



Luiz Síveres
Marli Dias Ribeiro
Lucicleide Araújo de Sousa Alves
Idalberto José das Neves Júnior
(Orgs.)

Nas Trilhas com o

LOBO

Guaraná

Construindo saberes
e semeando sonhos na
perspectiva da distorção
idade-série.



Realização:



Apoio:

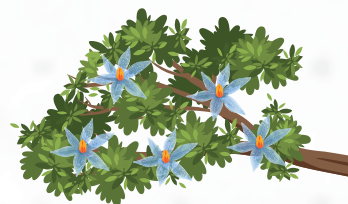


Produção:





Luiz Síveres
Marli Dias Ribeiro
Lucicleide Araújo de Sousa Alves
Idalberto José das Neves Júnior
(Orgs.)



Nas Trilhas com o

LOBO

Guará

Construindo saberes
e semeando sonhos na
perspectiva da distorção
idade-série.

Realização:



Apoio:



Produção:





The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

N241 Nas trilhas com o lobo-guará [recurso eletrônico] : construindo saberes e semeando sonhos / Luiz Síveres, Marli Dias Ribeiro, Lucicleide Araújo, Idalberto José das Neves Júnior (orgs.). – Brasília, DF : Universidade Católica de Brasília, 2023.

Modo de acesso: <<https://ucb.catolica.edu.br>>.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-65-87629-22-3

1. Ensino e aprendizagem. 2. Distorção idade-série. 3. Ensaio. I. Síveres, Luiz. II. Ribeiro, Marli Dias. III. Araújo, Lucicleide. IV. Neves Júnior, Idalberto José das.

CDU 37

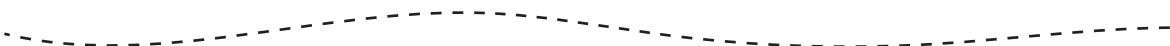
Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIBI/UCB)
Bibliotecária Sara Mesquita Ribeiro CRB1/2814

*Se não posso estimular sonhos impossíveis, não devo
negar o direito de sonhar com quem sonha.*

Paulo Freire



APRESENTAÇÃO



O livro “Nas trilhas com o Lobo-Guará” reúne ensaios inéditos de escrita criativa sobre os processos de ensino e aprendizagem construtores de saberes e semeadores de sonhos de toda a comunidade escolar do Centro Educacional 01 do Guará II. É um livro que foi pensado e elaborado de modo detalhado e com muito carinho pelos pesquisadores do Projeto *Líber* – Laboratório Interdisciplinar de Metodologias Educacionais – juntamente com a equipe gestora. É uma fonte de expressão das experiências vivenciadas, bem-sucedidas e que provocaram transformações profundas nos sujeitos que trilharam o chão da escola.

Elaborado por meio de uma linguagem simples, criativa, o livro é a expressão mais pura e genuína da sabedoria vivida pela comunidade. Construção histórica das pessoas que trilharam caminhos, perpassando dificuldades, desafios, mas que fizeram história e deixaram as suas marcas, acreditando na máxima da não existência de estudantes fracassados, movidos sempre por uma certeza esperançosa de que a Educação é o instrumento de transformação.

O livro tem como objetivo a desafiadora tarefa de apresentar a distorção idade-série a partir do ponto de vista de quem a experienciou, seja como estudante, como professor/a, como gestor/a, como comunidade. Trata-se de uma construção de saberes, de vida e de sonhos que procurou caminhar fora de uma ótica de padrões e de contornos convencionais, do que ordinariamente é publicado acerca do atraso escolar, que afeta um número expressivo de estudantes da Educação Básica.

A obra se constitui como um livro formativo associado a uma série de vídeos e um aplicativo, indicados por um QRCode, com a finalidade de promover a reflexão acerca dos desafios e possibilidades da distorção idade-série. Mais que sonho, a obra é a tradução da semeadura de realidades que se colocaram a serviço da comunidade, empreendendo esforços, a partir de uma dinâmica comprometida com uma educação de sucesso em reparação ao atraso escolar, da cultura do fracasso, repensando os processos educativos numa perspectiva de diálogo, de coletividade e de cooperação entre a escola, a universidade, e a comunidade, edificando e sendo edificada por inovadoras rotas ou trilhas.

Os autores que fazem parte da obra se uniram e se reuniram para ampliar a liberdade do fazer pedagógico, do refletir e do pensar a educação mediante a evidência de suas narrativas, histórias de vida reais e sonhos permeados de fertilidade,



de significado e de sentido. A preocupação em relação às técnicas apuradas parou na sombra da lobeira, mas a sensibilidade das vivências nos arrancou do descanso. E como ensina Larrosa (2021)¹, buscamos dignificar a experiência, não coisificá-la, retirar o dogmatismo e pensar que toda experiência nasce a partir da paixão e não da ação. Assim, apaixonados, seguem pelas trilhas apresentadas os saberes constituídos para indicar possibilidades de encantamento pela educação e pela vida.

Toda a constituição da obra teve como fonte de inspiração a Pedagogia Alpha, no sentido que de nossa presença teve também como pressuposto um encontro dialógico, e como finalidade a formação de professores, sustentável e sensível, e o processo pedagógico, comprometido, competente e transformador (Síveres, 2019).

A introdução, conduzida pelo Prof. Dr. Luiz Síveres, faz um convite irresistível à compreensão das origens da proposta de pesquisa que nasceu do Projeto *Liber*, no Grupo de Pesquisa da UCB, para a problemática da distorção idade-série. Ela é explicitada pela metáfora do lobo-guará, pois sendo a pesquisa realizada na Região Administrativa do Guará – Distrito Federal (DF), o título traz essa simbologia associada e revela as abordagens da constante semeadura da semente, do cuidado e do cultivo da árvore, e da disposição de espalhar, continuamente, as flores pelo cerrado.

Na primeira trilha, caminhos para trilhar, você encontrará um panorama e reflexões sobre a importância da temática da distorção idade-série (gráficos, números, links) e a urgência para sua reparação.

Na trilha marcando territórios, nossa segunda rota, procuramos mostrar e reconhecer o território, identificar a cidade onde as construções se realizaram. Você será apresentado ao Guará, um satélite de memórias e histórias. Ainda, saberá como a escola e seus sujeitos desenvolveram jeitos próprios de trilhar

¹ LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Coleção: Experiência e Sentido.

² SÍVERES, L. *Pedagogia Alpha*. Presença, proximidade, partida. Curitiba: Publishing, 2019.

uma pedagogia que inclui e que se organiza para, democraticamente, atender estudantes em distorção idade-série. Na terceira trilha, os trilheiros dispersando sementes, apresentamos, a partir de projetos, programas e realizações no Distrito Federal, em Goiás, em Sergipe. Essas experiências nos ensinam e nos ajudam a entender a dimensão do problema e abrir oportunidades para potencializar novas propostas.

A quarta trilha, compartilhando os frutos e sonhos, evidenciamos as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa na escola, revelamos os sonhos e traçamos uma trilha sugestiva com base na experiência compartilhada.

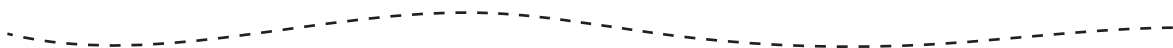
Por fim, a obra “Nas trilhas com o Lobo-Guará: construindo saberes e semeando sonhos” representa o empenho de pesquisadores e de toda a comunidade do Centro Educacional 01 do Guará II em dar visibilidade à temática da distorção idade-série, ainda fortemente subdivulgada. É dirigida aos estudantes que foram ficando pelo caminho, aos que ainda acreditam, aos docentes e gestores que, em parceria com a comunidade escolar e a universidade, ousam continuar abandonando os vestígios deixados pela Pedagogia do Fracasso, trilhando e acreditando em uma “Pedagogia dos Sonhos” possíveis e realizáveis, como lobos que correm e sonham.

