo sistema de ensino, sendo oficialmente instituída pelo Decreto "N" nº 481 - GDF, de 14/01/1966 (Distrito Federal, 1984, p. 17-18; Reis; Cordeiro, 2021).

Outro caso relevante é o da Escola Paroquial de Planaltina, fundada em 19/03/1936 e registrada na Secretaria de Educação de Goiás em agosto de 1938. Posteriormente, em 1962, foi integrada o sistema de ensino da rede oficial do DF, sendo hoje o Centro de Ensino Fundamental 02 de Planaltina, conforme o mesmo Decreto "N" nº 481 - GDF, de 14/01/1966 (Distrito Federal, 1984, p. 17-18; Reis; Cordeiro, 2021).

De acordo com o livro: "A Origem do Sistema Educacional de Brasília", outras instituições também foram incorporadas ao novo sistema educacional. É o caso do Grupo Escolar de Brazlândia, fundado em 1933, que foi transformado em Escola Rural de Brazlândia em 1961, embora atualmente esteja extinto. Da mesma forma, a

Escola Normal Regional Dona Olívia Guimarães, existente desde 1950 sob a administração do Estado de Goiás, passou a se chamar Escola Normal de Planaltina em 1961, mas também se encontra extinta atualmente (Distrito Federal, 1984, p. 17-18; Reis; Cordeiro, 2021).

Após o resgate histórico das instituições de ensino, a análise dos dados obtidos permite compreender os desdobramentos ocorridos ao longo do tempo. Observa-se, por meio da Tabela 1, que a maioria das escolas pioneiras foi criada durante a construção de Brasília: das 40 instituições mapeadas, 36 (90,0%) foram fundadas nesse período, enquanto apenas 4 (10,0%) existiam antes do início das obras da nova capital. Esses dados evidenciam o papel estratégico que a educação desempenhou ainda no período de construção e organização inicial do território do Distrito Federal.

Dentre essas escolas, destaca-se que cinco pertenciam originalmente ao Estado de Goiás, responsável pela administração educacional antes da transferência definitiva da capital. Dessas cinco, três permanecem ativas em 2025 e duas foram extintas, estando todas incluídas no total das 40 escolas consideradas na pesquisa.

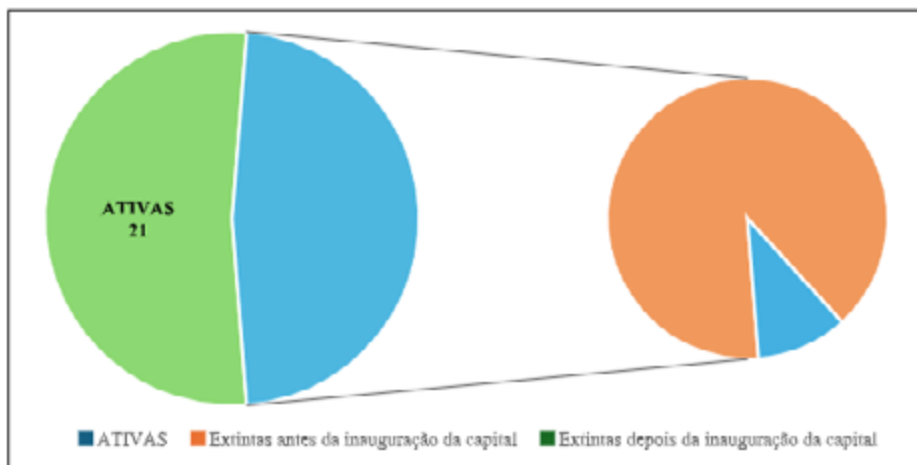
No que diz respeito à situação atual dessas instituições, os dados revelam que pouco mais da metade ainda permanece em atividade: das 40 escolas pioneiras identificadas, 21 continuam em funcionamento em 2025, representando 52,5% do total (Gráfico 1). Por outro lado, 19 escolas (47,5%) foram desativadas, sendo que 17 foram extintas antes da inauguração

**Tabela 1** – Criação das Escolas Pioneiras de Brasília

Durante a Construção de Brasília	Antes da Construção de Brasília
<b>36</b>	<b>4</b>
<b>90,00%</b>	<b>10,00%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2021

**Gráfico 1** – Situação de Funcionamento das Escolas Pioneiras em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2021

da capital e 2 foram extintas na década de 1970.

## Formação da Rede Pública de Ensino na Década de 1960

A década de 1960 marcou um período de intensa expansão e institucionalização do sistema educacional no Distrito Federal. De acordo com Peluso (2003), as soluções de planejamento adotadas em Brasília foram conservadoras, mantendo o padrão de “periferização e regulação da massa trabalhadora”. Como resultado, a cidade adquiriu rapidamente uma configuração “polinucleada”, com um centro cercado por cidades-satélites, acompanhando o acelerado aumento populacional: de 12.700 habitantes em 1957, passou para 64.314 em 1959 e alcançou 141.742 em 1960. Esse crescimento evidencia a “distância entre a utopia e a realidade”, marcada pelos desafios e pelas soluções adotadas para a moradia desse contingente crescente.

Com a inauguração oficial de Brasília em 21/04/1960, o governo passou a exercer suas funções plenas na nova capital, o que exigiu da rede pública de ensino uma estrutura mais sólida, capaz de atender à crescente demanda populacional (Reis; Cordeiro, 2022).

Em 1959, foi instituída, no Ministério da Educação, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), pelo Decreto nº 47.472 de 22 de dezembro. Essa Comissão ficou responsável pela administração do sistema educacional do Distrito Federal, que vinha sendo exercido pela Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) (Reis; Cordeiro, 2022).

Em 17/06/1960, foi criada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), pelo Decreto nº 48.297, com a finalidade de executar a política educacional, de modo a assegurar a eficácia do sistema de ensino oficial. A instituição passou a supervisionar os ensinos primários e médios da capital. Foi vinculada à Superintendência Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal até 1964, quando passou a ser ligada à Secretaria de Educação e Cultura por força de reforma administrativa (Lei nº 4.545, de 10/12/1964) (Reis; Cordeiro, 2022).

O processo de expansão da rede pública de ensino no Distrito Federal foi impulsionado por diversos fatores, destacando-se entre eles o acelerado crescimento populacional da nova capital. A intensa migração de trabalhadores e suas famílias resultou na ocupação de regiões como Taguatinga, Sobradinho, Planaltina e Gama, o que tornou imprescindível a implantação de escolas nesses territórios. Mais do que espaços de ensino, essas instituições desempenharam um papel fundamental como núcleos de organização social e comunitária (Agência Brasília, 2020).

Embora muitas escolas tenham sido oficializadas apenas na década de 1960, por meio do Decreto “N” nº

481-GDF, de 14/01/1966, algumas delas já estavam em funcionamento antes da inauguração de Brasília. Um exemplo é a atual Escola Classe 01 de Taguatinga, inicialmente denominada Grupo Escolar de Taguatinga (Figura 2) ou simplesmente Escola de Taguatinga, construída pela Novacap e inaugurada em 05/06/1959. Ao final daquele ano, já contava com 785 alunos matriculados (Distrito Federal, 1984, p. 24).

Outro caso significativo é o do Centro de Ensino Médio EIT, conhecido à época como Escola Industrial I de Taguatinga (Figura 3), que se tornou a primeira escola profissionalizante do Distrito Federal. Suas atividades foram iniciadas em 29/10/1959. Conforme relata Ernesto Silva em sua obra *História de Brasília*, os recursos para a implantação da escola foram obtidos por meio de um convênio entre a Novacap e o Ministério da Educação. Enquanto o MEC forneceu os materiais técnicos, administrativos e escolares, a Novacap foi responsável pela construção do prédio (SILVA, 1985, p.337). Foi tombado como Patrimônio Cultural do Distrito Federal pelo Decreto nº 35.483, de 30/05/2014 (Distrito Federal, 2014).

No Plano Piloto, destaca-se o Colégio da CASEB (Figura 4), a primeira escola ginásial da época. Erguida em apenas 68 dias, sua obra foi executada com jornada de trabalho ininterrupta de 24 horas, dividida em dois turnos e sem pausas aos domingos, como forma de cumprir os prazos estipulados pelo Governo Federal. Sua inauguração oficial ocorreu em 16/05/1960, com a presença do então presidente Juscelino Kubitschek, acompanhado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e pelo Prefeito de Brasília, Israel Pinheiro. Na ocasião, foi proferida a aula inaugural, marcando o início dos cursos Ginásial, Colegial, Clássico, Científico e Normal (Reis; Cordeiro, 2022).

Outra unidade relevante é a Escola Parque da SQ 308 Sul, atualmente denominada Escola Parque 307/308 Sul, que iniciou suas atividades no dia da inauguração de Brasília, em 21/04/1960. O modelo resgatava os princípios do centro de demonstração criado por Teixeira em 1950, em Salvador, voltado à formação integral do aluno por meio de atividades escolares e complementares (Pereira, 2011, p. 162-163 apud Reis; Cordeiro, 2022).

O Centro de Ensino Médio de Brasília (Figura 5), hoje conhecido como Centro de Ensino Médio Elefante Branco, iniciou suas atividades em 22/04/1961. A escola integrou a fase de implantação do sistema educacional proposto por Anísio Teixeira. Posteriormente, ficou conhecida como “Elefante Branco” devido ao formato do prédio e à demora em sua conclusão. Essa demora exigiu a construção emergencial de outra unidade para atender à crescente demanda nesse nível de ensino, resultando na criação do CASEB, nome dado como referência à Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (Pereira, 2015, página? apud

Reis; Cordeiro, 2022).

Vale destacar também a criação do **Colégio Agrícola de Brasília (CAB) (Figura 6)**, instituído em 17/02/1959. Inicialmente vinculado ao governo federal, o CAB permaneceu sob essa gestão até 1978, quando foi transferido ao Governo do Distrito Federal por meio do Decreto nº 82.711/78 e do Convênio nº 1/78-FEDF. A sua incorporação definitiva à rede distrital foi formalizada pelo Decreto nº 4.506/78 (Reis; Cordeiro, 2023).

Posteriormente, no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o colégio foi novamente transferido para o Ministério da Educação (MEC), sendo transformado na **Escola Técnica de Brasília** pela Lei nº 11.534/2007. No ano seguinte, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a instituição passou a denominar-se **Instituto Federal de Brasília (IFB)** (Reis; Cordeiro, 2023).

O processo de consolidação da rede pública de ensino no Distrito Federal, ao longo da década de 1960, também pode ser compreendido por meio de uma análise quantitativa das instituições criadas no período. Desta forma, verifica-se uma expressiva concentração de criações oficiais no ano de 1966, responsável por 72,15% das instituições identificadas no levantamento, totalizando 158 escolas (Tabela 2) criadas pelo Decreto "N" nº 481. Ainda segundo os dados, outras iniciativas pontuais também contribuíram para a expansão da rede, como as criações por meio das Resoluções nº 01 e 05, em 1964, e dos Decretos nº 896 e 700, em 1968, responsáveis pela criação de 33 escolas (15,07%). No ano de 1969, mais 19 instituições (8,68%) foram fundadas por decretos distintos, evidenciando a continuidade dos esforços governamentais. Ressalta-se ainda a presença de 6 escolas (2,74%) criadas oficialmente em 1970 ou posteriormente, mas que iniciaram suas atividades ainda na década de 1960, bem como a existência de uma escola anterior à fundação de Brasília, representando 0,46% do total.

Complementando a análise anterior, os dados referentes à relação entre a criação e o início das atividades das escolas permitem compreender melhor essa expansão (Gráfico 2). A ampla maioria das unidades escolares (87,21%, ou 191 escolas) foi criada e iniciou suas atividades ainda nessa mesma década, evidenciando a urgência e efetividade nas ações de implementação do sistema educacional no contexto pós-transferência da capital. Curiosamente, 13 escolas (5,94%) foram oficialmente

criadas na década de 1960, mas iniciaram suas atividades ainda antes desse período, o que indica um reconhecimento tardio de instituições já em funcionamento. Por outro lado, casos inversos também foram identificados: 8 escolas (3,65%) foram criadas nos anos 1960, mas iniciaram suas atividades apenas na década seguinte, enquanto outras 6 escolas (2,74%) iniciaram suas atividades nos anos 1960, apesar de só terem sido oficialmente criadas na década seguinte. Destaca-se ainda uma escola (0,46%), o Centro de Educação Profissional - Colégio Agrícola de Brasília (CEP-CAB), que foi criada antes da década de 1960, mas teve seu funcionamento iniciado apenas em 1962.

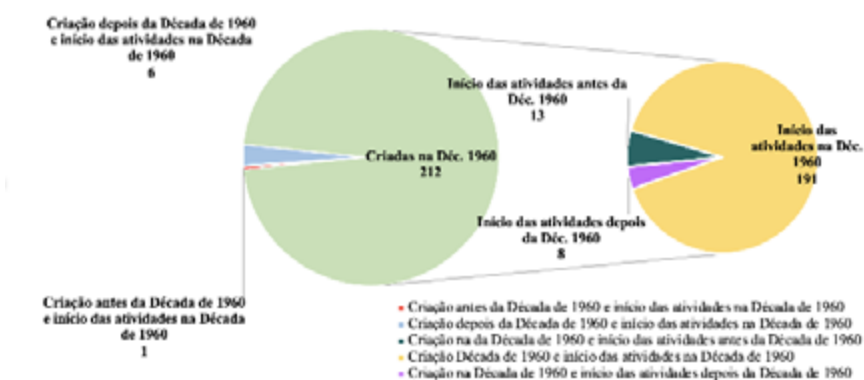
Ao explorar a trajetória das 218 escolas públicas até o ano de 2025, observa-se que uma parcela expressiva dessas instituições permanece em funcionamento (Gráfico 3). Do total, 141 escolas (o que corresponde a 64,68%) continuam ativas. No entanto, 66 dessas unidades (30,28%) foram desativadas ao longo das

**Tabela 2** – Ano Oficial de Criação - Década de 1960

Escolas		Ano Oficial de criação
1	0,46%	Criadas antes de 1960
2	0,91%	Criadas em 1964 pela Resolução nº 01 e 05
158	72,15%	Criadas em 1966 pelo Decreto "N" nº 481
33	15,07%	Criadas em 1968 pelo Decreto nº 896 e 700
19	8,68%	Criadas em 1969 pelo Decreto nº 1.037, 1.064, 1.150 e 1.185
6	2,74%	Criadas em ou após 1970 e iniciaram suas atividades na década de 1960
219	100,00%	Total de Escolas da pesquisa da Década de 1960

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

**Gráfico 2** – Criação Oficial e Início das Atividades – Década de 1960



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

décadas, resultado de uma reformulação do sistema de ensino. Além disso, 10 escolas (4,59%) foram incorporadas a outras instituições ou passaram por processos de transformação, alterando sua natureza original. Vale destacar também que o CEP-CAB foi transferido para o MEC em 2007 e atualmente está denominado como Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina.