Dra. Marli Dias Ribeiro
Dra. Lucicleide Araújo de Sousa Alves



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	12
AGRADECIMENTOS.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
TRILHA: caminhos para trilhar	32
CONHECER PARA REPARAR: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E SUAS REALIDADES	33
TRILHA: marcando territórios	48
GUARÁ: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS	49
UMA HISTÓRIA PARA A VIDA TODA	57
FEIRA DE HUMANAS	61
SEMANA DE ARTE MODERNA	65
UM SONHO SONHADO JUNTO É REALIDADE.....	67
TRILHA: os trilheiros dispersando sementes.....	72



O PERCURSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES (PAAE) NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO GUARÁ E OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO CAMINHO	73
DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: Como a trajetória escolar do estudante camponês tem sido afetada?	81
CURRÍCULO EM MOVIMENTO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE ARTICULAÇÕES E EXPECTATIVAS	89
SUPERANDO A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE COM O PROJETO ROTA VERDE FORMOSA CAMINHO PARA POSSIBILIDADES E SUCESSO	99
SERGIPE NA IDADE CERTA	111
TRILHA: colhendo os frutos e compartilhando os sonhos	122
PARA REFLETIR SOBRE O SONHO E COMO REALIZÁ-LO	123
O NEUROFEEDBACK COMO ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR	131
NEUROCIÊNCIA E O POTENCIAL DA TECNOLOGIA DE NEUROFEEDBACK NO ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	143
ABORDAGEM ECOSISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO INOVADOR PARA ENFRENTAR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	155
CAMINHOS QUE PODEM ABRIR NOVAS TRILHAS: PREVENIR, AGIR E SONHAR	165



PREFÁCIO

As trilhas do Lobo Guará pelo Brasil são incríveis e sempre se apresentam como um convite para o conhecimento e para se viver experiências magníficas: Chapada dos Veadeiros em Goiás, Parque Nacional das Emas em Goiás, Serra da Canastra em Minas Gerais, Parque Estadual do Rio Preto em Minas Gerais e Parque Estadual do Guartelá no Paraná.

Assim como essas trilhas, este livro intitulado “Nas trilhas com o Lobo Guará” é um convite e uma grande oportunidade dada aos leitores no sentido de poderem participar dessa aventura “leitoral” de um material criativo e inovador que reflete a maturidade, a segurança e a serenidade dos seus autores.

Em cada momento dessa exploração da trilha, os leitores perceberão que as visões, compreensões e perspectivas apresentadas foram construídas por aqueles que puderam pisar e adentrar nos vales, nas grutas, nas matas, nos bosques e nos rios, mas, ao mesmo tempo, com o olhar de quem estava posicionado e consciente do seu mirante privilegiado capaz de descortinar todo o panorama da região por onde a trilha singra.

Portanto, aceite este convite e, junto com os autores, entre nessa trilha para descobrir as belezas e os tesouros que estão para serem explorados nessa produção fantástica que trata da distorção idade-série... venha somar na construção desse sonho cativante de transformação da realidade educacional, o qual, após a leitura desse livro, certamente, será interiorizado por cada um dos leitores.

Boa trilha!

Sidelmar Alves da Silva Kunz



AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Sagrado!

Agradecimentos ao universo que conspirou em favor da sementeira, consolidando-se na realização deste tão sonhado acontecimento, de presentificação da materialidade humana existencial comunitária em forma de um livro.

Todos os capítulos são fruto de um esforço conjunto de pessoas que colaboraram e cooperaram para que as benéficas, os saberes e as transformações ocorridas pelo Centro Educacional 01 do Guará II pudessem ser colocadas em evidência, servindo-se como exemplo de uma escola exitosa de experiência de ensino e aprendizagem.

A missão para a constituição de uma educação para o sucesso é, sobretudo, trilhar caminhos construtivos de conhecimentos acreditando-se no potencial de todos os educandos e de que todos são capazes de aprender e de se desenvolver.

Sendo assim, os nossos agradecimentos iniciais vão para o corpo gestor, representado pelo diretor, Paulo Cesar Rocha Ribeiro, e o vice-diretor, Wellington Alves Cardoso, e a supervisora pedagógica, Ângela Deise Siqueira Praxedes Franco, exímios profissionais que tão calorosamente receberam a equipe de pesquisadores da Universidade Católica de Brasília, acolhendo com entusiasmo as propostas do Projeto *Líber* e sonhando junto conosco, com presença e disposição, a fim de que o projeto acontecesse da melhor forma possível e reverberasse para todo o corpo docente, discente e a comunidade do Guará as suas sementes.

À Secretaria de Estado de Educação pela parceria, na pessoa da Subsecretária de Educação Básica, Iêdes Soares Braga, e de modo muito especial à Coordenação Regional de Ensino do Guará por confiar na proposta do projeto *Líber* e abraçá-la.

A todos os professores, a nossa reverência e eterna gratidão por compartilharem conosco os seus conhecimentos e percursos de uma trajetória de vida educacional exitosa e tão cheia de sentido e significados para a vida dos estudantes.

Agradecimentos a todos os pesquisadores do Projeto *Líber* que acreditam em uma educação com presença, proximidade e partidas, pautada na essência triádica do movimento constituído pela alegria, o coração envolvido e a vivência da experiência.



De modo muito especial, agradecimentos ao Coordenador do Projeto *Líber*, o professor Dr. Luiz Síveres, por ter conduzido todo o processo teórico e prático de construção e desenvolvimento do projeto, com momentos dialógicos cheios de amorosidade e de humanidade. Registramos, portanto, a nossa eterna gratidão, por termos, enquanto pesquisadores, participado ativamente e vivido tão grandiosa experiência. Obrigada!

Agradecimentos especiais a todos os estudantes que pisaram o chão desta incrível escola, os que atualmente pisam e os que ainda pisarão. De modo particular e especial aos estudantes que participaram e foram privilegiados por experienciarem, em prol do próprio desenvolvimento, a tecnologia revolucionária de neuromodulação por neurofeedback, que contribuiu para potencializar os processos de aprendizagem e avançarem em seus estudos com sucesso.

A toda a comunidade e às famílias pela parceria, pois educação se faz junto, com espírito de comunidade e comunhão.

À Universidade Católica de Brasília e à Fundação de Apoio à Pesquisa do DF (FAP-DF) pela oportunidade de vivenciar os três pilares constitutivos da pesquisa: o ensino, a pesquisa e a extensão.

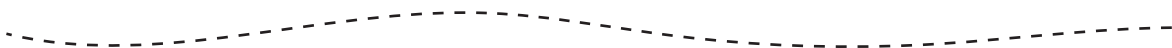
Enfim, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho se tornasse realidade, como lobos que correm e sonham, demarcando territórios, agindo em prol do bem comum, com esperança em um futuro promissor, por meio de uma educação totalmente possível, com presença, proximidade e partidas transformadoras, permeada, sobretudo, por muitas prosas, mas também por poesias.

Eterna gratidão!

Pesquisadores do Projeto *Líber*



INTRODUÇÃO



NAS TRILHAS DE UM PROJETO DE PESQUISA

Luiz Síveres³

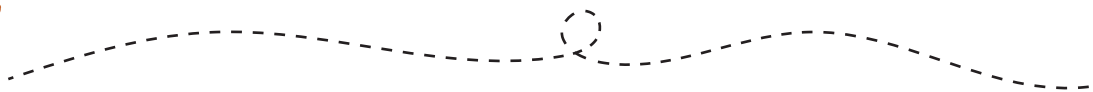
No percurso de um pesquisador, várias são as trilhas que podem ser percorridas. Porém, no caso em pauta, trata-se de um projeto de pesquisa que foi desenvolvido, por meio da Universidade Católica de Brasília, com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa, e em parceria com o Centro Educacional 01 - Guará, para minimizar a distorção idade-série de estudantes da Educação Básica do Distrito Federal.

Assim como o lobo-guará, considerado um animal solitário, o pesquisador também realiza o projeto, de forma singular. Porém, como o lobo-guará também se reúne para a procriação, o pesquisador tem necessidade de um Grupo de Pesquisa que, no caso específico, contou com a colaboração de excelentes profissionais, todos com uma expertise reconhecida nas suas áreas de atuação.

Desse processo de incubação nasceu o projeto *Líber* - Laboratório interdisciplinar de metodologias educacionais – caracterizado como um projeto de pesquisa que tem por objetivo “desenvolver uma metodologia educacional, de forma interdisciplinar, para atender ao fluxo correspondente entre idade-série de estudantes nos anos finais da Educação Básica do Distrito Federal”.

O termo *Líber* dá origem, em latim, à palavra livro, daí a razão de se produzir um livro, em forma de ensaios e vídeos, como resultado do projeto de pesquisa. Mas ao mesmo tempo, *Líber* faz menção a uma das denominações que os latinos davam a Baco, divindade vinculada ao vinho, para alegrar e “inspirar” o espírito do homem. Nesse sentido, o projeto de pesquisa se configurou como uma incubadora de ideias e práticas inspiradoras.

³ Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. E-mail: luiz.siveres@gmail.com



Porém, no campo da botânica, Liber significa a parte interna da casca da árvore, caracterizada por um tecido complexo que é responsável pela condução das diversas substâncias para as várias partes de uma planta, daí a razão de caracterizar o *Líber* como uma metodologia que proporciona a energia necessária para a superação da distorção idade-série, envolvendo os pesquisadores, a Escola e a Comunidade do Guará.

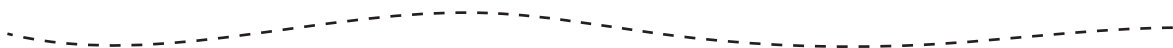
Porém, antes de existir uma árvore, é necessário que a semente seja semeada, daí a referência ao lobo-guará, considerado um animal que tem, dentre seus costumes, espalhar sementes pelo cerrado. Por isso que *Líber* deseja se constituir num espaço de inspiração, num processo de experimentação e num procedimento de formatação de projetos vinculados a procedimentos metodológicos e políticos para a superação do fracasso escolar.

Portanto, com base nas terminologias e nos significados acima circunstanciados, a apresentação do Projeto *Líber* será feita em três partes: 1 - semear sementes – destacando a originalidade de um projeto de pesquisa; 2 - alimentar árvores – caracterizando a metodologia Alpha como condutora do processo; e 3 - espalhar flores – no sentido de que várias conquistas podem ser indicadas para garantir o fluxo correspondente entre idade-série, na educação básica.

1. Semear sementes

Uma das características do lobo-guará, embora sendo carnívoro, é se alimentar de frutas e, em consequência, ir espalhando sementes pelo campo, considerado um dos ambientes apropriados para este tipo de animal. Isso se explica porque uma das formas dessa semeadura se realizar estaria no fato da defecação acontecer, normalmente, em cima de cupinzeiros, espaço adequado para a germinação e crescimento das árvores e que se encontram, majoritariamente, no cerrado.

Com o desejo de potencializar a semeadura, foi proposto o Projeto *Líber*, que tem por finalidade desenvolver, de forma interdisciplinar, perspectivas educacionais para contribuir com o sentido dos sujeitos e processos envolvidos na educação, através da inspiração de ideias inovadoras e do fluxo de experiências criativas;



ampliar e aprofundar a compreensão do pensamento ecossistêmico, com base na complexidade e transdisciplinaridade; e exercitar processos metodológicos de ensino e aprendizagem para minimizar a distorção idade-série na educação básica.

Isso se justifica porque é perceptível que a humanidade vive e convive com uma crise paradigmática em relação à educação. O modelo educacional, ainda vigente não corresponde mais às necessidades do momento histórico-cultural contemporâneo, e tal percepção pode estar vinculada à afirmação de Edgar Morin, no sentido de que

[...] os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (Morin, 2003, p. 15).

A percepção dessa realidade é vivenciada pelos sujeitos envolvidos com a educação e o desenvolvimento de processos pedagógicos e seus impactos se estendem, também, para o ambiente familiar e para o contexto social. Considerando tal problemática, é possível depreender uma diversidade de desafios que se encontram no ambiente educativo e, em especial, na distorção idade-série, que afeta o protagonismo juvenil, o processo de ensino e aprendizagem, bem como os investimentos sociais por meio das políticas públicas.

Considera-se, no entanto, que a situação de distorção idade-série, segundo o Censo Escolar, refere-se ao estudante cujo indicador tenha a taxa de dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série. Os estudantes que fazem parte deste grupo acumulam, assim, sentimentos de não pertencimento ao ambiente escolar, são sujeitos que vivenciaram reprovações sucessivas e se tornam indivíduos numeráveis nas estatísticas do abandono escolar. A distorção idade-série, quando não resolvida, expõe, enfim, os estudantes a uma trajetória de exclusão e fracasso, a uma perpetuação das desigualdades e a um distanciamento do direito à educação humana e emancipatória (UNICEF, 2021).



O problema da distorção idade-série, porém, não é novo no âmbito da gestão educacional pública, e os desafios que o cercam são complexos e multifatoriais. Alternativas em solucionar essa problemática ainda não se materializaram e a possibilidade para romper com essa situação permeia não apenas os estudos acadêmicos, mas também integra eixos de discussão e elaboração de políticas públicas, de âmbito estatal, desde o período da democratização do ensino público brasileiro (Silva et al., 1993).

Para justificar essa percepção, o Censo Escolar de 2019 indicou que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais de 1 milhão e meio de estudantes estavam em distorção idade-série, e nos anos finais seriam cerca de 3 milhões de casos no país. Tais dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância revelaram que o número total de estudantes das redes municipal e estadual que abandonaram a escola em 2019, foi de 912.527, e muito deles, por reprovações sucessivas, o que corresponde a aproximadamente 30% dos estudantes (UNICEF, 2021).

Percebendo o mesmo problema no âmbito do Distrito Federal (DF), os índices de distorção idade-série aparecem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se estendem ao Ensino Médio. Por isso, o percentual de estudantes em distorção idade-série, no Distrito Federal, referente ao Ensino Fundamental, aproxima-se, nos anos iniciais, a 11,6% (17.478), anos finais, 26,98% (33.580), e no Ensino Médio, 29,12% (23.477), segundo os dados do UNICEF (2021).

Os dados nacionais e distritais alertam, portanto, para a necessidade de se construir propostas de atendimento que sejam inovadoras e sustentáveis, em relação ao fenômeno distorção idade-série na educação brasileira, buscando ações interdisciplinares, dialógicas e criativas, tentando, assim, aprimorar mecanismos que sejam capazes de indicar um caminho inverso à realidade contemporânea sobre essa problemática (Brasil, 2020).

Para cumprir a legislação e contribuir com a redução da distorção idade-série, por meio de um processo integrado com a comunidade do Guará, foi desenvolvido o Projeto *Líber*, que buscou, justamente, “semear sementes” entre os estudantes afetados, por meio do *neurofeedback*, entre os professores, por meio de um processo de formação que contemplou a dimensão pessoal e a dinâmica educativa do ensino e aprendizagem, por meio da Pedagogia Alpha, bem como o

dinamismo de uma política pública que pudesse consolidar projetos sustentáveis para qualificar o sucesso da escolarização.

2. Alimentar árvores

O *Líber* é também um tecido complexo que é responsável pela condução das diversas substâncias para as várias partes de uma planta. Isto é, caracteriza-se como um canal condutor da seiva para alimentar as árvores. Neste sentido, o Projeto *Líber* procurou ser um procedimento de conexão entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, e entre a universidade e a sociedade, com o objetivo de vitalizar os sujeitos envolvidos e os processos de ensino e aprendizagem.

Distintos processos conectivos poderiam ser seguidos para atuar sobre a realidade da distorção idade-série, mas a Pedagogia Alpha (Siveres, 2015, 2019), por meio da presença, proximidade e partida, possibilitou ser este canal condutor para desencadear um procedimento integral, integrador e interdisciplinar no Centro Educacional 01 do Guará. A opção por esta pedagogia se deu pelo fato de a mesma integrar, em forma de uma trilha, as distintas abordagens sobre a problemática da distorção idade-série.

Nesse sentido é oportuno retomar a metáfora da lobeira, que é uma árvore típica do cerrado e produtora de uma fruta apreciada pelos lobos, daí seu nome se justificar como “lobeira”. Assim, também, o projeto pretendeu ser uma seiva que pudesse irrigar os distintos sujeitos envolvidos, os diversos processos pedagógicos e as potencialidades de uma política pública para fazer crescer a árvore do conhecimento.

Dessa forma, tendo como referência essa proposta, a dinâmica da pesquisa esteve ancorada nas proposições teóricas que desenvolvem um pensamento relacional e dialógico que se apresenta com percursos transversais, estruturas conectadas e molduras sistêmicas, integrando a dimensão ontológica, epistemológica e pedagógica.

A dimensão ontológica, dentre a diversidade de percepções, foi compreendida com base na neurociência e, para isso, todas as propostas de



atividades interventivas tiveram como aliada as ferramentas tecnológicas e levando em consideração os mecanismos neurais de aprendizagem. Haja vista que, em concordância com os estudos de Cosenza e Guerra (2011, p. 143), “as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes”. E elas funcionam como atratores que podem ativar a memória e os conteúdos que já estejam nela, e possibilitar processos capazes de despertar o sujeito para novos aprendizados, tomando por base os conhecimentos já existentes, pois estes atuam como pontos de ancoragem para entrar em conexão com os novos e, conseqüentemente, a partir de sua integração, gerar um novo conhecimento pertinente (Morin, 2001), significativo (Ausubel, 2003), reconstrutivo (Demo, 2009, 2011), libertador (Freire, 1989) e transdisciplinar (Nicolescu, 1999). Tais estratégias, diversificadas e mais personalizadas, bem como integrando-as com processos dialógicos, podem favorecer, portanto, a construção de elos e tais vínculos atuarem como conectores para a ocorrência da aprendizagem e favorecer o desenvolvimento da neuroplasticidade.

Por essa razão, os estudos da Neurociência constituem um caminho a ser perseguido, segundo Carvalho e Villas Boas (2018), tanto na superação da crise paradigmática na educação, quanto na proposição de meios metodológicos que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes, considerando os mecanismos neurais de aprendizagem. Nessa perspectiva é que estamos propondo um diálogo entre a área da Educação com a área da Neurociência, tendo em vista que os estudos da neurociência apontam possibilidades – a partir da compreensão de como o cérebro funciona – para a proposição de ações interventivas pedagógicas com base em metodologias educacionais que possam influenciar no desempenho dos estudantes.