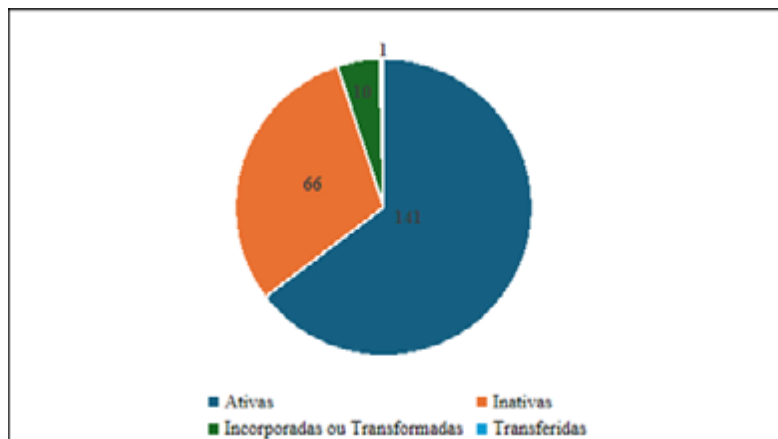
A análise da distribuição das escolas públicas quanto à sua localização, rural ou urbana (Gráfico 4), revela mudanças importantes entre a década de 1960 e o ano de 2025. Nos anos 1960, 47 das 218 escolas (21,46%) estavam situadas em áreas rurais, enquanto 171 (78,08%) localizavam-se em áreas urbanas. Já em 2025, entre as escolas fundadas naquela década que permanecem ativas, 34 estão em áreas rurais (15,53%) e 184 em áreas urbanas (84,02%). Essa variação reflete a expansão das cidades nas últimas décadas, em que regiões anteriormente consideradas rurais passaram a ser tratadas como urbanas.

### Expansão e Reorganização da Educação Pública na Década de 1970

A década de 1970 representou um novo ciclo de crescimento e reorganização da educação pública e da própria estrutura urbana do Distrito Federal. Nesse período, Brasília já alcançava mais de um milhão de habitantes e vivenciava, como no restante do país, “favelização, periferação e degradação da moradia trabalhadora” (Peluso, 2003). Diante do rápido aumento populacional e da pressão sobre os serviços públicos, a terra e as funções da capital – agravada pela limitada oferta de empregos concentrados na construção civil, administração pública e no setor de serviços –, as autoridades adotaram a “polinucleação da cidade” como solução. Seguindo a recomendação de Lúcio Costa de impedir a permanência de favelas, foram criadas diversas cidades-satélites, como Taguatinga, Gama e Sobradinho, destinadas a abrigar famílias removidas das Vilas Amauri e Planalto e moradores de acampamentos de obras. O Guará foi implantado para funcionários da Novacap, e a Cidade Livre, mais tarde Núcleo Bandeirante, deveria ser demolida após a inauguração do Plano Piloto, com seus moradores realocados. Com a criação de Ceilândia, em 1971, no âmbito da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), consolidou-se um território marcado pela separação de classes sociais diferenciadas (Peluso, 2003).

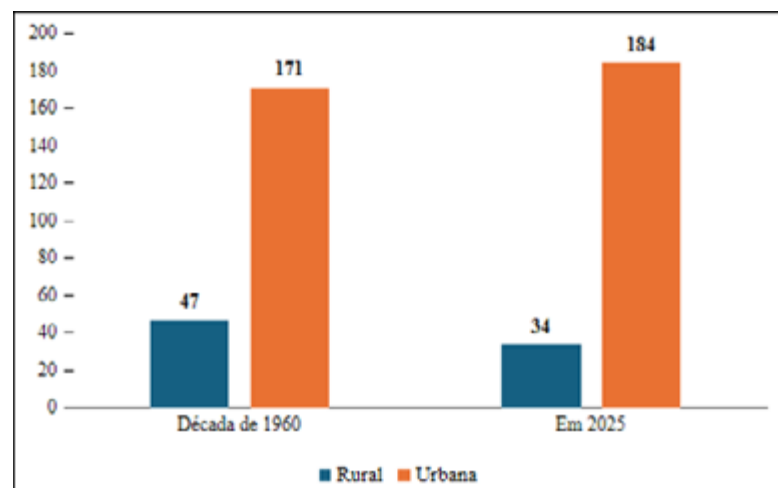
A expansão do sistema educacional foi marcada pela interiorização das unidades escolares,

**Gráfico 3** – Situação de funcionamento das Escolas da década de 1960 em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

**Gráfico 4** – Localização Rural ou Urbana – Década de 1960



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

especialmente em áreas como Ceilândia, Gama, Planaltina e Sobradinho, que passaram a receber um número cada vez maior de moradores. Os governos locais, então, articularam estratégias para construir escolas próximas às comunidades, reduzindo a necessidade de longos deslocamentos dos estudantes.

Entre as principais mudanças, destaca-se o Decreto nº 1.627 e nº 1.628, ambos de 04/03/1971, que reorganizaram a Secretaria de Educação do DF. Com essas medidas, a responsabilidade pela gestão das escolas e pela criação de novas instituições foi novamente atribuída à Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) (Distrito Federal, 1971).

Paralelamente, tornou-se necessária a descentralização da administração educacional. Assim, as antigas Divisões da Educação foram substituídas pelos Complexos Escolares, por meio da Resolução nº 07, de 17/02/1975 (Distrito Federal, 1995a). No entanto, esses complexos só foram oficialmente reconhecidos como unidades administrativas em 03/01/1977, com a

publicação do Decreto nº 3.547 (Distrito Federal, 1977).

Esse modelo organizacional permaneceu em vigor até a reforma administrativa de 1988, quando os Complexos Escolares foram extintos. Em seu lugar, foram instituídas as Diretorias Regionais de Ensino (DREs), criadas pela Resolução nº 2.391, de 29/06/1988. A partir de então, as DREs assumiram a responsabilidade pela administração e supervisão pedagógica das escolas em todas as regiões administrativas do DF (Distrito Federal, 1988).

Durante esse processo de expansão e reorganização, diversas unidades escolares de grande relevância foram criadas. Entre elas, destacam-se:

- **Escola Normal de Brasília (ENB)** – criada em 05/03/1970;
- **Escola de Música de Brasília (EMB)** – fundada em 1º/02/1972;
- **Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS)** – criado em 10/06/1973;
- **Centro Interescolar de Línguas (CIL)** – instituído em 02/09/1975;
- **Centro Interescolar de Educação Física (CIEF)** – criado em 16/02/1977;
- **Centro de Educação de Jovens e Adultos Verde Oliva (CESVO)** – fundado em 18/12/1977;
- **Escolas Parque das quadras 313/314 Sul e 303/304 Norte** – ambas criadas em 30/06/1977.

No campo da educação especial, o Distrito Federal passou a regulamentar essa modalidade a partir da Resolução nº 02/76-CEDF (DISTRITO FEDERAL, 1976). A partir dessa normativa, foram criadas importantes instituições voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, como:

- Centro de Ensino Especial 01 de Brasília (Figura 7), em 15/01/1975;
- Centro de Ensino Especial 02 de Brasília, em 21/08/1973;
- Centro de Ensino Especial 01 de Taguatinga, também em 15/01/1975.

Além disso, outras escolas da rede foram posteriormente transformadas em unidades especializadas. É o caso da **Escola Classe nº 04 do Guará** e da **Escola Classe nº 02 de Planaltina**, que foram convertidas em Centros de Ensino Especial em 1991 (Reis; Cordeiro, 2023).

Observa-se, com base no levantamento realizado, um crescimento contínuo e significativo no número de escolas criadas ao longo do período. O ano de 1971 foi o mais expressivo (Tabela 3), com a criação de 44 escolas, representando

21,26% do total identificado na década. Esse avanço coincidiu com os primeiros desdobramentos da nova legislação educacional, que ampliou a escolaridade obrigatória e exigiu reestruturações nas redes locais de ensino. Em 1970, logo no início da década, foram instituídas 22 escolas (10,63%), seguidas por um crescimento progressivo nos anos seguintes, com destaque para os anos de 1973, com 27 escolas (13,04%), e 1978, que concentrou 35 novas unidades escolares (16,91%).

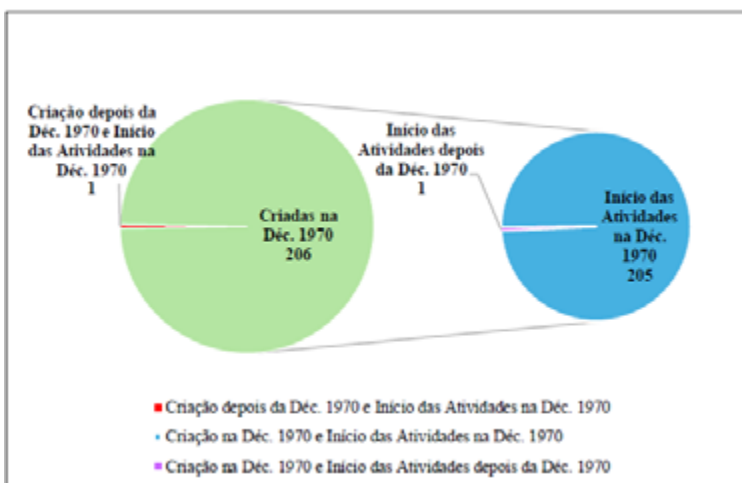
O estudo revela ainda que a imensa maioria das escolas criadas durante a década de 1970 no Distrito Federal correspondente a 99,03% (205 escolas), foi estabelecida e iniciou suas atividades no mesmo período (Gráfico 5). Apenas uma pequena parcela das escolas, 0,48% (1

Tabela 3 – Ano Oficial de Criação - Década de 1970

Escolas		Ano Oficial de criação
22	10,63%	Criadas em 1970
44	21,26%	Criadas em 1971
4	1,93%	Criadas em 1972
27	13,04%	Criadas em 1973
16	7,73%	Criadas em 1974
13	6,28%	Criadas em 1975
18	8,70%	Criadas em 1976
22	10,63%	Criadas em 1977
35	16,91%	Criadas em 1978
5	2,42%	Criadas em 1979
1	0,48%	Criadas em 1980
207	100,00%	Total de Escolas da pesquisa da Década de 1970

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2023

Gráfico 5 – Criação Oficial e Início das Atividades – Década de 1970



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

escola), foi criada na década de 1970, mas iniciou suas atividades na década seguinte. Vale destacar que não houve registros de escolas que foram criadas na década de 1970 e iniciaram suas atividades antes deste período, o que indica que, em sua maioria, o início das atividades educacionais foi simultâneo ou posterior à criação das instituições.

Os dados sobre a situação atual das escolas criadas na década de 1970 (Gráfico 6) revelam que, em 2025, 85,99% (178 escolas) permanecem ativas. Por outro lado, 9,66% (20 escolas) encontram-se inativas. Além disso, 4,35% (9 escolas) foram incorporadas a outras unidades ou transformadas em diferentes tipos de instituições, evidenciando processos de reorganização da rede escolar ao longo do tempo.

A maioria das escolas estava localizada em áreas urbanas, com 179 unidades (86,47%), enquanto apenas 28 (13,53%) situavam-se em áreas rurais. Essa proporção manteve-se relativamente estável até 2025, com leve redução das escolas rurais para 25 unidades (12,08%) e pequeno aumento das urbanas para 182 (87,92%) (Gráfico 7).

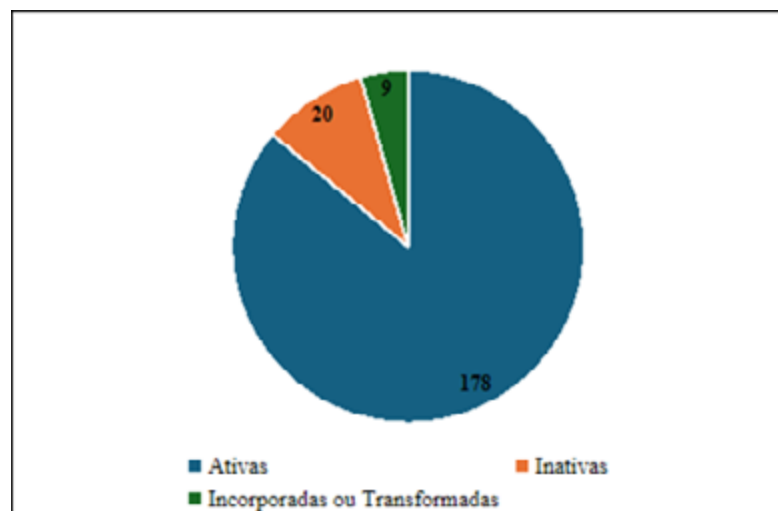
### Avanços e Desafios na Educação Pública do Distrito Federal nos anos 1980

A **década de 1980** assinalou uma fase de transição e redefinições na rede pública de ensino do Distrito Federal. Com a desaceleração do crescimento populacional em comparação com as décadas anteriores, as políticas educacionais deslocaram seu foco do **expansionismo quantitativo** para a **qualificação da infraestrutura escolar** e o **aperfeiçoamento das práticas pedagógicas**, apesar das restrições orçamentárias decorrentes da crise econômica nacional.

Um exemplo disso é a **Escola Parque 210/211 Norte**, que foi criada pela **Resolução nº 334-CD**, em **21/05/1980**, sendo a quarta unidade implantada em Brasília seguindo o plano educacional de Anísio Teixeira. Embora tenha adotado inicialmente o regime de tempo integral, a unidade passou por sucessivas readequações às políticas públicas vigentes, até retomar em 2017 seu caráter de escola integral por meio da **Rede Integradora em Tempo Integral** (Distrito Federal, 1980).

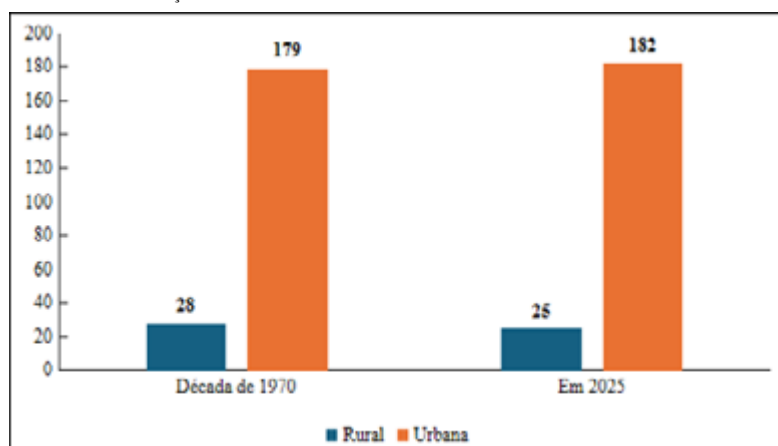
Logo em seguida, no início de 1981, ocorreu a institucionalização de dois projetos voltados à educação profissional e ao ensino supletivo. Em 18/02/1981, a Resolução nº 453-CD (Distrito Federal, 1981-1982)

Gráfico 6 – Situação de funcionamento das Escolas da década de 1970 em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

Gráfico 7 – Localização Rural ou Urbana – Década de 1970



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2022

instituiu o Centro de Educação para o Trabalho (CET) em Ceilândia, hoje Escola Técnica de Ceilândia, inaugurado em 1982. Alinhado à Lei nº 5.692/71, o CET-Ceilândia teve como missão oferecer cursos de qualificação profissional, reduzir as distorções entre idade e série e preparar jovens para o mercado de trabalho, além de suprir carências socioculturais locais (Brasil, 1971).