Na sequência, a dimensão epistemológica, na conexão com a ontológica, está ancorada no pensamento ecossistêmico, concebido por Moraes (2004), tendo a complexidade e a transdisciplinaridade como princípios epistemológicos fundamentais. Portanto, um pensamento ecológico-sistêmico é um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende além da ecologia natural, englobando a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo. Revela

também a interdependência existente entre os diferentes domínios na natureza, a existência de relações intersistêmicas que acontecem entre seres, indivíduos e contextos, docentes e discentes.

O pensamento ecológico é, portanto, relacional, aberto, e traz consigo a ideia de movimento, de fluxo energético, de processos auto-organizadores, autorreguladores e autopoieticos, sinalizando a existência de um dinamismo intrínseco que traduz a natureza cíclica e fluída desses processos. Ele nos fala de relações entre totalidades e partes e das partes entre si. Assim, pensar de modo ecossistêmico é pensar de maneira complexa, dialógica e transformadora e, segundo a autora, esse pensamento, pautado na complexidade e na transdisciplinaridade, pode ser caracterizado como um pensamento relacional e dialógico, em que tudo está conectado e interligado, favorecendo a prática de um pensamento que pode transformar a realidade das pessoas e contribuir para as práticas pedagógicas de bons professores, beneficiando o desenvolvimento de estudantes que possam ter dificuldades de aprendizagem (Moraes, 2004).

Por isso, o Pensamento Ecossistêmico reconhece as interações mútuas, simultâneas e recorrentes entre aprendizes e meio, entre usuários e seus sistemas, entre aprendizes e docentes, indivíduos e contextos, razão e emoção. Inclui, também, o reconhecimento da existência de um dinamismo relacional entre os indivíduos, entre indivíduos e instrumentos da cultura, entre indivíduos e seus sistemas de crenças, suas organizações e seus modos de pensar e de fazer (Moraes, 2004).

Assim, educar, a partir do Pensamento Ecossistêmico, é configurar um espaço de convivência desejável para que as atividades se desenvolvam. Segundo Moraes,

é ser capaz de construir um espaço amoroso e não competitivo, um local agradável e emocionalmente sadio não apenas para si, mas também para os outros, de forma que eu e o outro possamos fluir em nosso viver/conviver de maneira mais harmoniosa possível (2004, p. 292).



Enfim, para Moraes (2004, 2020), essas perspectivas podem ser caracterizadas como de Desenvolvimento Humano, Dialógica, Ecológica e Relacional, Interdisciplinar e Transdisciplinar, Multirreferencial, Solidariedade, Alteridade e Inclusão, Coevolução, Parceria e Religação, Ética e Emergência e Transcendência.

E por fim, a dimensão pedagógica, articulada com a ontológica e epistemológica, está vinculada à Pedagogia Alpha (Síveres, 2015, 2019), como um processo que integra, com base na simbologia da letra grega *alpha*, a circularidade, a conectividade e a universalidade, como pode ser observado na ilustração a seguir.



Simbologia: Circularidade - Conectividade - Universalidade

Pedagogia: Presença - Proximidade - Partida

Fonte: Síveres (2015, 2019).

Portanto, a Pedagogia Alpha, no contexto da circularidade, desenvolve a presença; na conjunção dos vetores, a proximidade; e, na difusão dos vértices, a partida. Em razão disso, essa pedagogia é reconhecida pela dinâmica da presença, proximidade e partida, consideradas categorias essenciais da condição humana, do processo de criação e significação dos conhecimentos, e pelo horizonte de sentido que se pode dar à vida e, em consequência, à educação.

É com base nesta dinâmica tridimensional, entre o socioemocional, o pensamento reflexivo e a ação significativa, que acontece, de forma integrada e integral, a interação entre a dimensão ontológica (ser), epistemológica (saber) e metodológica (agir). Estas proposições configuram, pois, um processo educativo pautado num procedimento disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Portanto, a Pedagogia Alpha, vinculada à presença, proximidade e partida, seria, por meio da dinâmica transversal do diálogo, o ponto de articulação entre a dimensão ontológica e epistemológica, tendo em vista desenvolver projetos criativos e significativos, porém, sempre de forma conjugada, interativa e dinâmica para seguir a proposição da simbologia *alpha*.

Enfim, por meio de dinâmicas integradas, simbolicamente representadas pela letra *alpha* – circularidade (presença), conectividade (proximidade) e universalidade (partida) – pode-se afirmar a capacidade de revelar um campo de possibilidades para o desenvolvimento de políticas, empreendimentos e metodologias educacionais. Também, enquanto o processo de inserção e de atendimento por meio da neurociência são importantes, a formação de professores sob o paradigma ecossistêmico se torna relevante, bem como a proposição de sugestões para uma política pública efetiva, pois cria-se uma tríade que pode dar suporte à solução da problemática da distorção idade-série. Essa proposta busca, enfim, a integração, a articulação e a interação entre os aspectos potencializadores da dimensão ontológica, epistemológica e pedagógica, aspectos compreendidos como fios da mesma tessitura e que serão dinamizados por meio da polinização das flores, para que as mesmas possam espalhar novas sementes.

3. Espalhar flores

A lobeira, árvore assim identificada porque produz uma fruta apazível para o lobo-guará, tem uma flor muito bonita e a mesma é recomendada para fazer xarope. Independente a isso, a fruta da lobeira serve de alimento ao lobo e suas sementes são espalhadas pelo cerrado. No contexto do Projeto de Pesquisa, buscou-se espalhar flores por meio do atendimento personalizado dos estudantes, da formação de professores e da proposição de uma política pública, por meio de uma gestão democrática.



Para atender a essa floração, o percurso metodológico esteve pautado no procedimento da pesquisa-ação, sendo contempladas a percepção da distorção idade-série e, com base nesses dados, exercitaram-se instrumentos da neurociência com estudantes, foram formados os docentes sob a compreensão ecossistêmica, bem como praticadas metodologias de ensino e aprendizagem para minimizar essa problemática. A partir dos resultados desses encaminhamentos, foram propostas sugestões pedagógicas interdisciplinares para a referida escola e alinhavadas recomendações para as escolas do Distrito Federal, tendo em vista a criação de políticas públicas para garantir o fluxo correspondente entre idade-série na educação básica.

Enfim, potencializar os processos de aprendizagem, integrando teorias e práticas, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a resolução de problemas e construção da cidadania, é o horizonte a ser vislumbrado por meio do *Líber*, que buscou repensar a problemática apresentada, preconizada na neurociência, na formação de professores, por meio de procedimentos criativos e dialógicos, ampliando, assim, possibilidades metodológicas para o enfrentamento da distorção idade-série.

Considerações

Em todos os lugares existem ideias e práticas inovadoras, sistêmicas e sustentáveis. Precisamos, porém, sensibilizar pessoas que sejam capazes de sintonizar com tais projetos, vincular os processos pedagógicos a estas trilhas, e potencializar propostas que impactem a dinâmica educacional e as políticas públicas a ela relacionadas.

Esta foi a finalidade do Projeto *Líber*, no sentido de despertar a consciência do Grupo de Pesquisa para a problemática da distorção idade-série, envolver a comunidade escolar para perceber o desafio e desenvolver processos viáveis para minimizar o fracasso escolar, e sugerir procedimentos compatíveis e viáveis para inaugurar e desenvolver políticas públicas, tendo como referência o problema da distorção idade-série.

Enfim, a percepção da realidade, a proposição de processos e projetos, e a disposição de desenvolver políticas adequadas foram os elementos que

compuseram a trilha do Projeto de Pesquisa. O mesmo foi ancorado na metáfora do lobo-guará, considerando que a pesquisa foi realizada na Região Administrativa do Guará - DF, justificando, assim, as abordagens da constante sementeira da semente, do cuidado e do cultivo da árvore, e da disposição de espalhar, continuamente, as flores pelo cerrado.

Referências

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Brasília, 2020. Censo Escolar 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 15 dez 2020.

CARVALHO, Diego de; VILLAS BOAS, Cyrus Antônio. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 231-247, jan./mar. 2018.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, Pedro. *Educação Hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO Pedro. *Outro professor: Alunos podem aprender com professores que aprendem bem*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Ecológico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Ecológico Educação, Aprendizagem e Cidadania*. In: FEITOSA, Berenice; PINHO, Maria José de; SUANNO, Mariza Vanessa



Rosa; SUANNO, João Henrique (orgs.). *Educação Transdisciplinar: Escolas Criativas e Transformadoras*. Palmas (TO): EDUFT Universidade Federal do Tocantins, 2020. Cap. 1. p. 13-46.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar Namode. O descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino. *Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 84, fev. 1993, p. 5-16.