Na mesma data, a Resolução nº 453-CD (Distrito Federal, 1981-1982) também instituiu o Projeto Promoção Educativa do Menor (PROEM), inicialmente denominado Escola do Parque da Cidade – PROEM. Voltado a menores em situação de vulnerabilidade, o PROEM tinha como missão promover a integração escolar e social por meio de ações de reforço pedagógico e atividades socioculturais (Distrito Federal, 1985, p.427).

Quanto à **educação especial**, ainda em 1981, o **Centro de Ensino Especial 01 de Ceilândia** surgiu da transformação da Escola Classe 42, por meio da mesma **Resolução nº 453-CD** (Distrito Federal, 1981-1982).

Posteriormente, em **05/02/1987**, o **Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV)** foi instituído pela **Resolução nº 1.990-CD** (Distrito Federal, 1978), reunindo os serviços do Setor de Deficientes Visuais do Centro de Ensino Especial 02 de Brasília. Única instituição do DF e Entorno especializada em atendimento a estudantes cegos, surdocegos e com baixa visão, o CEEDV aplica adaptações curriculares, materiais e **metodologias específicas, em consonância com a Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”**.

Ainda nesta década, com referência ao estudo de língua estrangeira, em 15/06/1988 e em 1º/12/1988, foram instituídos, respectivamente, o Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (Resolução nº 2.367-CD) (Distrito Federal, 1990) e o CIL de Ceilândia (Resolução nº 2.478-CD) (Distrito Federal, 1988c), ambos para qualificar o ensino de idiomas em escolas públicas dessas regiões (Distrito Federal, 1988).

Paralelamente, em **10/08/1988**, a **Resolução nº 2.416** (Distrito Federal, 1988b) instituiu a **Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP)**, cujo funcionamento se estendeu até 1992. Dois anos depois, o órgão foi reativado como **Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)**. Esta passou a coordenar programas de capacitação, atualização pedagógica e pesquisa educacional, tornando-se o principal centro de formação continuada de docentes no DF e contribuindo para a inovação das práticas em sala de aula (Distrito Federal, 2019a).

Conforme levantamento realizado, houve a criação de 77 novas escolas (Tabela 4). O ano de 1980 foi o mais expressivo, responsável por 13,04% dessas instituições, totalizando 27 escolas inauguradas naquele ano. Outros anos também apresentaram contribuições relevantes, como 1985, com 6,28% (13 escolas), e 1981 e 1988, ambos com 3,86% (8 escolas cada). Os anos intermediários da

**Tabela 4** – Ano Oficial de Criação – Década de 1980

Escolas		Ano Oficial de criação
27	13,04%	Criadas em 1980
8	3,86%	Criadas em 1981
5	2,42%	Criadas em 1982
3	1,45%	Criadas em 1983
4	1,93%	Criadas em 1984
13	6,28%	Criadas em 1985
1	0,48%	Criadas em 1986
3	1,45%	Criadas em 1987
8	3,86%	Criadas em 1988
5	2,42%	Criadas em 1989
77	37,20%	Total de Escolas da pesquisa da Década de 1980

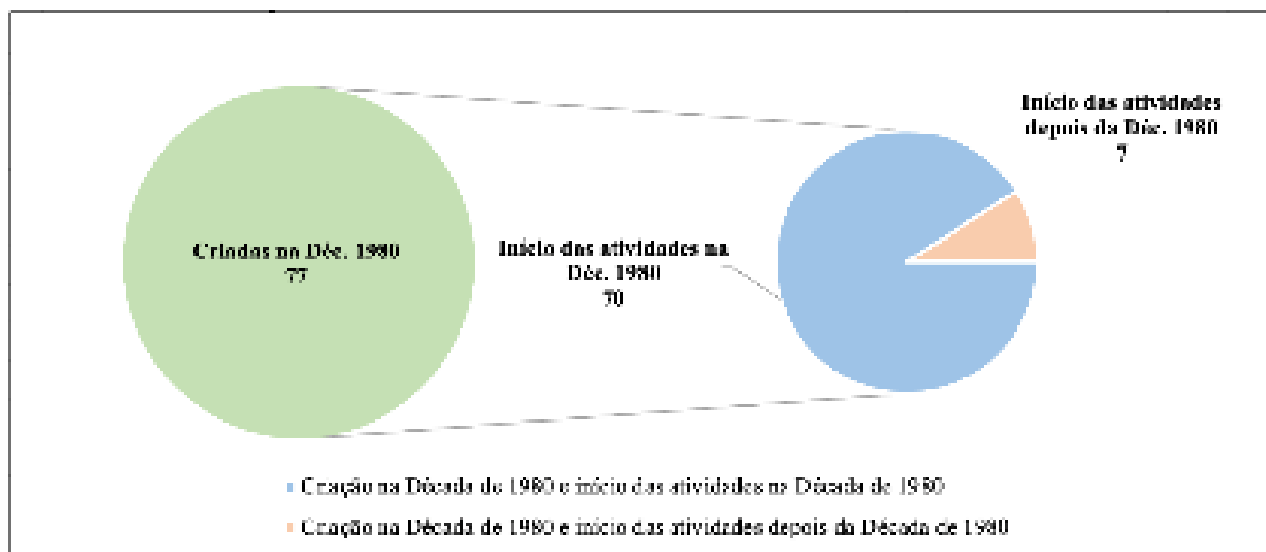
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2023

década tiveram uma criação mais modesta de unidades escolares, variando entre 0,48% e 2,42% ao ano.

A grande maioria das escolas relacionadas na pesquisa foram tanto criadas quanto iniciaram suas atividades nesse mesmo período, representando 90,91% do total, ou seja, 70 das 77 instituições analisadas. Apenas 9,09% das escolas (7 unidades) foram criadas na década de 1980, mas já tinham iniciado suas atividades antes desse período (Gráfico 8).

Das 77 escolas criadas, a maioria continua em funcionamento ativo até o ano de 2025, totalizando 73 unidades escolares. Apenas quatro dessas instituições encontram-se inativas atualmente e nenhuma foi incorporada ou transformada em outra escola ao longo do tempo (Gráfico 9).

**Gráfico 8** – Criação Oficial e Início das Atividades – Década de 1980



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2023

Em 2025, a distribuição das escolas por localização rural e urbana manteve-se idêntica à registrada na década analisada: 22,08% em áreas rurais e 77,92% em áreas urbanas.

## Modernização e Políticas de Valorização da Educação nos anos 1990

A **década de 1990** inaugurou uma nova etapa para a educação pública no Distrito Federal, marcada por **reformas estruturais**, modernização administrativa e políticas de **valorização docente**. Nesse contexto, em **20/12/1996**, foi promulgada a **Lei nº 9.394/1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que consolidou, em âmbito nacional, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estruturou a **educação básica** em três etapas (educação infantil; ensino fundamental de no mínimo nove anos; e ensino médio) e regulamentou a educação superior e modalidades como **EJA, educação especial** e **educação profissional e tecnológica** (BRASIL, 1996).

Nesse período, o Distrito Federal passou por um intenso processo de expansão urbana, marcado pela criação de diversas Regiões Administrativas (RAs) por meio de decretos e leis entre 1989 e 1994, como Ceilândia, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Lago Sul, Lago Norte e Candangolândia. Esses novos assentamentos exigiram a implantação imediata de unidades escolares para garantir o acesso à educação e apoiar o planejamento urbano. Paralelamente, a distância entre o ideal de ordenamento territorial e a realidade tornou-se ainda maior: o período pré-eleitoral intensificou a regionalização da política e acelerou o crescimento populacional, enquanto invasões se multiplicavam e antigas ocupações se expandiam. A população de baixa renda, cada vez mais numerosa, passou a representar um peso eleitoral significativo, transformando a terra pública em moeda política. Assim, a política de “assentamentos” ganhou força e muitos deles – como Santa Maria, Riacho Fundo, Recanto das Emas e São Sebastião – foram convertidos em cidades-satélites em 1993. Esse processo concluiu as principais linhas da ocupação oficial do território do DF, que então alcançava 1.598.274 habitantes (Peluso, 2003).

No campo da **educação complementar**, em **31/03/1993** o governo federal substituiu o Projeto Minha Gente pelo **Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONACIA)**, instituído pela **Lei nº 8.642/1993** (BRASIL, 1993), criando os **Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)** (Figura 8). No DF, esses centros foram regulados pela

Gráfico 9 – Situação de funcionamento das Escolas da década de 1980 em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Reis; Cordeiro, 2023

**Resolução nº 3.964-CD, de 16/02/1993** (Distrito Federal, 1993d), e implantados em áreas de maior vulnerabilidade social, oferecendo **educação em tempo integral**, atendimento pedagógico, nutricional, psicológico, oficinas de arte e esporte, além de serviços de saúde e assistência social. Entre julho e agosto de 1993, **14 CAIC** foram abertos nas regiões do Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Planaltina, Samambaia, Gama, Taguatinga, São Sebastião, Santa Maria, Brazlândia e Ceilândia (Reis; Lopes, 2025b).

Com relação aos Centros Interescolares de Línguas (CIL), foram instaladas, nesta década, cinco unidades ampliando a oferta de ensino de idiomas nas escolas públicas: CIL de Taguatinga, em 31/01/1990, CIL do Guará, em 12/12/1995, CIL do Gama, em 10/05/1996, CIL 02 de Brasília, em 20/11/1998, CIL de Brazlândia, em 03/12/1998 (Reis; Lopes, 2025b).

No âmbito da **educação profissional (EP)**, destacam-se dois **Centros de Educação Profissional**: a **Escola Técnica de Planaltina**, criada em **16/02/1993**, e a **Escola Técnica de Brasília**, instituída em **21/06/1996**, ambas voltadas à qualificação técnica de jovens e adultos. **Quanto ao curso de magistério, três Escolas Normais foram criadas sendo elas a de Brazlândia (1992), a de Planaltina (1998) e a de Sobradinho (1998), todas extintas em 24/01/2006, pela Ordem de Serviço nº 05 – SEE** (Reis; Lopes, 2025b).

Quanto à atendimento especializado, novos três Centros de Ensino Especial (CEE) foram implantados: o CEE 01 do Gama, em 03/02/1993; o CEE 01 de Samambaia, em 06/11/1998; e o CEE 02 de Ceilândia, em 16/12/1998, garantindo atendimento adaptado às necessidades dos estudantes PCD (Pessoa com Deficiência) (Reis; Lopes, 2025b).

Já a Escola Parque 210/211 Sul foi a quinta unidade desta tipologia, seguindo a proposta pedagógica inspirada

nos ideais de Anísio Teixeira. Sua criação foi oficializada pela Resolução nº 3.964-CD, de 16/02/1993, com o objetivo de ampliar o acesso a atividades complementares ao ensino regular, como esportes, artes e práticas culturais, fortalecendo a formação integral dos estudantes da rede pública (Reis; Lopes, 2025b).

No campo de projetos inovadores, a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) surgiu em março de 1991 como iniciativa conjunta das secretarias de Educação, Cultura, Desenvolvimento Social e outros órgãos, atendendo crianças e adolescentes em situação de rua. Foi criada pela Resolução de 12/09/1995 e referendada pela Resolução nº 5.243 - CD, de 26/10/1995 (Distrito Federal, 1995b). Outro projeto inovador foi a Escola da Natureza, criada pela Resolução nº 6.020-CD, de 08/08/1997 (Distrito Federal, 1997), que teve como objetivo desenvolver e testar metodologias de Educação Ambiental para mobilizar a comunidade escolar da Rede Pública por meio de atividades continuadas (Reis; Lopes, 2025b).

Foram criadas 182 escolas, distribuídas ao longo dos anos com variações significativas (Tabela 5). O ano de 1990 registrou a maior quantidade de inaugurações, com 44 escolas abertas. Em seguida, 1998 também apresentou um número expressivo, com 35 novas instituições. Os anos de 1993 e 1997 destacaram-se com 31 e 13 escolas criadas, respectivamente, mesmo número registrado em 1992 e 1996. Anos como 1991 e 1994 tiveram um volume menor, com 11 e 10 escolas, enquanto 1995 e 1999 foram os que menos escolas inauguraram, com 8 e 4, respectivamente.

Complementando a análise, observa-se que, do total de 182 escolas pesquisadas, 160 foram criadas e iniciaram suas atividades já dentro da própria década de 1990. Por outro lado, 22 instituições, embora formalmente criadas nesse período, já haviam iniciado suas atividades antes dos anos 90 (Gráfico 10).

Em 2025, a grande maioria das escolas ainda está em funcionamento ativo, representando 95,6% do total pesquisado, ou seja, 174 unidades continuam atendendo às demandas educacionais da população. Apenas 4,4%, equivalente a 8 escolas, encontram-se inativas, e nenhuma foi incorporada ou transformada ao longo desse período (Gráfico 11).

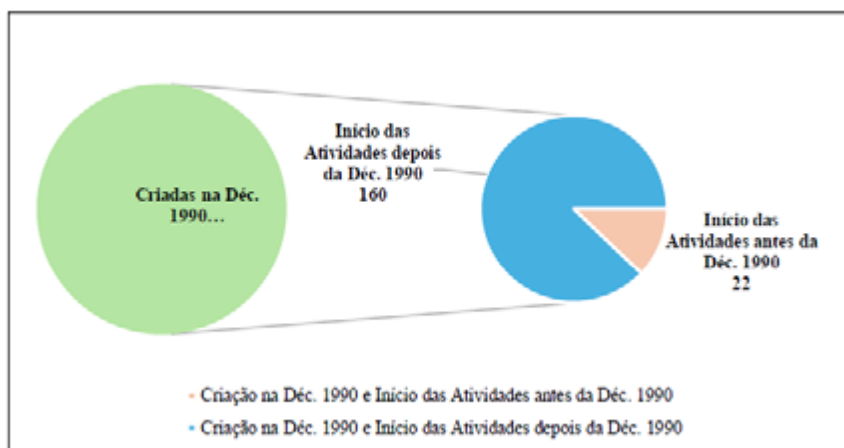
Ao comparar a localização das escolas com sua situação em 2025 (Gráfico 12), observa-se

**Tabela 5** – Ano Oficial de Criação – Década de 1990

Escolas		Ano Oficial de criação
44	24,18%	Criadas em 1990
11	6,04%	Criadas em 1991
13	7,14%	Criadas em 1992
31	17,03%	Criadas em 1993
10	5,49%	Criadas em 1994
8	4,40%	Criadas em 1995
13	7,14%	Criadas em 1996
13	7,14%	Criadas em 1997
35	19,23%	Criadas em 1998
4	2,20%	Criadas em 1999
182	100,00%	Total de Escolas da pesquisa da Década de 1990

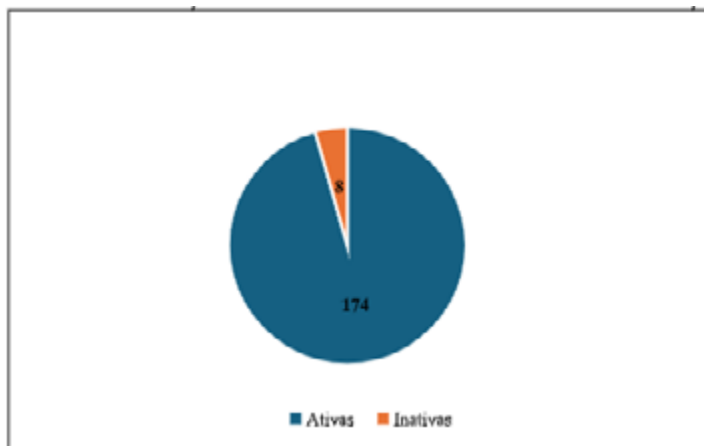
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025a

**Gráfico 10** – Criação Oficial e Início das Atividades – Década de 1990



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

**Gráfico 11** – Situação de funcionamento das Escolas da década de 1990 em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

uma leve redução na presença de unidades em áreas rurais, que passaram de 12,09% (22 escolas) para 8,79% (16 escolas). Por outro lado, as escolas localizadas em áreas urbanas aumentaram sua participação, representando 87,91% em 1990 (160 escolas) e subindo para 91,21% em 2025 (166 escolas).

### Novo milênio: Estabilização e Qualidade na Educação no Século XXI (2000–2025)

Nos primeiros anos do século XXI, a educação pública do Distrito Federal entrou em uma fase de estabilização institucional, pautada pela busca de qualidade nos processos pedagógicos e pela modernização da gestão escolar. Entre 2000 e 2025, o ensino fundamental foi reforçado com a criação de 73 novas unidades distribuídas em todas as Regionais de Ensino, sendo 23 Centros de Ensino Fundamental (CEF), com exclusão do CEF 14 do Gama, extinto em 2005, e 50 Escolas Classe. Para ampliar o acesso à educação infantil, foram instaladas 35 unidades, incluindo 28 Centros de Educação Infantil (CEI), 5 Jardins de Infância (JI) e 2 Creches Rurais<sup>1</sup> (CR), uma das quais foi desativada em 2024. No ensino médio, o número de vagas cresceu com a abertura de 20 novas escolas, compostas por 3 Centros de Ensino Médio (sendo um integrado à Educação Profissional no Gama) e 17 Centros Educacionais (Reis; Lopes, 2025a).

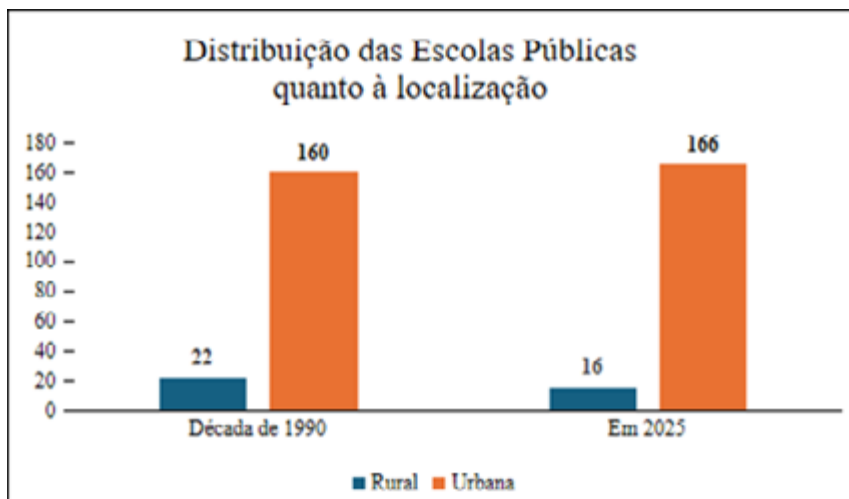
Para atender à demanda da educação profissional, surgiram cinco novos Centros de Educação Profissional (CEP): Escola Técnica do Guará “Professora Teresa Ondina Maltese” (06/12/2016), Escola Técnica Deputado Juarezão (02/10/2019), Escola de Sabores Oscar (11/03/2021), Escola Técnica de Santa Maria (30/07/2021), Escola Técnica Leste “Sérgio Damaceno” (06/01/2023) (Reis; Lopes, 2025a).

Nesse mesmo período, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou uma unidade exclusiva, o Centro de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional a Distância de Brasília (CEJAEP), criado em 16/01/2018 (Reis; Lopes, 2025a).

Além disso, foram implementados nove Centros Interescolares de Línguas (CIL), de forma a garantir oferta de ensino de idiomas em todas as regionais:

- Em 2014: CIL 01 de Recanto das Emas, Santa Maria e Planaltina;
- Em 2015: CIL 01 de São Sebastião, Núcleo Bandeirante e Paranoá;
- Em 2016: CIL 01 de Samambaia;

Gráfico 12 – Localização Rural ou Urbana – Década de 1990



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

- Em 2018: CIL do Riacho Fundo I e II.

Paralelamente, surgiram três novas Escolas Parque (EPAR): Anísio Teixeira, na Ceilândia em 05/02/2014, da Natureza de Brazlândia em 08/09/2014 e da Natureza e Esporte, no Núcleo Bandeirante em 18/02/2021 (Reis; Lopes, 2025a).

No que diz respeito ao ensino especial, três unidades foram criadas: Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria em 05/07/2001, Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, com a transformação da Escola Classe 21, em 02/07/2013 e Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito do Plano Piloto em 26/09/2022 (Reis; Lopes, 2025a).

Em 2019, foram implantados os Colégios Cívico-Militares do DF, instituído pela Portaria Conjunta nº 01, de 31/01/2019, resultante de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e a Secretaria de Estado de Segurança Pública (SSPDF) (Distrito Federal, 2019b). Seu objetivo central é promover a gestão compartilhada das unidades escolares, combinando o modelo de ensino tradicional com práticas de disciplina e valores cívico-militares. Até o ano de 2025, 17 escolas de 13 regionais de ensino, exceto São Sebastião, foram selecionadas para integrar o programa, mantendo a supervisão pedagógica pela SEEDF e a administrativa e disciplinar pela SSPDF (Bombeiros ou Polícia Militar) (Reis; Lopes, 2025a).

Entre os anos de 2000 e 2024, foram criadas 148 escolas, conforme a pesquisa realizada. A relação entre o ano oficial de criação das escolas e o período em que elas efetivamente iniciaram suas atividades (Tabela 6). Na década de 2000, por exemplo, 73 escolas foram criadas e começaram a funcionar no mesmo período, enquanto iniciaram suas atividades apenas na década seguinte. Já na década de 2010, das 44 escolas criadas, 40 começaram a funcionar nessa mesma década, 1 iniciou suas

atividades na década anterior e 3 na década seguinte. Por fim, todas as 27 escolas criadas na década de 2020 iniciaram suas atividades dentro do mesmo período. Vale ressaltar que, para a análise citada, do total de 148 escolas, somente 147 estão sendo analisadas, visto que 1 escola foi criada e paralisada, portanto, não tem data de Início das Atividades.

Em 2025, a grande maioria das escolas analisadas permanece em funcionamento, com 97,3% das unidades (144 escolas) ativas e apenas 2,7% (4 escolas) encontram-se inativas (Gráfico 13).

A distribuição das escolas entre as zonas rural e urbana manteve-se estável desde a criação das unidades até o ano de 2025. Das 148 escolas analisadas, 136 estão localizadas em áreas urbanas, representando 91,89% do total tanto no momento de sua criação quanto em 2025. As 12 escolas situadas em áreas rurais correspondem a 8,11% do total, percentual que também se manteve inalterado ao longo do tempo.

### Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI)

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e é destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, social, emocional, cognitivo e motor, considerando sua importância para a formação da personalidade e das competências essenciais para a vida em sociedade. Esse direito é assegurado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, que reconhece a educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado (BRASIL, 1996).

Complementando a LDB, o **Marco Legal da Primeira Infância**, instituído pela Lei nº 13.257/2016, amplia a compreensão sobre a importância dessa etapa educacional. A legislação ressalta a necessidade de políticas públicas integradas que contemplem não apenas a educação, mas também a saúde, a proteção social, a segurança e o convívio familiar e comunitário, tendo em vista que os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento pleno do ser humano (Brasil, 2016).

Nesse contexto, os Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI) emergem como uma iniciativa fundamental para ampliar o acesso à educação infantil no Brasil, sobretudo para crianças em situação de vulnerabilidade social. Os CEPIs são fruto do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública

Tabela 6 – Criação Oficial e Início das Atividades – Novo Milênio

Criação/Atividades	Década de 2000	Década de 2010	Década de 2020
Década de 2000	73	3	-
Década de 2010	1	40	3
Década de 2020	-	-	27

Obs.: Total de 147, pois 1 escola foi criada e paralisada, não tendo, portanto, data de início das atividades.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025b

Gráfico 13 – Situação de funcionamento das Escolas do Novo Milênio em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

de Educação Infantil (ProInfância) (Figura 9 e 10), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O programa visa prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, com o objetivo de garantir a oferta de creches e pré-escolas públicas (Brasil, 2007).

No Distrito Federal, os CEPIs foram implantados como resposta à crescente demanda por vagas em creches públicas. Essas unidades foram projetadas para oferecer ambientes adequados ao desenvolvimento integral das crianças, atendendo às necessidades físicas, emocionais, sociais e cognitivas. Além disso, a gestão dos CEPIs tem passado por processos de reorganização institucional. Algumas unidades, como o **CEPI Gavião (Portaria nº 107/2017)** (Distrito Federal, 2017b), o **CEPI Pinheirinho Roxo (Portaria nº 101/2017)** (Distrito Federal, 2017a) e o **CEPI Parque dos Ipês (Portaria nº 55/2021)** (Distrito Federal, 2021), foram transferidas para a **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)**. Essa mudança teve como finalidade integrar as políticas pedagógicas e administrativas das unidades de educação infantil à rede pública de ensino regular, fortalecendo os vínculos entre a educação infantil e o ensino fundamental (Reis; Lopes, 2025c).

De acordo com os dados da pesquisa realizada, observa-se

que a maior parte das escolas foi criada em 2014, representando 65,43% do total, com 53 unidades. Em seguida, destaca-se o ano de 2024, com 12 novas escolas, correspondendo a 14,81%. Os demais anos apresentaram menor representatividade: cinco escolas (6,17%) foram criadas em 2018, quatro (4,94%) em 2020, três (3,70%) em 2023, duas (2,47%) em 2019, e apenas uma escola em 2017 e outra em 2021, representando respectivamente 1,23% cada. No total, a pesquisa abrangeu 81 escolas, com picos de inauguração em 2014 e 2024.

Quanto ao funcionamento no ano de 2025 (Gráfico 14), a maioria dos CEPIs permanece em atividade, com 66 escolas ativas, correspondendo a 81,48% do total. Além disso, 12 novas unidades estão previstas para iniciar seu funcionamento em 2025, representando 14,81%, o que indica um movimento contínuo de expansão da rede. Por outro lado, três escolas (3,70%) foram transferidas para a administração da SEEDF e foram transformadas em Centro de Educação Infantil.

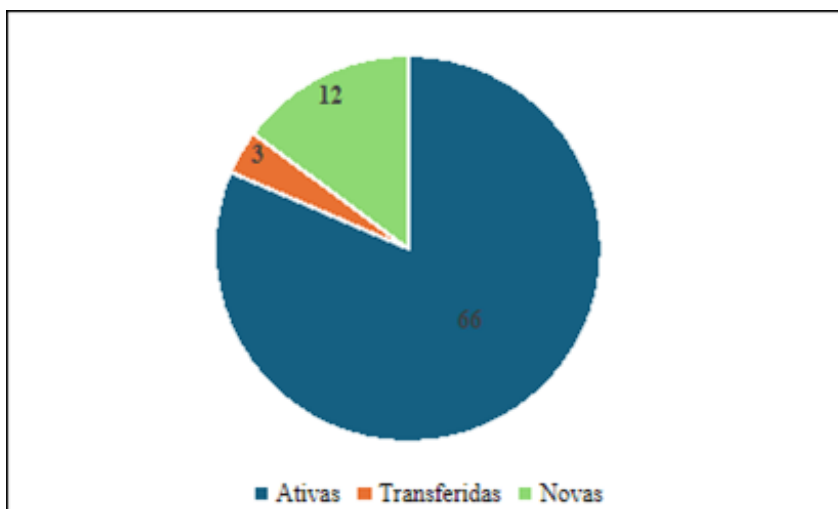
Com relação à localização territorial, todos os Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs) contemplados na pesquisa estão situados em áreas urbanas, totalizando 81 unidades. Nenhuma escola está localizada em zona rural, o que evidencia a concentração da oferta de educação infantil nas regiões urbanizadas do Distrito Federal.

A análise da distribuição dos Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs) por Coordenação Regional de Ensino (CRE) evidencia a concentração da oferta nas regiões urbanas mais densamente povoadas. Samambaia sobressai-se com 22 unidades, o que corresponde a mais de um terço do total, seguida por Ceilândia, com 11 unidades. Outras regiões, como Plano Piloto, Taguatinga e Santa Maria, concentram entre cinco e seis CEPIs, enquanto áreas como Gama e Guará contam com apenas uma unidade cada. Já o Núcleo Bandeirante, Paranoá e São Sebastião não registram unidades em funcionamento, revelando desigualdades significativas no acesso à educação infantil pública. Ressalte-se, contudo, que CEPIs já foram oficialmente instituídos e se encontram em fase de construção nas CREs do Núcleo Bandeirante e de São Sebastião, restando apenas a CRE do Paranoá sem previsão, até o momento, de implantação de unidades.

## Escolas por Tipologia

A Tabela 7 apresenta a distribuição das 710 unidades escolares públicas, sendo 40 unidades de atendimento complementar e 66 Centros de Educação da Primeira

**Gráfico 14** – Situação de funcionamento dos CEPIs em relação ao ano de 2025



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

Infância, sob a gestão das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal, organizadas por tipologia institucional referente aos dados do Educacenso 2025. Ao associar tais valores aos dados preliminares de matrículas por Coordenação Regional de Ensino (CRE) referentes a 2025, percebe-se uma distribuição que reflete não apenas a estrutura educacional existente, mas também um recorte do perfil de matrículas por regiões administrativas, evidenciando importantes desigualdades territoriais na distribuição da rede pública do Distrito Federal (Tabela 7).

Quanto às unidades de atendimento ao ensino médio, como os Centros Educacionais (CED) e Centros de Ensino Médio (CEM), distribuem-se de forma desigual entre as regionais. Os Centros de Educação Profissional (CEP) e os Centros de Ensino Especial (CEE) não estão presentes em todas as regiões, com 9 e 13 unidades respectivamente em todo o DF. A tipologia EPAR (Escolas Parque), com apenas oito unidades em todo o Distrito Federal, está presente exclusivamente nas CREs do Plano Piloto, Brazlândia, Núcleo Bandeirante e Ceilândia, sendo responsável por ofertar atividades complementares e integradoras voltadas à formação ampla dos estudantes. As escolas voltadas a públicos específicos, como os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), os Centros de Educação Bilingue (EBLP) e os Centros de Ensino Médio Integrados à Educação Profissional (CEMI), permanecem em número reduzido, o que indica desafios quanto à ampliação do atendimento especializado.