SÍVERES, Luiz. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*. Brasília: Liber Livro, 2015.

SÍVERES, Luiz. *Pedagogia Alpha*. Presença, proximidade, partida. Curitiba: Publishing, 2019.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série*. 2021. Disponível em: <https://trajetoriaescolar.org.br/download-dos-materiais/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar/> Acesso em: 15 jun. 2021. TRILHA: caminhos para trilhar



TRILHA: caminhos para trilhar

Abrir-se ao novo, trilhar. Fazer o caminho. Caminhar.

Somos trilheiros que correm e sonham.

Caminhantes, viventes!

Luz para o encontro com o outro. E para esse dia ...

Procuo vestir-me com as melhores roupas que pude encontrar.

Eu mesmo as teço com os fios mais coloridos, entrelaçando cores e tons.

Enfeito minha cabeça com o que há de mais belo e perfumado.

Meu corpo se mimetiza ao verde vivo da natureza. Tudo faço para acompanhar de perto a trajetória cotidiana do amado.

Nossa existência consiste em um misto de alegria, troca de beijos e festa.

Pouco me importa o quanto durará, ou quando terei de voltar ao pó da terra. Importa que, enquanto vivos, sejamos inteiros um para o outro.

Marli Dias Ribeiro

A inspiração poética de fazer caminho caminhando nos introduz na primeira trilha, na qual somos convidados pela autora a contemplar o percurso e perceber os “caminhos que precisam ser trilhados” para conquistar alguns avanços para dirimir a distorção idade-série. Nessa percepção, a autora destaca a realidade do fracasso escolar com dados que correspondem à realidade nacional, mas, principalmente, dados do Distrito Federal. Portanto, fazer uma boa percepção da realidade pode ajudar a abrir-se ao novo e trilhar a caminhada, porque “somos trilheiros que correm e sonham”.

CONHECER PARA REPARAR: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E SUAS REALIDADES

Marli Dias Ribeiro⁴

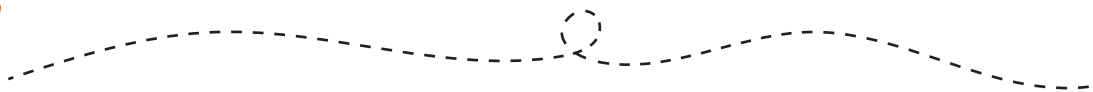
Convido você leitor a realizar uma caminhada, juntos, eu, você e o lobo-guará. Estamos percorrendo o Brasil, mas neste momento, nossa parada é o Distrito Federal (DF). Nessa andança iremos conversar sobre um dos desafios atuais da nossa educação: a distorção idade-série, seus conceitos, suas realidades e seus desafios.

Esperamos que ao finalizar esse percurso você possa dizer às pessoas que não conhecem este tema, que não se importam ou ainda não refletiram sobre ele, que lancem um olhar mais solidário, afetivo e ativo. Faremos um percurso de reflexão, troca de experiências e conhecimento. Será uma jornada de convivências, caminhadas e voos, e nosso propósito é que nenhum estudante fique para trás.

Antes de tudo, informamos que o ideal em romper com a distorção idade-série permeia não apenas os estudos acadêmicos, mas acima de tudo, faz parte dos debates comunitários, na escola, nas famílias, nas redes de ensino. Esse fenômeno precisa integrar eixos de discussão e da elaboração de políticas públicas e projetos em âmbito estatal. Ele é um importante processo de inclusão dos estudantes, fazendo parte de um movimento para a democratização do ensino público brasileiro ao ampliar a permanência dos estudantes nas nossas escolas.

Vamos imaginar olhando o nosso Brasil, no caso da distorção idade-série, pensando um recorte de um espaço com 7 milhões de estudantes para atender. Esse grupo, em grande parte, composto por adolescentes que foram reprovados ou saíram da escola. Muitos deles são meninos, moram nas periferias, são negros ou pardos. Se compararmos em nível de população, estaríamos falando de todos

Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: marli.com@gmail.com



os habitantes do estado de Goiás (7.055.228 habitantes). Se a comparação fosse para o Distrito Federal com 2,3 milhões de habitantes, dados de 2022, seriam 3 “Quadrinhos” de jovens nessa situação (Brasil, 2021).

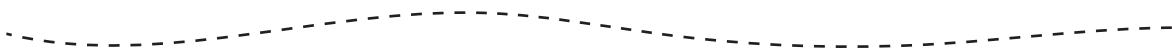
No DF, estamos falando de 60 mil estudantes ficando para trás. Seria toda população de Brazlândia. Apesar de uma pequena queda nos últimos 10 anos, ainda convivemos com taxas que giram em torno de 25%, ou seja, a cada 100 estudantes, 25 reprovaram duas ou mais vezes.

A elevação na taxa de distorção inicia a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo mais alta no 7º ano e na 1ª série do Ensino Médio. A taxa de distorção idade-série alcança 22,7% das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental, e 26,2% das matrículas do Ensino Médio. Se observarmos a rede privada, a taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental é inferior e menos variável do que a da rede pública.

O Censo Escolar de 2020 indica que a distorção encontrada no 7º, 8º e 9º ano, são 5,8%, 6,2% e 6,4%, respectivamente. Uma diferença acentuada entre as duas redes. Dê uma parada, beba um gole de água e entre nessas trilhas educativas (acesse os links abaixo⁵) e conheça os dados pelo Brasil e no DF (Distrito Federal, 2021; Brasil, 2021).

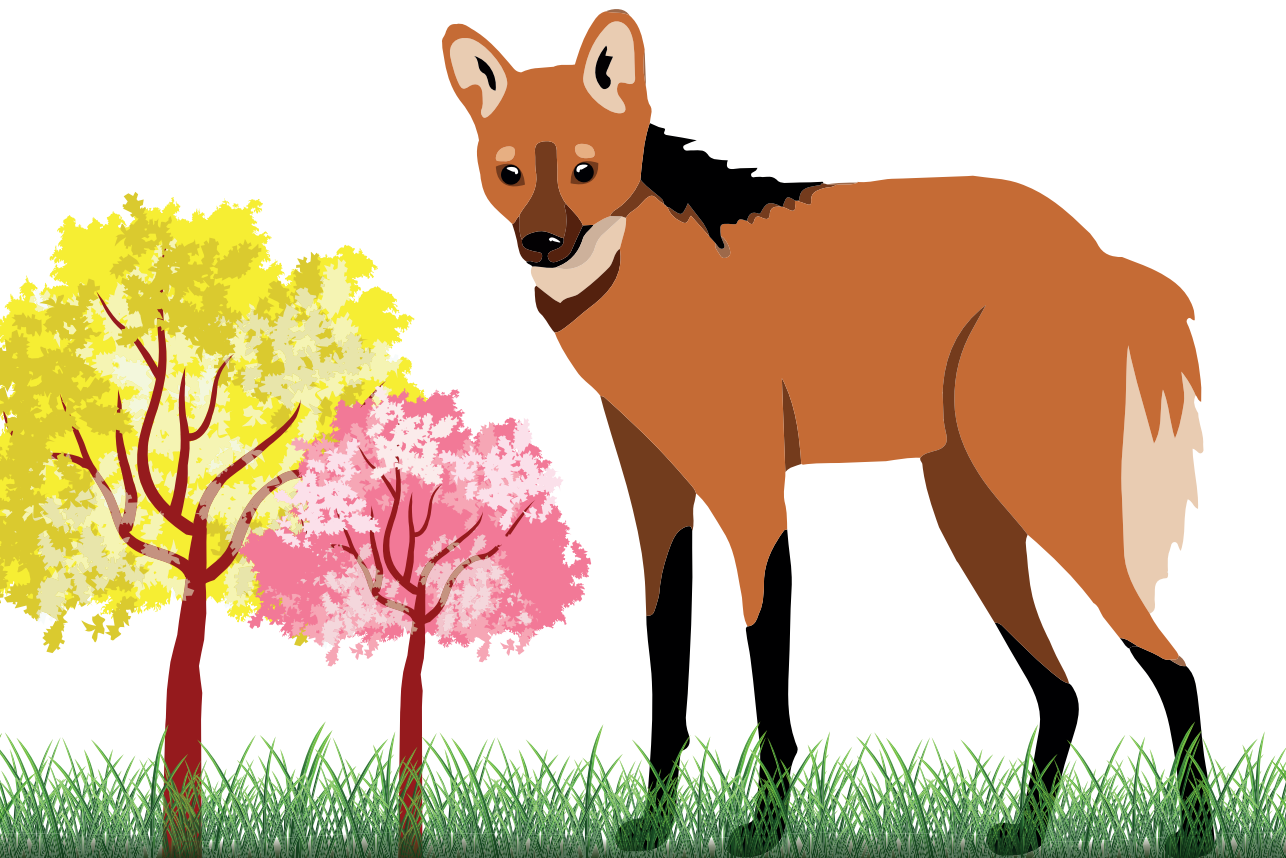
Neste entendimento dos requisitos acerca da distorção idade-série,

⁵ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>
<https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/?repeat=w3tc#:~:text=A%20distor%C3%A7%C3%A3o%20idade%2Ds%C3%A9rie%20%C3%A9,os%2014%20anos%20de%20idade.>



também dita como atraso escolar, a entrada do estudante na educação básica é com 6 anos, e foi assim estabelecida pelo Ministério da Educação para a matrícula das crianças brasileiras na educação básica. Assim, quando nos referimos ao termo distorção idade-série, distorção idade-ano (termo antes utilizado no DF), estamos considerando a parcela de estudantes brasileiros que estão em atraso escolar de dois anos ou mais. Uma nova nomenclatura vem sendo adotada no DF, atualmente, incompatibilidade idade-ano.