Observa-se que o Plano Piloto concentra o maior número de unidades, totalizando 115, sendo 98 com seriação e 5 Centros de Educação da Primeira Infância. Além de abrigar uma ampla oferta de Jardins de Infância (18), Escolas Classe (38) e Centros de Ensino Fundamental (21), destaca-se por ser a única regional que concentra todas as instituições classificadas na categoria "OUTROS". Essa categoria inclui unidades com perfil educacional

diferenciado, como o Centro Interescolar de Esportes (CIEF), a Escola do Parque da Cidade (PROEM), a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e a Escola da Natureza, totalizando quatro escolas. A presença exclusiva dessas instituições no Plano Piloto indica uma centralização de equipamentos de caráter especial e pedagógico voltados à inovação, cultura ambiental e práticas esportivas.

Embora possua um dos maiores números de escolas e 35.019 matrículas, a CRE do Plano Piloto apresenta uma relação escola-aluno significativamente inferior à de outras regionais. Em Taguatinga, por exemplo, esse contraste torna-se evidente: mesmo contando com apenas 70 escolas com seriação e CEPIs — menos que o total do Plano Piloto — concentra 38.172 matrículas, mais que o registrado na região central. Esse dado revela forte pressão demográfica sobre a rede local e um desequilíbrio entre oferta de unidades escolares e demanda estudantil.

Situação semelhante ocorre em Ceilândia, com 105 instituições com seriação e CEPIs e 71.596 matrículas, sendo a regional com o maior número de Escolas Classe (52) e Centros de Ensino Fundamental (24), reflete a grande densidade populacional da região e a necessidade de ampla cobertura do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Essa CRE mantém um volume populacional elevado, mas com relação escola-aluno mais equilibrada quando comparada a regiões como Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas. São Sebastião, por exemplo, possui apenas 28 escolas com seriação, mas atende 22.104 estudantes, configurando uma das maiores densidades estudantis de todo o DF. Já Santa Maria, com 34 escolas com seriação, incluindo 6 CEPIs, tem 25.305 matrículas, também apresenta forte concentração de alunos por unidade escolar, reforçando o rápido crescimento populacional dessas áreas.

Por outro lado, regiões como Guará (28 escolas com seriação e CEPI; 18.292 matrículas), Paranoá (38 escolas com seriação; 23.345 matrículas), Núcleo Bandeirante (33 escolas com seriação; 21.388 matrículas), Samambaia (63 escolas com seriação e CEPIs; 36.745 matrículas) ainda que diversificadas em suas tipologias, apresentam distribuições mais proporcionais entre número de escolas e população estudantil, sugerindo menor pressão sobre a rede. O Gama (49 escolas com seriação e CEPI; 23.981 matrículas), Sobradinho (49 escolas com seriação e CEPIs; 23.521 matrículas), Brazlândia (32 escolas com seriação e CEPIs; 15.564 matrículas) e Planaltina (69 escolas com seriação e CEPIs; 36.403 matrículas) também se enquadram nesse padrão, com relações mais equilibradas entre quantidade de unidades e total de matrículas.

No conjunto do DF, as 670 escolas com seriação e 66 CEPIs atendem a um total de 416.236 estudantes, mas a comparação entre CREs demonstra que a distribuição dessa demanda não é homogênea. Regiões com menor número de escolas concentram, em muitos casos, as maiores populações estudantis, indicando

necessidade de ampliação da infraestrutura escolar, sobretudo em áreas como São Sebastião, Santa Maria e Recanto das Emas. Já áreas centrais, como o Plano Piloto, mantêm maior número de unidades escolares, mas atendem volumes significativamente menores de matrículas, refletindo diferenças de distribuição na relação escola-aluno historicamente consolidadas no território.

## Conclusão

A análise histórica da formação e expansão da educação pública no Distrito Federal entre 1957 e 2025 revela um processo contínuo de construção institucional, marcado por avanços significativos — como a criação e expansão de escolas de educação básica nas novas Regiões Administrativas, acompanhando o crescimento urbano — e por desafios recorrentes, especialmente a necessidade constante de responder ao aumento populacional e às demandas sociais por atendimento escolar à medida que novas áreas da capital eram ocupadas e institucionalizadas. Os dados demonstram que, embora o maior número de escolas tenha sido criado durante o período de construção de Brasília e nas décadas seguintes, muitas dessas unidades continuam em funcionamento — como é o caso de 64,68% das escolas fundadas até a década de 1960 que permanecem ativas.

A descentralização da gestão educacional, refletida na criação dos Complexos Escolares e posteriormente das Diretorias Regionais de Ensino, revelou-se fundamental para adaptar o sistema às demandas de regiões cada vez mais populosas e diversas. Além disso, a expansão da educação especial, dos Centros Interescolares de Línguas e dos Centros de Educação Profissional indica um esforço por diversificação da oferta educacional, concretizado na criação de modalidades especializadas de atendimento (13 Centros de Ensino Especial), na ampliação do ensino de línguas estrangeiras (17 Centros Interescolares de Línguas) e na oferta de formação técnica articuladas às necessidades sociais e econômicas do Distrito Federal (9 Centros de Educação Profissional).

No entanto, a análise também evidencia desigualdades regionais e a necessidade de políticas mais equitativas. A distribuição dos 81 CEPIs entre as Regionais de Ensino revela forte concentração territorial, em que Samambaia (28,4%) e Ceilândia (16,0%) concentram juntas mais de um terço das unidades analisadas. Por outro lado, Regionais como Plano Piloto, Taguatinga, Santa Maria e Recanto das Emas apresentam distribuição intermediária, enquanto áreas como Gama e São Sebastião possuem participação reduzida. Destaca-se ainda a ausência de CEPIs na Regional do Paranoá. Essa distribuição evidencia que os CEPI têm desempenhado um importante papel na ampliação do acesso à educação infantil em regiões de maior densidade populacional.

Em relação à distribuição rural/urbana ao longo das décadas, esta evidencia o progressivo processo de urbanização do DF. As escolas criadas nas décadas de 1960 e 1990 apresentam as maiores transformações, com significativa redução da condição rural em 2025, refletindo tanto a ocupação inicial da capital quanto a expansão periférica e a criação de novas Regiões Administrativas. Nas décadas de 1970 e 1980, observa-se maior estabilidade, com pouca variação no perfil rural/urbano ao longo do tempo. Já as escolas fundadas após 2000 mantêm integralmente sua classificação original, indicando que a expansão recente ocorreu majoritariamente em áreas já urbanizadas. Esses padrões confirmam que as mudanças na rede escolar acompanham diretamente o ritmo e a direção da urbanização do DF.

A análise evidenciou quatro momentos de expansão acelerada da rede escolar no Distrito Federal: **1966**, quando **158 escolas** foram oficializadas pelo Decreto nº 481-GDF, consolidando a estrutura educacional

entre as **219 escolas pesquisadas** para essa década; **1971**, o ano mais expressivo da década de 1970, com a criação de **44 escolas**, dentro do total de **207 unidades analisadas** no período; **1990**, que novamente registrou a abertura de **44 unidades**, refletindo o crescimento urbano e social da época, entre as **182 escolas avaliadas** na década; e **2014**, que apresentou um pico de expansão na educação infantil, com a criação de **53 Centros de Educação da Primeira Infância (CEPIs)**, representando **65,43%** das **81 unidades (CEPIs)** inauguradas até 2025. Esses ciclos de crescimento revelam padrões estruturais importantes e contribuem para compreender a evolução histórica da rede pública de ensino no Distrito Federal. Em síntese, compreender essa trajetória, embasada em dados quantitativos e contextos históricos, é essencial para planejar o futuro da educação no DF. ■

## Notas

<sup>1</sup> A Creche Núcleo Rural Jardim II, anexo do Centro de Ensino Fundamental Jardim II (Inep 53006860), é vinculada à Regional de Ensino

## Referências Bibliográficas

AGÊNCIA BRASÍLIA. **Como nasceu a educação pública no Distrito Federal**. Brasília, publicado em: 14 mar. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrmxycfc>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Decreto nº 47.472 de 22 de dezembro de 1959**. Institui a Comissão de Administração de Sistema Educacional de Brasília (C.A.S.E.B.). Diário Oficial da União (DOU) seção 1, de 22 dez. 1959, p. 26-636. Disponível em: <https://tinyurl.com/3trsj8n>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU) seção 1, de 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993**. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica. Diário Oficial da União (DOU) seção 1, de 1º abr. 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1989\\_1994/l8642.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8642.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU) seção 1, de 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Diário Oficial da União (DOU) seção 1, de 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC) / FNDE. Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Prolíngua. Disponível em: <https://tinyurl.com/5dhkypjh>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Diário da Câmara Legislativa (DCL) nº 194**, Suplemento, de 18 set. 2019a, p. 175-177. Disponível em: <https://tinyurl.com/39cp4bus>. Acesso em: 15 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). **Resolução nº 02, de 17 de agosto de 1976**. Baixa normas gerais para o ensino especial no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 113, em: 29 nov. 1976, p. 08-09. Disponível em: <https://tinyurl.com/ytwa6y4y>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 1.627 e Decreto nº 1.628, de 04 de março de 1971.** Estabelece a nova estrutura, define a competência básica dos órgãos da Secretaria de Educação e Cultura; Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 34, em: 05 mar. 1971, p. 04-09. Disponível em: <https://tinyurl.com/3s5hrmcc>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 3.547, de 3 de janeiro de 1977.** Dispõe sobre a aprovação dos Regimentos do Administração Central e dos Complexos Escolares da FEDF. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 30, em: 11 fev. 1977, p. 01 Disponível em: <https://tinyurl.com/4ymv96sx>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Escolas da FEDF, volume I.** Brasília-DF, 1985, p. 427.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 35.483, de 30/05/2014.** Dispõe sobre o tombamento do Centro de Ensino Médio EIT/CEMEIT e do Centro Cultural Teatro da Praça. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 111, em: 02 jun. 2014, p. 04. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id\\_file=06e5d11e-0e34-34fc-8b-15-ee36761e7281](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=06e5d11e-0e34-34fc-8b-15-ee36761e7281). Acesso em: 30 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 01, de 31 janeiro de 2019.** Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 23, em: 01 fev. 2019b, p. 03-04. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4v5upch>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 55, de 09 de fevereiro de 2021.** Alterar a denominação. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 28, em: 10 de fevereiro de 2021, p. 05. Disponível em: <https://tinyurl.com/5d84h88h>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 101, de 21 de março de 2017.** Dispõe sobre a integração do Centro de Educação da Primeira Infância Gavião às Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 56, em: 22 de março de 2017a, p. 06. Disponível em: <https://tinyurl.com/5x4usas5>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 107, de 22 de março de 2017.** Dispõe sobre a integração do Centro de Educação da Primeira Infância Gavião às Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 57, em: 23 mar. 2017b, p. 14. Disponível em: <https://tinyurl.com/4v626f2d>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 07 de setembro de 1995.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 211, em: 01 nov. 1995a, p. 05-06. Disponível em: Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução de 12 de setembro de 1995, referendada pela Resolução nº 5.243 - CD, de 26 de outubro 1995.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 211, em: 01 nov. 1995b, p. 05-06. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2t4v5xx>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 334, de 21 de maio de 1980.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 105, em: 04 jun. 1980, p. 07-09. Disponível em: <https://tinyurl.com/5a2kdkpy>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 453, de 18 de fevereiro de 1981.** Livro dos Atos Normativos da FEDF - 1981-1982, v. IV, p. 27.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 1.990, de 05 de fevereiro de 1978.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 41 - Suplemento, em: 27/02/1987, p. 13. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8tf6cas>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.367, de 15 de junho de 1988.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 35 - Suplemento, em: 19 fev. 1990, p. 08. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrxbyxnn>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.391, de 29 de junho de 1988.** Dispõe sobre a aprovação do Regimento das Diretorias Regionais de Ensino e extingue os Complexos Escolares. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 177, em: 16 set. 1988a, p. 09-12. Disponível em: <https://tinyurl.com/pxkumac9>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.416, de 10 de agosto de 1988.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 168, em: 02 set. 1988b, p. 06-08. Disponível em: <https://tinyurl.com/49snvze3>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.478, de 1º de dezembro de 1988.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 245 - Suplemento III, em: 29 dez. 1988c, p. 23. Disponível em: <https://tinyurl.com/549fvde5>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 3.964, de 16 de fevereiro de 1993.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 85, em: 30 abr. 1993d, p. 08. Disponível em: <https://tinyurl.com/w35tj58f>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 6.020, de 08 de agosto de 1997.** Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 159, em: 20 ago. 1997, p. 6305. Disponível em: <https://tinyurl.com/2cjsxkzd>. Acesso em: 20 maio 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. **A origem do sistema educacional de Brasília:** Criação do CASEB, 22/12/1959. Brasília: Departamento de Planejamento Educacional, 1984, p. 17-18.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Há 60 anos, Brasília não tinha nada, mas já tinha escolas.** Brasília, 2019c. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxpxuvds>. Acesso em: 20 maio 2025.

PAVIANI, Aldo. **Patrimônio urbano de Brasília: urbanização com desigualdade**. In: 9º Seminário Docomomo Brasil. Brasília, publicado em: jun. 2011. Disponível em: [http://www.docomomobrasil.com/wp-content/uploads/2016/01/025\\_M01-PatrimonioUrbanoDeBrasilia\\_ART\\_aldo\\_paviani-1.pdf](http://www.docomomobrasil.com/wp-content/uploads/2016/01/025_M01-PatrimonioUrbanoDeBrasilia_ART_aldo_paviani-1.pdf). Acesso em: 03 dez. 2025.

PELUSO, Marília Luíza. Brasília: Do Mito ao Plano, da Cidade Sonhada à Cidade Administrativa. Revista Espaço & Geografia, Vol.6, nº 2. Brasília, 2003. Editora UnB. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/39715>. Acesso em: 08 dez. 2025.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. Publicado em: 18 ago. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/anisio-teixeira-e-o-plano-de-educacao-de-brasilia/>. Acesso em: 3 dez. 2025.

PEREIRA, Eva Waisros, **Fontes Documentais para a História da Educação de Brasília**, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/3jfbu949>. Acesso em: 20 maio 2025.

PEREIRA, Eva Waisros (org) *et al.* **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa**. Brasília. Universidade de Brasília, 2011, p. 162-163.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. **A instalação das Escolas no Distrito Federal – Década de 1960**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/n7mvr76a>. Acesso em: 20 maio 2025.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. **A Instalação das Escolas no Distrito Federal – Década de 1970**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr36e6de>. Acesso em: 20 maio 2025.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. **A Instalação das Escolas no Distrito Federal – Década de 1980**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/5a56k4wd>. Acesso em: 20 maio 2025.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO, Lucilene Dias. **Escolas pioneiras de Brasília: A instalação das primeiras instituições educacionais até a inauguração da nova capital**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/yymcd53m>. Acesso em: 20 maio 2025.

REIS, Vanessa de Paula; LOPES, Ayllah Ahmad. **A instalação das escolas do novo milênio no Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, manuscrito em preparação, **2025a**.

REIS, Vanessa de Paula; LOPES, Ayllah Ahmad. **A instalação das escolas no Distrito Federal – década de 1990**. Secretaria de Educação do Distrito Federal, manuscrito em preparação, **2025b**.