E sobre as questões legais? O Lobo-Guará já percorreu as normativas que asseguram o direito à educação desses jovens. Ele sabe que elas existem e formam uma estrada de muitas normas e você pode visitá-las, em uma de nossas paradas pela trilha. Portanto, não nos faltam leis! Pegue este atalho e confira!





- » Artigo 24, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- » PNE- Meta 7- Observatório - <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/aprendizado-adequado-na-idade-certa>
- » Plano Distrital de Educação - <https://www.educacao.df.gov.br/pde-2/>

Voltando aos jovens, eu pergunto: Já dialogaram com alguns deles, já tiveram essa oportunidade? Eles nos contaram suas experiências e alguns revelaram que foram chamados de indisciplinados, alguns foram expulsos da escola, outros encaminhados para estudarem à noite, por serem maiores e mais velhos que os demais colegas. Um grupo decidiu não voltar mais para a escola, pois a necessidade de trabalho falou mais forte. Nessas conversas, eles nos ajudaram a compreender que a situação de distorção é intensificada nas redes de ensino por uma tríade de cultura do fracasso escolar: a repetência, a evasão e o abandono. Um ciclo de exclusão perene em que a invisibilidade dos estudantes tem permanecido.

Entre estes temos ainda um grupo de jovens infratores. Eles foram recolhidos em abrigos, em centros de atendimento socioeducativo, e chama atenção que nos abrigos 92% estão em atraso escolar, em distorção idade-série. No histórico escolar verificamos o abandono escolar ou reprovação. Outros não estão mais nas estatísticas, eles compõem as taxas de homicídios de jovens. Essas realidades nem sempre são debatidas. Em muitas escolas, falar em distorção idade-série é tabu. Mas, os dados estão todos abertos para redes e escolas, e com eles é possível entender melhor a realidade. Faça essa experiência!

Outra situação recorrente diz respeito às questões de raça e gênero. Estudantes em distorção idade-série: os excluídos marcados pela cor da pele. Essa Pedagogia do Fracasso está associada à perspectiva social, refletindo em como a cor da pele, sobretudo os negros, são impactados em potencial. A cor da pele apresenta-se como elemento segregador e desafiando a garantia de um fluxo escolar regular.

Nesta perspectiva, ao debatermos a questão acumulamos elementos para o enfrentamento de mais uma vertente da exclusão de estudantes pardos e negros

no Brasil, sobretudo aqueles que estão em distorção idade-série. Essa realidade é vivida por um conjunto de estudantes que, por motivos de reprovações, entrada tardia, evasão ou abandono, atrasaram seu fluxo escolar em dois ou mais anos.

Um estudo realizado por Jesus (2018) mostra que o gênero e a raça produzem, como consequência, o atraso escolar motivado por históricos de reprovações e desistências. Esses fatores apresentaram-se mais intensos em estudantes negros/as. A evasão e o abandono escolar velam o racismo institucional das instituições escolares, ampliando a distorção idade-série.

Agora, vamos recorrer às garantias legais relacionadas à distorção idade-série, estabelecidas em vários documentos. Temos suporte legal! Na Constituição de 1988 as bases estão fundamentadas na Constituição Federal (Brasil, 1988). No Art. 205 é estabelecido que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando [...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, e o Plano Decenal de Educação, mostram a preocupação com o analfabetismo, o atraso escolar e a universalização do Ensino Fundamental como destaques, conforme Art. 12, Inciso V, que diz: “[...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento [...]” (Brasil, 1996, p. 167), e com “[...] a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, conforme Art. 24, Inciso V (Brasil, 1996).

Nada justifica a exclusão estabelecida e potencializada pela questão racial. Para Jesus (2018) o racismo no Brasil supera as características de genótipo e fenótipo. Os contextos de desigualdade educacional entre estudantes negros e brancos apresenta-se na perspectiva sociológica. É notório destacar que o país reproduz cotidianamente em suas práticas sociais a discriminação, a estereotipização aos negros, e a escola é um espaço que reforça este cenário.

Considera-se, ainda, que os dados censitários no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utilizam a denominação “negros”, como categoria política, identitária e sociológica, e inclui as nomenclaturas “pretos” e “pardos”.

Apesar dos estudos sobre a distorção idade-série e o fracasso escolar não serem temas novos, contabilizamos no Brasil percentuais de distorção idade-série



ainda elevados, girando em torno de 21% e 25%, respectivamente, para o Ensino Fundamental, e para o Ensino Médio (Brasil, 2021). Os prejuízos gerados pelo atraso escolar perpassam recursos econômicos, sociais, culturais e psicológicos. Deste modo, o assunto continua a merecer aprofundamentos dos pesquisadores, e estudantes negros são em número, os mais afetados pelo desafio. Cabe destacar que muitas reprovações e abandonos acarretam a distorção idade-série. Em 2019 eram 6 milhões, ou 21% dentre as(os) matriculadas(os) em atraso escolar.

Ao indicar o fracasso dos estudantes como uma cultura, Patto (2000) revela as mentalidades, as atitudes, os procedimentos disciplinares, a organização da escola, suas ações veladas nas vozes, nos gestos e nos preconceitos praticados dentro das escolas que, supostamente, causam surpresas desveladas nos números de reprovação, evasão e distorção idade-série nos resultados de estudantes brancos e negros.

Historicamente, ainda na década de 1940, a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem indicava que o fracasso escolar tinha como destinatários as crianças pobres, negras, filhas de trabalhadores, de acesso desigual aos bens culturais, e com dificuldades de escolarização sugeridas por disfunções psicológicas.

Passados 40 anos, 1980, a compreensão esteve inclinada a culpabilizar as famílias. Um novo olhar sobre a temática surge ao final da década de 1990. O fracasso escolar é debatido, então, como parte de um contexto sociopolítico que apresenta muitas contradições; agora, o sucesso do estudante passa pelo esforço próprio num mundo de suposta igualdade de condições. Outro movimento hodierno é a formação docente deficitária. Assim, o fracasso escolar é tido como um resultado da baixa qualificação, ou professores “mal qualificados”.

Nesta perspectiva sociológica compreende-se que a variedade de fatores ligados ao fracasso escolar insere ao termo uma amplitude de contextos impulsionadores do problema, dentre os quais, problemas no aprendizado, eficiência dos docentes e da escola, a igualdade de chances de acesso, os recursos que o país investe em educação, os modos de vida e o trabalho da sociedade, as formas de cidadania e variadas questões profissionais, políticas e socioeconômicas (Charlot, 2000).

Ao exibir um conjunto de fatores relacionados ao fracasso escolar, com base em Charlot (2000), indica-se que não existe estudante fracassado, mas em situação de fracasso escolar. Assim, pressupomos recorrer a outras áreas das ciências sociais, antropologia, ciências da linguagem, gestão, ciências da educação, entre outras, estabelecendo entre elas um diálogo para aprender com as experiências construídas pelos sujeitos e pelas escolas.

De outro modo, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) entende que o fracasso escolar constitui uma ameaça às crianças e aos adolescentes. As justificativas relacionadas ao fenômeno são de diferentes naturezas: estudantes, famílias, docentes e o sistema educacional, e contribuem impulsionando uma mensagem de inércia convergindo diretamente para a educação. O enfrentamento da cultura do fracasso escolar, mitigando as reprovações, a distorção idade-série e do abandono, é responsabilidade social, de gestoras(es) em todas as instâncias do sistema educacional, de docentes nas escolas e da comunidade (UNICEF, 2021).

Neste contexto de exclusão a raça marca a produção e reprodução das discriminações e desigualdades, relacionadas à distorção idade-série. A escolarização dos negros ainda é desigual, e nos anos de 2010 evidenciou-se a persistência da desigualdade racial percebida no final da década de 1990. Estes dados indicam a assimetria na distribuição de bens entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos raciais ao longo da história do Brasil (Jesus, 2018).