REIS, Vanessa de Paula; LOPES, Ayllah Ahmad. **A Instalação dos CEPs no Distrito Federal**. Secretaria de Educação do Distrito Federal, manuscrito em preparação, **2025c**.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas de Educação Infantil e Avaliação**. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p. 44-75, em: 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQyvkxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 dez. 2025.

SILVA, Ernesto. Plano Educacional. In: SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2 ed. Brasília: Senado Federal, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. **Plano de construções escolares de Brasília**. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (UFBA). Publicado em: 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso em: 03 dez. 2025.

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

# ■ O Programa Pontes para o Mundo e a construção de capital cultural: uma análise do impacto socioeducacional em perspectiva comparada

*The Bridges to the World Program and the construction of cultural capital: an analysis of the socio-educational impact from a comparative perspective*

 David Fernando Nogueira da Silva \*

Recebido em: 13 ago. 2025  
Aprovado em: 19 nov. 2025

**Resumo:** A internacionalização da educação consolidou-se como um campo estratégico, mas a mobilidade estudantil no Ensino Médio ainda é marcada por profundas desigualdades. Este artigo analisa o Programa Pontes para o Mundo, iniciativa do Governo do Distrito Federal, posicionando-o como política pública inovadora para democratizar o acesso às vivências internacionais de estudantes da rede pública. Utilizando como arcabouço teórico a sociologia de Pierre Bourdieu, com foco nos conceitos de capital cultural, social e simbólico, e sua articulação com a literatura sobre mobilidade estudantil, investiga-se como o programa foi desenhado para atuar como mecanismo de construção de capital. A metodologia baseia-se em análise documental do programa, contextualizada por comparação com políticas de mobilidade anteriores no Brasil, notadamente o “Ciência sem Fronteiras” e programas estaduais como “Ganhe o Mundo” (PE) e “Gira Mundo” (PB). A análise mostra que o “Pontes para o Mundo” incorpora lições de experiências passadas ao estruturar-se sobre três pilares: (1) foco explícito na equidade, como ferramenta de ação afirmativa; (2) alinhamento com necessidades de desenvolvimento local, por meio de mecanismos de reintegração e aplicação do conhecimento; e (3) estrutura robusta de governança e avaliação, visando sustentabilidade e melhoria contínua. Conclui-se que o programa representa avanço significativo nas políticas de mobilidade, com potencial para consolidar-se como modelo de referência. O artigo finaliza discutindo implicações da análise e propondo agenda de pesquisa para monitoramento e avaliação de impacto da iniciativa.

**Palavras-chave:** Mobilidade Estudantil. Capital Cultural. Políticas Públicas Educacionais. Pierre Bourdieu. Desigualdade Educacional.

**Abstract:** The internationalization of education has consolidated as a strategic field, but student mobility in secondary education remains marked by deep inequalities. This article analyzes the “Pontes para o Mundo” program, an initiative of the Government of the Federal District, positioning it as an innovative public policy aimed at democratizing access to international experiences for public school students. Using Pierre Bourdieu’s sociology as the theoretical framework—particularly the concepts of cultural, social, and symbolic capital—and its articulation with the literature on student mobility, the study examines how the program was designed to act as a mechanism for capital building. The methodology consists of a documentary analysis of the program, contextualized through a comparison with previous mobility policies in Brazil, notably Science Without Borders and state programs such as “Ganhe o Mundo” (Pernambuco) and “Gira Mundo” (Paraíba). The analysis shows that “Pontes para o Mundo” incorporates lessons from past experiences by structuring itself around three pillars: (1) an explicit focus on equity, functioning as an affirmative action tool; (2) alignment with local development needs through mechanisms for reintegration and application of acquired knowledge; and (3) a robust governance and evaluation framework, aimed at sustainability and continuous improvement. The conclusion is that the program represents a significant step forward in mobility policies, with strong potential to consolidate as a reference model. The article closes by discussing the implications of the analysis and proposing a research agenda for monitoring and assessing the program’s impact.

**Keywords:** Student Mobility. Cultural Capital. Educational Public Policies. Pierre Bourdieu. Educational Inequality.

\* *Doutor em História Política Contemporânea pela UnB, com doutorado sanduíche na Universidade de Princeton. Bacharel e mestre em História Cultural pela Unicamp. Especialista em Educação Internacional pela Universidade de Shiga, Japão. Diretor da Diretoria de Processos da Educação Superior e Profissional da Secretaria Executiva do Conselho de Educação do Distrito Federal e coordenador do programa “Pontes para o Mundo”.*

## Introdução

A globalização, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas e culturais, reconfigurou as fronteiras do conhecimento e as competências exigidas para a plena participação social no século XXI. Nesse cenário, a internacionalização da educação emergiu como um componente indispensável para a formação de cidadãos e profissionais capazes de navegar em contextos complexos e diversos. Se, por um lado, a mobilidade acadêmica no Ensino Superior tornou-se um campo vasto de pesquisa e investimento governamental, por outro lado, a sua contraparte na Educação Básica ainda se apresenta como um privilégio, acessível a uma pequena elite econômica e cultural. Esta disparidade aprofunda as desigualdades educacionais existentes, uma vez que a experiência de intercâmbio é amplamente reconhecida como um poderoso catalisador para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

No Brasil, a estratificação social reflete-se diretamente no acesso a oportunidades educacionais. Programas de intercâmbio privados, com custos elevados, permanecem fora do alcance da vasta maioria dos estudantes de escolas públicas. Iniciativas governamentais que buscaram ampliar esse acesso, embora meritórias, enfrentaram desafios significativos que limitaram seu impacto e sustentabilidade. É nesse contexto de urgência por políticas públicas mais equitativas e eficazes que surge o programa "Pontes para o Mundo" uma iniciativa do Governo do Distrito Federal (GDF) destinada a oferecer aos estudantes da rede pública, com idade entre 16 e 17 anos, a oportunidade de cursar uma parte de seus estudos no exterior.

Este artigo propõe uma análise preliminar do desenho dessa política pública, partindo da seguinte questão de pesquisa: De que forma o programa "Pontes para o Mundo", ao aprender com as falhas e os acertos de iniciativas anteriores, se estrutura como uma política pública estratégica para a construção de capital cultural, social e simbólico para estudantes da rede pública do Distrito Federal?

Para tentar responder a essa pergunta, o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, que combina análise documental e revisão bibliográfica para investigar o desenho e o potencial de impacto do programa "Pontes para o Mundo". A abordagem metodológica foi estruturada em duas frentes principais: a análise do arcabouço conceitual e o normativo do programa, além da análise de evidências empíricas de sua implementação inicial.

A análise documental constituiu o pilar central dessa pesquisa. O *corpus* documental foi composto por um conjunto de fontes primárias e secundárias, que permitiram uma compreensão aprofundada tanto do desenho estratégico do programa quanto de seus resultados preliminares. As fontes foram agrupadas em duas categorias:

documentos estruturantes do programa e documentos de acompanhamento e execução.

Dentre os documentos estruturantes, o principal documento analisado foi o Edital Normativo de Lançamento do Programa Pontes para o Mundo, publicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 2024. Esse documento, acessado por meio do Diário Oficial do Distrito Federal, foi a fonte primária para a análise do desenho da política, incluindo seus objetivos, os critérios de elegibilidade, a estrutura de governança e os mecanismos de avaliação. A análise desse documento focou nas seguintes dimensões:

1. Eixo de Equidade: Verificação dos mecanismos de ação afirmativa e critérios de seleção para garantir o acesso de estudantes de baixa renda;

2. Eixo de Impacto Local: Análise das diretrizes para a fase de "Retorno e Disseminação do Conhecimento", que prevê a aplicação do aprendizado na comunidade de origem;

3. Eixo de Sustentabilidade: Exame da arquitetura de governança, incluindo o Comitê Gestor e o Comitê de Acompanhamento e Assessoramento, e dos ciclos de avaliação previstos.

Para complementar a análise do desenho, foram examinados documentos de acompanhamento e execução tais como os relatórios de acompanhamento da primeira turma de estudantes, referente ao período de setembro a outubro de 2025. Esses documentos incluíram os relatórios de visita e acompanhamento produzidos pela equipe da SEEDF durante as visitas de monitoramento e as transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes participantes durante as visitas de acompanhamento (outubro de 2025).

Os dados extraídos dos documentos de acompanhamento foram submetidos a uma análise de conteúdo temática, conforme preconiza Bardin (2011). As transcrições das entrevistas foram codificadas e categorizadas com base em temas emergentes, que convergiram com as três formas de capital de Bourdieu (cultural, social e simbólico). Para garantir a confidencialidade e o anonimato dos participantes, conforme exigências da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), todos os nomes foram suprimidos ou substituídos por pseudônimos, e as informações foram agregadas para evitar a identificação individual. Os dados foram organizados por dimensão de análise (equidade, impacto local, sustentabilidade) e por forma de capital (incorporado, social, simbólico). Paralelamente, realizou-se uma revisão bibliográfica para contextualizar o "Pontes para o Mundo" no cenário mais amplo das políticas de mobilidade estudantil no Brasil. Foram analisados artigos acadêmicos, teses e dissertações sobre programas como o "Ciência sem Fronteiras" e iniciativas estaduais (ex: "Ganhe o Mundo" e "Gira Mundo"), a fim de identificar lições aprendidas e pontos

de inovação no desenho do programa do Distrito Federal.

O artigo está estruturado em quatro partes principais. A primeira seção aprofunda a fundamentação teórica sobre capital em Bourdieu e sua articulação com a experiência de intercâmbio. A segunda apresenta uma análise comparativa de programas anteriores como o "Ciência sem Fronteiras" e iniciativas estaduais, identificando suas principais fragilidades e lições aprendidas. A terceira seção foca na análise do "Pontes para o Mundo", dissecando seu desenho institucional e argumentando sobre sua força estratégica como mecanismo de construção de capital. Por fim, as considerações finais sintetizam as conclusões, discutem as implicações teóricas e práticas da análise, e propõem uma agenda de pesquisa para o monitoramento e avaliação contínua do programa.

### **Fundamentação teórica: o conceito de internacionalização e o capital em Bourdieu e a educação internacional**

Este artigo parte de uma compreensão específica da internacionalização da educação. O conceito é, em si, um campo de intenso debate acadêmico. A definição mais influente, proposta por Jane Knight, descreve-a como "o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na oferta do Ensino Superior" (Knight, 2004). Embora fundamental, essa definição é por vezes criticada por seu caráter instrumental e foco no Ensino Superior. Em resposta, surgiram abordagens alternativas como a "Internacionalização Abrangente" de John Hudzik (2011), que propõe a permeação de toda a instituição por um paradigma organizador que afeta pessoas, políticas e programas de forma profunda. Outros, como Beelen & Jones (2015), focam na "internacionalização do currículo", argumentando que a eficácia do processo depende da inclusão de todos os estudantes, mesmo os que não viajam.

Considerando que o "Pontes para o Mundo" é um programa para estudantes do Ensino Médio com um forte viés de equidade e impacto social, nenhuma dessas definições, isoladamente, é suficiente. Portanto, para os fins deste artigo, adota-se uma definição híbrida e contextualizada: a internacionalização é aqui entendida como um processo de formação focado no desenvolvimento de competências interculturais, cidadania global e capital sociocultural em estudantes do Ensino Médio. Ela pode ocorrer de várias formas, entre elas a mobilidade acadêmica.

Uma vez concebida a internacionalização nesses termos — não como mero deslocamento geográfico, mas como processo de produção e circulação de recursos simbólicos e sociais — impõe-se a necessidade de um referencial analítico capaz de apreender seus efeitos para além do desempenho escolar ou da proficiência linguística. Analisar o impacto socioeducacional de um programa de

intercâmbio exige, portanto, compreender a experiência como um processo social que dota seus participantes de recursos passíveis de conversão em vantagens em distintas esferas da vida. Nesse sentido, a teoria da prática de Pierre Bourdieu, com seus conceitos de campo, *habitus* e, especialmente, das diferentes formas de capital, oferece uma lente analítica particularmente fecunda.

Para analisar o impacto socioeducacional de um programa de intercâmbio, é insuficiente ater-se apenas aos ganhos pedagógicos ou linguísticos. É preciso um arcabouço que compreenda a experiência como um processo social que confere aos seus participantes recursos que podem ser mobilizados para obter ganhos em diversas esferas da vida. A teoria da prática de Pierre Bourdieu, com seus conceitos de campo, *habitus* e, especialmente, as diferentes formas de capital, oferece uma lente analítica poderosa para essa tarefa.

Central na sociologia da educação de Bourdieu, o conceito de capital cultural foi desenvolvido para explicar o sucesso ou fracasso escolar de indivíduos de diferentes origens sociais para além de fatores puramente econômicos ou de "dons" inatos. No artigo "Os Três Estados do Capital Cultural", Bourdieu (1999) o define como um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas no seio familiar e, posteriormente, validadas e certificadas pelo sistema de ensino. Ele existe em três formas, estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado.

O estado incorporado é a forma mais fundamental de capital cultural. Refere-se às disposições duradouras do corpo e da mente (*habitus*), como as competências linguísticas, o conhecimento tácito, as posturas corporais, o "bom gosto" e a familiaridade com a cultura legítima. Sua aquisição exige um investimento de tempo pessoal, um trabalho de "inculcação e assimilação" que não pode ser delegado. A família é o principal agente de transmissão desse capital, que se torna parte intrínseca do indivíduo. No contexto do intercâmbio, a imersão cultural força uma reconfiguração e expansão intensiva deste capital: o estudante não apenas aprende uma nova língua, mas incorpora novas formas de sociabilidade, novas perspectivas sobre o mundo e novas estratégias para resolver problemas, desenvolvendo o que se pode chamar de um *habitus* intercultural.

O estado objetivado refere-se a bens culturais materiais, como livros, quadros, dicionários, instrumentos musicais, etc. Embora possam ser transmitidos economicamente, sua apropriação simbólica e seu uso eficaz dependem da posse do capital cultural incorporado. De nada adianta possuir uma vasta biblioteca (capital objetivado) sem ter o *habitus* da leitura e a capacidade de interpretar as obras (capital incorporado). Para o intercambista, o acesso aos museus, teatros, às bibliotecas e tecnologias no país anfitrião representa uma oportunidade de interagir com um novo conjunto de capital cultural objetivado, mas é preciso

que a todo tempo o capital incorporado esteja mediando as relações. Para isso é fundamental o papel da escola formal, tanto no Brasil quanto no país anfitrião. A posse isolada do capital cultural objetivado, desacompanhada de sua incorporação, tende a produzir sujeitos à imagem de um Trimalcião contemporâneo, tal como figurado por Petrônio: acumuladores zelosos de bens, obras e signos culturais que, desprovidos do *habitus* correspondente, confundem apropriação com exibição e fruição com encenação, reduzindo a cultura a um repertório decorativo e a um exercício de distinção mal disfarçado.

Por fim, o estado institucionalizado corresponde ao reconhecimento oficial do capital cultural, principalmente, por meio de títulos e diplomas escolares. A certificação acadêmica confere ao capital cultural um valor constante, legalmente garantido, e o torna conversível em capital econômico (por exemplo, um diploma que dá acesso a um emprego bem remunerado). A validação dos estudos realizados no exterior, um ponto crítico em muitos programas, é exatamente a tentativa de converter a experiência de aprendizado em capital cultural institucionalizado, reconhecido no sistema de ensino de origem. Por isso esta etapa é também muito importante. Sem ela a experiência corre o sério perigo de perder grande parte de sua eficácia.

A teoria de Bourdieu demonstra que o sistema escolar, longe de ser um campo neutro, valoriza e recompensa o capital cultural herdado das classes dominantes, perpetuando as desigualdades sociais sob o véu da meritocracia. Programas como o "Pontes para o Mundo" podem ser vistos como uma intervenção direta nesse ciclo, buscando oferecer a estudantes de classes populares uma oportunidade de adquirir, de forma intensiva, um capital cultural que, de outra forma, lhes seria negado.

### Capital social e simbólico: as redes e o prestígio

A experiência do intercâmbio não se limita à aquisição de capital cultural. Ela é, fundamentalmente, um processo de construção de capital social. Bourdieu (1986) define o capital social como "o agregado dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento mútuos". Em outras palavras, não se trata apenas de "conhecer pessoas", mas de pertencer a um grupo que provê a cada um de seus membros o respaldo do capital coletivo.

Durante o intercâmbio, os estudantes constroem uma rede de relações que transcende fronteiras: com a família hospedeira, com colegas de escola de diversas nacionalidades, com professores e membros da comunidade local. Essa rede pode ser mobilizada no futuro para obter informações, oportunidades de estudo ou trabalho, e apoio em diversas situações. A pesquisa de Sustarsic (2020) sobre o impacto

do intercâmbio evidencia a criação de laços duradouros que se tornam um ativo valioso na vida dos estudantes.

Finalmente, a experiência internacional confere capital simbólico, que é a forma que qualquer tipo de capital assume quando é percebido e reconhecido como legítimo. É o prestígio, a reputação, a honra. Nesse sentido, ter "morado fora" é um poderoso marcador de distinção social. O intercambista retorna não apenas com novas competências, mas com o status de alguém que teve uma experiência cosmopolita. Esse capital simbólico pode ser convertido em outras formas de capital: o prestígio pode abrir portas em processos seletivos, facilitar a construção de novas relações sociais e valorizar os títulos acadêmicos adquiridos.

Em suma, o intercâmbio estudantil é um campo fértil para a acumulação de um portfólio diversificado de capitais. Ao analisar o "Pontes para o Mundo", investigamos como seu desenho busca maximizar essa acumulação e, crucialmente, democratizar o acesso a ela.

### Análise comparativa de políticas de mobilidade no Brasil: um histórico de lições

O programa "Pontes para o Mundo" não surge no vácuo. Ele é herdeiro de um histórico de políticas públicas de mobilidade no Brasil, cujos acertos e, principalmente, cujas falhas, oferecem um roteiro de desafios a serem superados. Uma análise crítica de iniciativas anteriores, como o programa federal *Ciência sem Fronteiras* (CsF) e programas estaduais como o *Ganhe o Mundo* (Pernambuco), é fundamental para contextualizar e avaliar o desenho da política do Distrito Federal.

Lançado em 2011, o *Ciência sem Fronteiras* foi o mais ambicioso programa de mobilidade acadêmica da história do Brasil, com a meta de conceder mais de 100.000 bolsas de estudo no exterior, majoritariamente para a graduação. Seu objetivo era promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras. Apesar da escala e do investimento massivo, o programa foi alvo de críticas contundentes que revelaram fragilidades estruturais.

A primeira e mais persistente crítica refere-se à questão da equidade e do público-alvo. Embora aberto a estudantes de universidades públicas e privadas (através do PROUNI), o CsF foi criticado por beneficiar, em grande parte, uma elite acadêmica que já possuía capital cultural e econômico para acessar oportunidades internacionais. A exigência de proficiência em língua estrangeira, por exemplo, funcionou como um filtro social, excluindo muitos estudantes talentosos de classes populares que não tiveram acesso aos cursos de idiomas. O programa, assim, arriscou-se a reforçar desigualdades existentes em vez de mitigá-las.

A segunda fragilidade diz respeito à falta de alinhamento

estratégico e à avaliação de impacto. Críticos apontaram que o programa operava mais como uma política de concessão de bolsas em massa do que como uma estratégia de desenvolvimento científico e tecnológico articulada com as necessidades do país. A escolha de áreas prioritárias (as "áreas STEM" - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) foi um passo importante, mas a falta de mecanismos robustos para garantir que o conhecimento adquirido no exterior fosse efetivamente aplicado no Brasil foi um problema crônico. Isso levou a preocupações com a "fuga de cérebros" ou, em muitos casos, com a subutilização das competências adquiridas. A ausência de um sistema de monitoramento de egressos tornou quase impossível mensurar o retorno sobre o alto investimento público.

Por fim, a sustentabilidade do programa mostrou-se baixa. Sua forte dependência de recursos orçamentários e sua vulnerabilidade a mudanças políticas levaram à sua descontinuação abrupta, deixando um vácuo e um debate sobre a eficácia de políticas de grande escala sem uma estrutura de governança resiliente.

Em paralelo ao CsF, alguns estados desenvolveram suas próprias iniciativas, com foco no ensino médio e exclusivas para a rede pública, oferecendo um contraponto interessante. O programa "Ganhe o Mundo", de Pernambuco, e o "Gira Mundo", da Paraíba, são exemplos notáveis.

O "Ganhe o Mundo", lançado em 2012, destacou-se por seu foco explícito em estudantes de escolas públicas, atacando diretamente a questão da equidade. A pesquisa de Martins (2024) sobre a experiência dos participantes revela o profundo impacto transformador da mobilidade na vida desses jovens. No entanto, o estudo também destaca desafios operacionais e de gestão significativos. Atrasos no embarque, dificuldades na comunicação com as agências de intercâmbio e, principalmente, problemas na validação dos estudos realizados no exterior geraram incerteza e frustração. Esses entraves, muitas vezes decorrentes de uma burocracia complexa e da falta de articulação entre as diferentes entidades envolvidas, ressaltam a importância de um planejamento meticuloso e de uma estrutura de gestão ágil.

De forma similar, a avaliação do programa "Gira Mundo" da Paraíba, realizada por Ribeiro (2019), aponta para a necessidade de um suporte mais próximo e estruturado ao estudante, antes, durante e após a experiência. A ausência de um acompanhamento psicopedagógico robusto e de um plano claro para a reintegração dos jovens pode comprometer os ganhos do intercâmbio. A pesquisa sugere que, sem um ecossistema de suporte, a experiência pode se tornar uma fonte de estresse e os benefícios podem não ser plenamente consolidados.

A análise comparativa dessas experiências permite extrair um conjunto de lições cruciais para o desenho de uma política de mobilidade eficaz e equitativa. A primeira delas é de que a equidade não é automática.

Políticas de mobilidade, se não desenhadas com mecanismos de ação afirmativa, tendem a ser capturadas por elites e a reproduzir desigualdades. A exclusividade para a rede pública e a eliminação de barreiras de entrada muito rígidas (como a exigência prévia de uma alta proficiência em língua estrangeira) são essenciais<sup>1</sup>.

A segunda lição é de que a reintegração é tão importante quanto o envio. O sucesso de um programa não pode ser medido apenas pelo número de estudantes enviados. É preciso planejar o retorno, garantindo a validação dos estudos e, mais importante, criando oportunidades para que o conhecimento adquirido seja aplicado em benefício da comunidade local e do município/estado.

A terceira lição é de que o suporte ao estudante é fundamental. A mobilidade é uma experiência desafiadora. Um suporte psicopedagógico e logístico contínuo é indispensável para garantir o bem-estar do estudante e maximizar os benefícios da experiência.

Por fim, a governança e a avaliação garantem a sustentabilidade do programa. Políticas públicas precisam de estruturas de gestão resilientes, com a participação de múltiplos atores, e de ciclos de avaliação contínua para aprender com os próprios resultados, adaptar-se às novas realidades e garantir sua longevidade. É com base nesse repertório de desafios e aprendizados que o "Pontes para o Mundo" foi concebido, buscando oferecer respostas diretas a cada uma dessas questões.

## O Programa Pontes para o Mundo: desenho e potencial estratégico

A análise do projeto do "Pontes para o Mundo" revela uma política pública concebida com notável consciência de seu contexto e de seu histórico. Seu desenho tenta fornecer uma resposta direta às fragilidades identificadas em programas anteriores, estruturando-se sobre os pilares da equidade, do impacto local e da sustentabilidade. Esta seção dissecar os componentes do programa para argumentar sobre seu potencial estratégico como um mecanismo de construção de capital para jovens da rede pública.

O pilar mais evidente do "Pontes para o Mundo" é seu compromisso com a equidade. Ao contrário do CsF, que acabou por assumir um viés elitista, o programa do GDF ataca a desigualdade em sua raiz de duas formas principais. Primeiramente, o programa é exclusivo para estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Esta delimitação do público-alvo é uma clara medida de ação afirmativa, que reserva a oportunidade para um grupo que, historicamente, foi excluído do acesso às experiências de vivências internacionais. A política reconhece que a desigualdade de oportunidades é um problema estrutural e que o Estado tem um papel ativo a desempenhar em sua correção.

Em segundo lugar, o programa garante a representatividade de todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino

do DF. Este mecanismo de distribuição de vagas impede a concentração de oportunidades em escolas de regiões mais centrais ou com maior capital social, promovendo uma democratização do acesso em escala territorial. Essa abordagem garante que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas dentro do Distrito Federal tenham a chance de participar, tornando o programa um instrumento de coesão e justiça social em nível regional. Ao fazer isso, o "Pontes para o Mundo" não apenas oferece uma oportunidade individual, mas também investe no potencial de jovens de comunidades frequentemente marginalizadas.

O "Pontes para o Mundo" constitui-se como uma política pública de vivência internacional voltada aos estudantes do Ensino Médio e da Educação Profissional, concebida para eliminar barreiras socioeconômicas que, tradicionalmente, limitam o acesso às experiências formativas no exterior. Reconhecendo que a maioria dos estudantes participantes partem de contextos menos favorecidos, o desenho do programa contemplou uma cobertura integral das despesas, incluindo passagens aéreas, taxas consulares, emissão de passaporte e fornecimento de itens materiais indispensáveis à viagem, como malas, kit com vestuário e outros itens além de aparelhos celulares — estes últimos obtidos por meio de doações da Receita Federal.

No âmbito jurídico e administrativo, foram estabelecidas parcerias com a Defensoria Pública e o Ministério Público, a fim de agilizar autorizações judiciais necessárias a determinados participantes. Em articulação com a Universidade de Brasília, viabilizou-se a adequação do calendário do Programa de Avaliação Seriada (PAS), garantindo que a aplicação da segunda etapa para os estudantes do programa ocorresse como última prova do ciclo, em 14 de dezembro de 2025. Adicionalmente, o programa promoveu chamamentos públicos para a obtenção de plataforma tecnológica destinada à aplicação de exame de proficiência em língua inglesa, com avaliação das quatro habilidades linguísticas e um segundo chamamento para uma plataforma de estudos para o PAS enquanto os estudantes estavam no Reino Unido. Foi assegurado ainda que os estudantes terão um tempo semanal em sua grade curricular para estes estudos.

Durante a estadia internacional, cada estudante recebeu auxílio mensal no valor de 300 libras esterlinas (com a primeira parcela paga ainda em território nacional), bem como cobertura integral de alimentação, hospedagem, transporte, seguro-saúde e materiais didáticos. O suporte psicossocial foi incorporado como componente estruturante do programa: antes do embarque, os estudantes participaram de entrevistas conduzidas por psicólogos da Secretaria de Educação, visando mapear ansiedades e demandas subjetivas. Esse acompanhamento foi mantido durante toda a permanência nos *colleges*, tanto de forma presencial — com servidores e psicólogos acompanhando a chegada e a adaptação — quanto

de forma remota, por meio de atendimento online.

Tal arranjo operacional evidencia a complexidade da implementação e o caráter holístico do "Pontes para o Mundo", ao articular dimensões logísticas, jurídicas, pedagógicas e psicossociais, assegurando condições equitativas de participação e maximizando o potencial formativo da experiência de intercâmbio.

### **O ciclo completo da mobilidade: foco no impacto local e na reintegração**

Uma das lições mais importantes dos programas anteriores foi a necessidade de planejar o ciclo completo da mobilidade. O "Pontes para o Mundo" incorpora essa lição de forma exemplar, com um desenho que valoriza tanto a preparação e a imersão quanto, crucialmente, o retorno do estudante.

A fase de "Retorno e Disseminação do Conhecimento" é, talvez, a inovação mais estratégica do programa. Ela prevê que, ao retornarem, os estudantes desenvolvam projetos comunitários em suas escolas ou comunidades, aplicando o aprendizado adquirido. Este mecanismo é uma resposta direta e inteligente à crítica da "fuga de cérebros" e da subutilização de competências. Ele transforma a experiência internacional de um fim em si mesmo para um meio de desenvolvimento local. O capital cultural, social e simbólico adquirido pelo indivíduo é, por meio deste dispositivo, colocado a serviço da coletividade. O intercambista torna-se um agente de mudança em seu próprio território, um multiplicador de conhecimento e um inspirador para outros jovens.

Além disso, a ênfase na formação de "cidadãos críticos, empreendedores e preparados para o mundo do trabalho internacional" reflete uma preocupação em conectar a experiência global com as demandas da economia regional e com a formação para a cidadania. O programa não visa apenas a fluência em uma língua, mas o desenvolvimento de um conjunto de habilidades socioemocionais (*soft skills*) – como liderança, autonomia, resiliência e pensamento crítico – que são altamente valorizadas tanto no mundo do trabalho quanto na vida cívica. Os "encontros orientadores" previstos antes, durante e após a viagem constituem o ecossistema de suporte necessário para garantir que essas habilidades sejam refletidas e consolidadas.

### **Governança, avaliação e sustentabilidade: construindo uma política para o futuro**

A longevidade e a eficácia de uma política pública dependem de sua arquitetura institucional. O "Pontes para o Mundo" demonstra uma preocupação com a sustentabilidade ao prever uma estrutura de governança robusta e um ciclo de avaliação contínua.

A criação de um Comitê Gestor e de um Comitê de

Acompanhamento e Assessoramento, com a participação de múltiplos atores (representantes da Secretaria de Educação, das escolas, e, potencialmente, de outras áreas do governo e da sociedade civil), possibilitou um ecossistema de governança que favorece a transparência, a colaboração e a eficiência. Essa estrutura policêntrica é mais resiliente às mudanças políticas e mais capaz de responder de forma ágil aos desafios operacionais que, inevitavelmente, surgirão, como os apontados pela experiência do "Ganhe o Mundo".