Apesar do avanço no acesso e na oferta de educação, ao longo do século XX, a desigualdade não foi superada em relação à estratificação de raça. “Um jovem branco, 25 anos, tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro na mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – a mesma observada entre seus avós” (Jesus, 2018, p. 9).

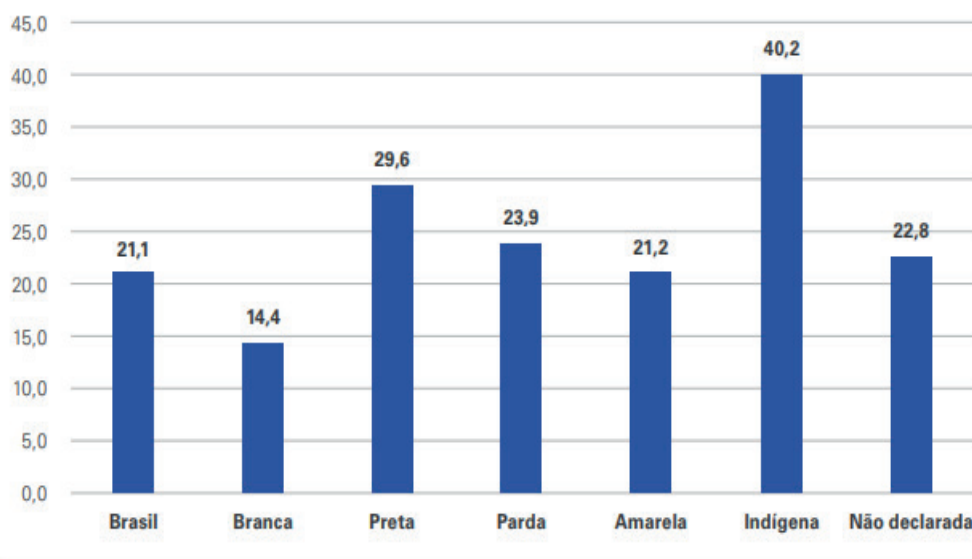


As desigualdades permaneceram, e segundo o IBGE (Brasil, 2019, p. 12),

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. [...] O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. [...] Em 2018, entre jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo que não estavam frequentando a escola 61,8% eram pretos ou pardos.

Os dados reforçam um ciclo que acompanha o fracasso dos estudantes evidenciado no atraso escolar. Este cenário inclui a distorção idade-série e está associada às desigualdades de cor/raça, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono. São os indígenas os estudantes que mais sofrem com a distorção idade-série, seguidos por pretos e pardos.

Figura 1- Distorção idade-série em 2019



Fonte: INEP (2019).

Estes dados indicados pelo Censo Escolar de 2019 evidenciam que seguimos enfrentando e repetindo os discursos e paralisados em soluções em relação ao problema. A efetivação de projetos que garantam de modo igualitário o sucesso escolar ainda se vinculam aos processos de inclusão e exclusão. Apesar do acesso à educação escolar no Brasil apresentar resultados crescentes, ainda vigora a exclusão relacionada à questão econômica dos alunos e à raça, aspectos que têm um impacto significativo nos resultados de aprendizagem.

Portanto, as trajetórias escolares são marcadas por desigualdades raciais e sociais evidenciadas nas estatísticas escolares e nas falas dos docentes, persistindo a necessidade de repensar o posicionamento da sociedade na construção participativa de relações mais igualitárias e inclusivas (Carvalho, 2013).

Na trilha do DF, um estudo, em 2022, sobre o perfil dos estudantes da Unidade de Internação de São Sebastião, revelou, majoritariamente, que o atendimento inclui jovens negros (pretos ou pardos) que residem nas cidades da Ceilândia, Samambaia, Taguatinga e Recanto das Emas, com idade entre 15 e 17 anos, que estão em distorção idade-série e não concluíram o Ensino Fundamental (Santos, 2022).

As famílias, as redes de ensino e todo sistema de educação projetam um fluxo regular e sem interrupções. Contudo, com o passar dos anos, muitos estudantes vão ficando para trás. Essa interrupção reforça uma lógica de exclusão associada à entrada tardia na escola, às reprovações, à desistência e ao abandono escolar. Porém, vivemos um dilema no DF, no sentido de perceber que a menor taxa de analfabetismo estaria no Lago Sul, com 0,79% e a Cidade Estrutural, com 5,77%, e um percentual de habitantes com ensino superior acima da média nacional (33%); entretanto, enfrentamos taxas de distorção idade-série acima de 20% nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Distrito Federal, 2021).

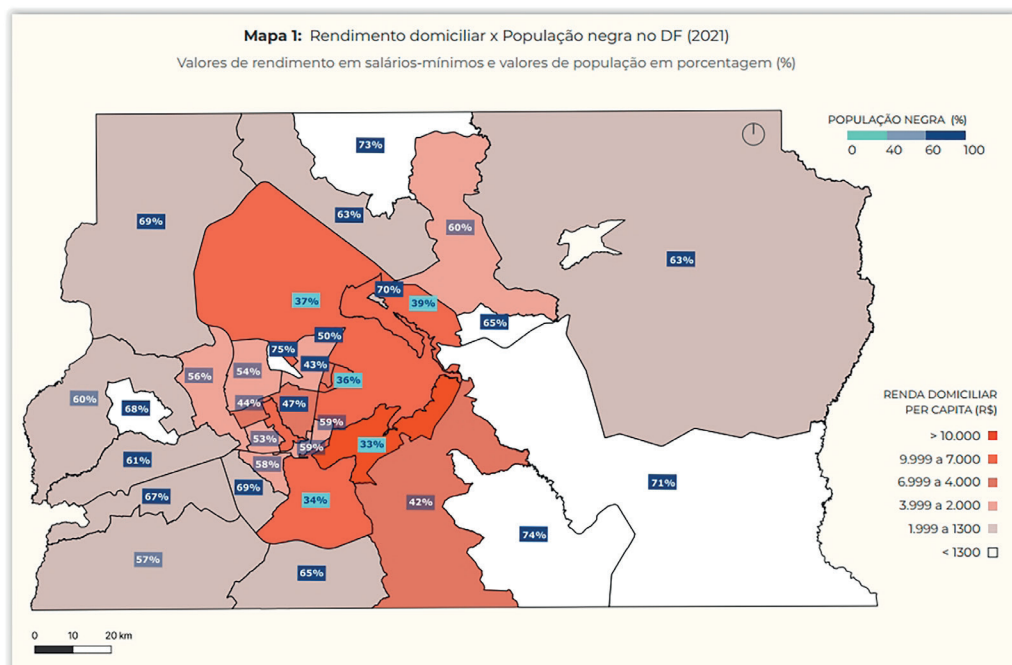
No caso do DF, as maiores taxas de atraso escolar estão concentradas em administrações regionais, cidades-satélites com rendas mais baixas. As questões socioculturais, sobretudo de renda, têm forte impacto na distorção idade-série. Vivemos em um território de desigualdades e possuímos distorções em que a maior renda *per capita* de uma localidade é 16 vezes o valor da menor renda, como o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), uma região



administrativa do Distrito Federal. A mesma compreende a Cidade do Automóvel (área restrita para comércio de carros) e a Cidade Estrutural.

Agora nossa trilha chega às periferias de Brasília. Temos muito atraso escolar nesses territórios. Nessas regiões periféricas as populações com maioria negra somam até 50% e estão vivendo em insegurança alimentar nos últimos dois anos. Esses elementos sociais estão diretamente vinculados ao atraso escolar que está presente nas camadas mais pobres, propensas à exclusão escolar, social, violência, trabalho infantil. A distorção idade-série se configura, assim, como mais um fator de privação do direito em aprender e seguir a trajetória escolar na idade adequada. Assim, ao trabalharmos ações de reparação ao problema, estaremos ajudando a diminuir os impactos negativos e as vulnerabilidades sociais.

O mapa que segue revela a relação entre a renda e a raça. O rendimento das famílias e a raça são indicadores importantes na medida em que mostram que estudantes atrasados na escola possuem renda menor e são negros ou pardos.



Fonte: DF - PDADF(2022)

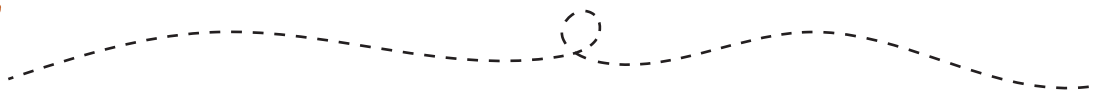
Com relação à cor ou raça, tanto os negros quanto os pardos têm maiores chances que os brancos de ficarem atrasados na escola. Outra questão está relacionada à escolaridade do chefe de família e à renda familiar *per capita*, porque estas exercem influência sobre a frequência e o atraso escolar (Pontili; Kassouf, 2007). No DF, as regiões com menor renda indicam as maiores taxas de distorção idade-série.