Mais importante ainda é a inclusão de fases de "Avaliação e Expansão" no próprio ciclo do programa. Isso indica um compromisso com a melhoria contínua e com a tomada de decisão baseada em evidências. A previsão de avaliação de impacto permite que a iniciativa aprenda com seus próprios resultados, identifique o que funciona e o que precisa ser aprimorado, e se adapte às novas realidades. Essa abordagem contrasta fortemente com a do CsF, cuja avaliação foi majoritariamente externa e posterior, e não um componente intrínseco de seu desenho. Ao planejar a avaliação, desde o início, o "Pontes para o Mundo" se posiciona como uma política pública que aprende e evolui, uma característica essencial para sua longevidade e sucesso a longo prazo.

Por fim, o governo do Distrito Federal enviou projeto de Lei que cria o programa à Câmara Legislativa Distrital. O objetivo é tornar a iniciativa uma política de Estado.

Em síntese, a análise do desenho do "Pontes para o Mundo" revela uma política pública estrategicamente concebida. Ela não apenas evita as armadilhas de programas anteriores, mas também se baseia em uma compreensão sofisticada do que significa promover a mobilidade estudantil de forma equitativa, impactante e sustentável.

## Uma análise preliminar da experiência

A experiência de intercâmbio em si funciona como um laboratório intensivo para a aquisição e conversão de capitais. A análise dos depoimentos dos estudantes revela um impacto profundo e consistente em múltiplas dimensões, especialmente na comparação entre as realidades educacionais e sociais do Brasil e do Reino Unido.

Os estudantes relatam uma transformação em seu *habitus*, impulsionada pela imersão em um novo sistema de ensino. Uma das diferenças percebidas é a mudança de um paradigma de memorização para um de compreensão profunda. Um estudante articula essa percepção de forma contundente ao dizer que em sua experiência no novo sistema de ensino "não é só decorar para a prova, é realmente entender o que é", descrevendo como aprende não apenas fórmulas, mas como chegaram a elas e seus significados (Relatório de Acompanhamento, 2025, p. 2).

A experiência também acelera o desenvolvimento da autonomia, um capital incorporado valioso. Autonomia foi

uma das palavras mais repetidas entre os 101 estudantes entrevistados. Um jovem de 17 anos, em seu primeiro aniversário longe da família, relata com orgulho: "Eu estou conseguindo fazer tudo sozinho. Eu estou conseguindo cozinhar. Eu estou conseguindo lavar roupa. Eu estou conseguindo arrumar o quarto. (...) eu acho que isso vai me ajudar no futuro" (Transcrição de Entrevista, 2025, p. 4). Mais ainda, esse mesmo estudante expressa um sentimento profundo de crescimento pessoal e de autoestima ao dizer que "eu estou conseguindo fazer tudo que eu queria fazer. Eu estou conseguindo aprender. Eu estou conseguindo crescer. E eu estou muito feliz com isso" (Transcrição de Entrevista, 2025, p. 4).

A formação de redes de relacionamento é outro resultado que pode ser percebido nas entrevistas. No entanto, mais do que apenas criar contatos, a experiência promove uma expansão da visão de mundo que vai além do multiculturalismo. Uma estudante, baseado no País de Gales, Reino Unido, descreve o processo como "sair da sua bolha": "Você não vê só pessoas galesas, você vê indianos, você vê gente de muitos outros países. Então você realmente abre, assim, a perspectiva que você tem. Você sai da sua bolha, entende?" (Transcrição de Entrevista, 2025, p. 2).

Essa abertura para o multiculturalismo, combinada com a acolhida por parte das famílias hospedeiras e a criação de laços com a comunidade local, constitui um capital social robusto que transcende fronteiras geográficas e culturais. Além disso, o contraste cultural também gera reflexões sobre diferenças estruturais. Vários estudantes mencionaram aspectos positivos e negativos que conseguiam perceber agora com mais clareza em seus territórios. Muitos entrevistados falaram sobre uma maior valorização de suas comunidades, ainda que reconhecessem, agora com mais clareza, pontos a serem melhorados. Um dos estudantes mencionou as leis sobre meio ambiente e reciclagem de lixo como um ponto que gostaria de levar para a sua cidade.

O terceiro pilar do programa, focado na governança e no impacto local, busca garantir que o capital adquirido seja reinvestido na comunidade de origem. A análise dos depoimentos, revela que a experiência de intercâmbio pode gerar uma consciência social aguçada, que se torna o motor para o desejo de transformação.

O contraste entre as realidades sociais é descrito como um "baque". Uma estudante questiona as desigualdades de forma visceral ao comparar sua realidade com as condições de vida e trabalho no Reino Unido. Sua reflexão sobre desigualdades sociais é profundamente tocante, questionando "por que tem gente que precisa sofrer tanto na vida" ao contrastar sua realidade com as condições que percebia no Reino Unido, que considerava mais fáceis e, portanto, demandavam menos "sofrimento" (Relatório de Acompanhamento, 2025, p. 3).

Essa experiência pessoal e dolorosa, resignificada

a partir do intercâmbio, catalisa um forte desejo de retribuição. A estudante não apenas desenvolve um projeto sobre educação para a fase de disseminação do programa, como expressa uma missão de vida. Ela considera a educação "a única forma de mudar a vida, a comunidade, o mundo mesmo" e expressa o desejo de se tornar "meio de transformação da vida das pessoas" (Relatório de Acompanhamento, 2025, p. 3).

Essa internalização de um compromisso social, nascida do choque entre duas realidades, é talvez o indicativo mais promissor do potencial de impacto a longo prazo do programa. O capital adquirido não é apenas um ativo individual, mas se converte em um combustível para a ação coletiva. A própria experiência é descrita como transformadora. Ela descreve sua experiência como um "baque" inicial, reconhecendo que não estava preparada emocionalmente para a magnitude da oportunidade (Relatório de Acompanhamento, 2025, p. 3).

Os depoimentos revelam que a experiência transcende o período de intercâmbio. Um estudante, ao ser perguntado sobre o que diria a outros jovens hesitantes, oferece uma recomendação contundente, "Eu diria que vale muito a pena, que é algo muito incrível e diferente de tudo. Eu acho que é uma oportunidade boa que não é bom perder." (Transcrição de Entrevista, 2025, p. 3).

Além disso, alguns estudantes expressam ambições de transformação sistêmica. Um deles relata uma ambição notável de se envolver com a Secretaria de Educação brasileira para implementar métodos similares, descrevendo o ensino galês como "de outro mundo" (Relatório de Acompanhamento, 2025, p. 2). Essa disposição de retornar e transformar o sistema de origem é um indicador poderoso de que o programa está gerando não apenas beneficiários, mas agentes de mudança.

## Considerações Finais

Este artigo buscou analisar o programa "Pontes para o Mundo" como uma política pública estratégica, utilizando a teoria do capital de Pierre Bourdieu como lente analítica e o histórico de outras iniciativas de mobilidade no Brasil como pano de fundo comparativo. A análise permite concluir que o programa representa uma evolução significativa e promissora neste campo, com um potencial considerável para se consolidar como um modelo de referência nacional.

A questão central que norteou este trabalho foi investigar como o desenho do programa se estrutura para construir capital cultural, social e simbólico para estudantes da rede pública, aprendendo com as lições do passado. A resposta, elaborada ao longo das seções anteriores, é clara: o "Pontes para o Mundo" foi concebido com uma notável sofisticação estratégica. Seus três pilares – equidade, impacto local e sustentabilidade – respondem diretamente às principais fragilidades de programas

anteriores. O foco na ação afirmativa combate o elitismo; a ênfase na reintegração e nos projetos comunitários se propõem a gerar impactos que sejam sentidos na rede, de forma sistêmica, mesmo após o regresso do estudante. À luz da teoria de Bourdieu, o programa pode ser visto como uma poderosa intervenção estatal no mercado de bens simbólicos, que busca deliberadamente equipar jovens de classes populares com um portfólio de capitais (intercultural, social, simbólico) que lhes permita competir em melhores condições nos campos social e profissional.

As implicações deste estudo são tanto teóricas quanto práticas. Teoricamente, o trabalho demonstra a pertinência e a força do arcabouço de Bourdieu para a análise de políticas públicas educacionais contemporâneas, mostrando como conceitos desenvolvidos há décadas mantêm sua relevância para decifrar os mecanismos de produção e reprodução da desigualdade. Na prática, a análise oferece um diagnóstico do potencial do programa que pode ser útil para seus gestores, destacando os pontos fortes a serem mantidos e os desafios inerentes à sua execução. Além disso, pode servir de inspiração para o desenho de políticas similares em outros estados e municípios brasileiros.

Contudo, é preciso reconhecer as limitações deste estudo. A análise foi baseada primariamente no desenho do programa, ou seja, em sua intenção e estrutura planejada. O sucesso de qualquer política pública, no entanto, reside não apenas em seu desenho, mas em sua implementação. A capacidade do programa de executar com fidelidade o que foi planejado, superando os desafios operacionais, burocráticos e logísticos inerentes a uma iniciativa de tal complexidade, será o verdadeiro teste de sua eficácia.

Isso nos leva a uma necessária agenda de pesquisa futura. O "Pontes para o Mundo", por ser uma iniciativa recente, oferece uma oportunidade única para a pesquisa acadêmica. São necessários, e urgentes, estudos que acompanhem o programa em ação. Propõe-se uma agenda de pesquisa em três frentes:

1. Estudos Longitudinais: acompanhar as trajetórias educacionais e profissionais dos egressos do programa ao longo de vários anos para mensurar o impacto de longo prazo da experiência em suas vidas.
2. Avaliações de Impacto Qualitativas e Quantitativas: realizar pesquisas que combinem métodos para avaliar os resultados do programa. Estudos qualitativos (entrevistas, grupos focais, etnografia) podem capturar a profundidade da transformação pessoal e da aquisição de capital. Estudos quantitativos (usando grupos de controle) podem medir o impacto em indicadores como desempenho acadêmico, acesso ao Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho.
3. Pesquisas sobre a Reintegração: Investigar

especificamente a fase de "Retorno e Disseminação do Conhecimento". Qual seu real impacto nas escolas e comunidades? Como os estudantes vivenciam o processo de se tornarem "agentes de mudança"?

Em conclusão, o "Pontes para o Mundo" emerge como uma política pública de grande potencial, alinhada às melhores práticas e às discussões mais atuais sobre mobilidade estudantil. Sua estrutura, que valoriza tanto o desenvolvimento de capital quanto a equidade e o

impacto local, posiciona-o como uma iniciativa promissora. O monitoramento contínuo dos resultados e a pesquisa acadêmica serão fundamentais para garantir que a promessa de transformação se materialize na trajetória de cada um de seus participantes e, por extensão, na comunidade do Distrito Federal, aprimorando os caminhos da internacionalização da educação no Brasil. ■

## Notas

- <sup>1</sup> É preciso salientar que no Distrito Federal, contudo, o domínio do idioma não se apresenta necessariamente como um marcador social, devido aos Centros Interescolares de Línguas (CILs) de Brasília. Eles representam uma política pública singular no contexto educacional brasileiro, oferecendo cursos gratuitos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, alemão e japonês) para estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal e para a comunidade em geral. Essa iniciativa contribui significativamente para mitigar o caráter de marcador social que o domínio de um idioma estrangeiro frequentemente assume no Brasil. Ao democratizar o acesso a essa formação, os CILs promovem maior equidade, permitindo que estudantes de diferentes estratos socioeconômicos desenvolvam competências linguísticas essenciais para o mundo do trabalho globalizado e para a participação em intercâmbios culturais e acadêmicos, reduzindo assim as disparidades educacionais e sociais historicamente associadas ao aprendizado de línguas estrangeiras no

## Referências

- BACHNER, D.; ZEUTSCHEL, U. Long-term effects of international educational youth exchange. **Intercultural Education**, v. 20, sup1, p. S45–S58, 2009.
- BEELLEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALTER, J.; SCOTT, P. (ed.). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Cham: Springer, 2015. p. 59-72.
- BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. ISBN 978-8532620538. pp. 71-80.
- CARLSON, S.; GERHARDS, J.; HANS, S. Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. **Sociology**, v. 50, n. 3, p. 505-523, 2016.
- ENGEL, L. C.; GIBSON, H. Elite making and increasing access to cosmopolitan capital: DC youth experiences in education abroad. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 52, n. 3, p. 362–379, 2020.
- HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: From Concept to Action**. Washington, DC: NAFSA: Association of International Educators, 2011.
- KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.
- MARTINS, Charles Gomes. **Histórias de vidas de estudantes pernambucanos sobre as experiências de mobilidade acadêmica internacional, do programa Ganhe o Mundo (2012-2022), da rede pública de ensino**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.
- MATSCHKE, C. The Impact of Social Support on Social Identity Development and Well-Being in International Exchange Students. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 53, n. 10, p. 1307–1334, 2022.

- MITCHELL, J. C. Case and Situation Analysis. **The Sociological Review**, v. 31, n. 2, p. 187-211, 1983.
- NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, 2021.
- PRADO, Ceres Leite. **Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- RIBEIRO, Michael Steffones da Silva. **Intercâmbio estudantil no ensino médio da rede pública: uma avaliação do programa Gira Mundo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.
- SOLTANI, B. International students' socialisation and transition experiences in high school. In: **Enhancing Student Education Transitions and Employability**. Routledge, 2021. p. 49–65.
- SPENADER, A. J. Language Learning and Acculturation: Lessons From High School and Gap-Year Exchange Students. **Foreign Language Annals**, v. 44, n. 2, p. 381–398, 2011.
- SUSTARSIC, M. The Impact of Intercultural Exchange on Secondary School Exchange Students and Their Host Families. **Journal of International Students**, v. 10, n. 4, p. 912–933, 2020.
- SUSTARSIC, M.; CHENG, B. Secondary School Student Mobility. In: **Inequalities in Study Abroad and Student Mobility**. Routledge, 2020. p. 73–85.
- SUSTARSIC, M.; CHENG, B. Public diplomacy and exchange programs at a secondary school level: Alumni experiences. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 87, p. 119–130, 2022.
- WEICHBRODT, M. Learning mobility: high-school exchange programs as a part of transnational mobility. **Children's Geographies**, v. 12, n. 1, p. 9–24, 2013.



**Artista da capa:**

*Athos Bulcão (1918-2008)*

Nascido no Rio de Janeiro, Athos Bulcão (1918–2008) explorou diversas técnicas ao longo de sua trajetória, afirmando-se como um artista múltiplo. Em mais de 70 anos de carreira, criou pinturas, desenhos, gravuras, esculturas e desenvolveu sua monumental produção de integração entre arte e arquitetura. Em 1958, mudou-se para Brasília, onde viveu até sua morte. Um dos artistas brasileiros mais reconhecidos do século XX, encontrou na azulejaria sua expressão mais emblemática. Trabalhou com diversos arquitetos brasileiros, destacando-se as parcerias com Oscar Niemeyer e João Filgueiras Lima, o Lelé, que se tornaram marcos na arquitetura brasileira. A Fundação Athos Bulcão foi criada em 1992 e atua na promoção, documentação, preservação, pesquisa e difusão da obra do artista, além de comercializar múltiplos de seus trabalhos. Com sede em Brasília, a instituição também desenvolve importantes projetos nas áreas de arte-educação, comunicação e mobilização juvenil.

Visite [www.fundathos.org.br](http://www.fundathos.org.br) e conheça mais sobre a obra de Athos, os projetos da Fundação e seus produtos. Brasília.





Secretaria  
de Educação