Ao construirmos ações colaborativas e políticas públicas fortes para resgatar os estudantes que estão em atraso, contribuímos para mitigar a exclusão e as desigualdades. Na educação precisamos priorizar o acesso, a permanência e qualidade. Sem isso, retiramos dos estudantes o futuro, intensificamos as realidades frágeis que vivemos, como o acesso ao Ensino Superior, que na Cidade Estrutural não chega a 5% do total, e no Lago Sul atinge 87% da população (Distrito Federal, 2021).

As questões econômicas refletem o quanto estamos desperdiçando recursos ao não atendermos o desafio da distorção idade-série. Dados que apontam reprovações, abandono escolar e distorção idade-série, indicam que, dos R\$ 120 bilhões dos gastos anuais realizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, R\$ 30 bilhões são utilizados com alunos multirrepetentes, que apresentam defasagem de mais de dois anos em relação à série adequada. Por isso, deveríamos unir redes de ensino de estados e municípios, e escolas, para combater o problema e gerar economia nos gastos públicos (UNDIME, 2021).

Assim, quantos aparatos educativos poderíamos inserir em nossas redes de ensino com esses recursos? Como poderíamos investir em melhoria dos resultados escolares e em ações pela transformação das relações, pela inclusão, pelo combate ao racismo, ao sexismo. É por isso que a distorção idade-série perpassa por uma questão de direitos e garantias fundamentais (Ribeiro; Carmo, 2021).

Vamos entrar em um pequeno trecho da trilha em que apresentamos algumas tentativas de correção do fluxo escolar com a implantação de programas de aceleração no DF. Eles tiveram início na década de 1990 e continuamos, ainda hoje, buscando uma rota segura que garanta a permanência e aprendizagem, e reparar a distorção idade-série. O quadro 1 apresenta ao longo dos anos a caminhada percorrida.



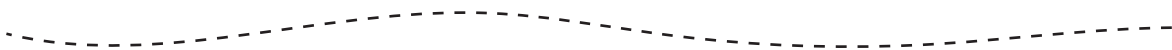
1997 a 1999	Escola Candanga e as Turmas de Reintegração
2007	Se Liga, Acelera, Vereda - parceria entre a Secretaria de Educação e a Fundação Roberto Marinho, que busca corrigir a distorção idade-série.
2012	CDIs - Turmas de Correção da Distorção Idade-Série – CDIS – no Distrito Federal
2016	PAEE - Programa para Avanço das Aprendizagens
2018	PAEE – Piloto - Programa para Avanço das Aprendizagens – inclusão de pedagogo
2020 e 2021	Programa Atitude: correção de fluxo escolar
2022	Plano de Atendimento aos estudantes em situação de Incompatibilidade idade/ano e Programa Superação
2023	Programa Superação

Quadro 1- Programas no DF

Fonte: elaborado pela autora.

Do trajeto realizado da Escola Candanga ao Programa Superação, vivenciamos várias tentativas para atendimento aos estudantes que não apresentaram efetivos resultados e se perderam no caminho da descontinuidade. Os desafios giraram em torno da formação das turmas, dos processos burocráticos de escrituração, da avaliação dos estudantes, da formação continuada oferecida ou não, da carência de materiais didáticos diversificados, da adesão e crença nos programas.

Ao caminhar por essas trilhas, encontramos variados processos de exclusão, pautados na “pedagogia do fracasso”. Precisamos então, semear novas sementes! Em muitos casos não associamos que ao ficar fora da escola, ao



reprovar, ao desistir de seus sonhos, as crianças e os jovens estão abandonando as possibilidades de um futuro mais seguro e próspero.

Agora que conhecemos a distorção idade-série, somos mais responsáveis por ajudar a promover caminhos de permanência e sucesso escolar e reparar o problema. Acreditamos que devemos seguir, formar novas trilhas juntos. Nossas ações aumentam a crença de que as redes de ensino e as escolas podem, de modo democrático e participativo, garantir condições de reparar as possíveis causas dos altos índices de distorção idade-série e diminuir significativamente os fracassos associados.

Vamos construir uma cultura de sucesso escolar! A jornada de caminhadas e de voos não pode parar, para que nenhum estudante se perca ao longo da viagem. Para isso, nossas práticas pedagógicas e nossos processos de gestão precisam ajudá-los a plantar sonhos, cultivá-los com cuidado, regar esperanças e colher flores e muitos frutos!

Referências

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 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. *Informação Demográfica Socioeconômica*. n. 41. Brasília, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. *Censo Escolar 2020*. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> 2021. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/487>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018*. Brasília, 2021.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2020.

PONTILI, Rosângela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 45, p. 27-47, 2007.

RIBEIRO, Marli Dias; CARMO, Leonardo Bezerra do. Políticas públicas para estudantes em distorção idade-série no Distrito Federal. *Revista de Educação ANEC*, v. 52, n. 165, 2021.

SANTOS, Ana Cristina Ferreira. *Perfil dos jovens estudantes que ingressaram na unidade de internação de São Sebastião, no Distrito Federal*. 2022. 25 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. *O custo do atraso escolar*. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/o-custo-do-atraso-escolar/>. Acesso em: 1 dez. 2021.

UNICEF. *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. UNICEF, 2021b.



TRILHA: marcando territórios

Um território possui suas marcas poéticas, éticas e políticas.

*A estética da beleza de cada sala, dos jardins, dos quadros, dos livros, dos rostos, das pessoas.
Ele não está apartado de um legado de criação e transformação histórica, feita por várias mãos.*

O Guará é um satélite de memórias, histórias e espaços únicos.

O guará é gente, é comunidade que atravessa a cultura escolar em seus contextos, projetos escolares e ações de transformação social. Nessa trilha, vamos conhecer mais que o lugar, vamos sentir as narrativas de quem vive e faz a escola pulsar.

Essas marcas são e foram construídas no território pelo chão que pisamos, pelas pegadas que deixamos, pelas sementes lançadas e pelos sonhos que partilhamos na colheita dos frutos.

Marli Dias Ribeiro

A segunda trilha nos remete ao local da pesquisa e, em tonalidade poética, indica-se que “o Guará é um satélite de memórias, histórias e espaços únicos”. Isso pode ser percebido na descrição do Jornal do Guará, ao afirmar que “o nome guará tem origem do tupi *auará*, que significa vermelho. Esse vermelho também inspirou o título de “Lobo-Guará e o Riacho que corre pela cidade”. Na sequência, encontramos testemunhos de educadoras que a partir do território escolar expressam as suas experiências, descritas por meio de “uma história para a vida toda”, da “feira de humanas” e a “semana de arte moderna”. A trilha finaliza com um propósito, no sentido de que “um sonho sonhado junto é realidade”, porque o “Guará é gente, é comunidade que atravessa a cultura escolar em seus contextos”. Portanto, os textos buscam marcar o território do Guará e as territorialidades da Escola.

GUARÁ: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS

O nome guará tem origem do tupi *auará*, que significa vermelho. Esse vermelho também inspirou o título deste animal do cerrado, bioma em que vive. Essa espécie está em risco de extinção, por conta da destruição que o seu hábitat natural tem sofrido. Uma curiosidade: esse animal pertence à família *Canidae* (canídeos), a mesma dos cachorros, dos quais apenas se diferenciam no gênero, em que estão classificados como *Chysocyon*, e os cães como *Cannis*. A cor vermelha inspirou o nome do lobo, lobo-guará encontrado na cidade do Guará, que também tem um riacho com o mesmo nome.

Para trilharmos de modo mais profundo nossas histórias, compartilhamos um texto produzido pelo Jornal do Guará⁶ que conta:

“Ainda nos primeiros anos da nova capital da República, uma pequena vila de trabalhadores passou a chamar a atenção de autoridades, arquitetos, urbanistas e engenheiros. A pequena vila atraía olhares pelo modo com que foi construída, através do sistema de mutirão. A aglomeração foi batizada com o mesmo nome do bonito córrego que a ladeava e que é um dos formadores do lago Paranoá, o córrego Guará, que banha a região, e se origina do lobo-guará, espécie comum no cerrado brasileiro.

A cidade começou a ser implantada em setembro de 1967, com a denominação de Setor Residencial de Indústria e Abastecimento (SRIA), com a finalidade de abrigar trabalhadores do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), além de moradores de ocupações irregulares e funcionários públicos. Seus primeiros habitantes foram os funcionários da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), que construíram suas próprias casas.

⁶ Texto cedido pelos editores do Jornal do Guará e disponível na íntegra em: <https://jornaldoguara.com.br/historia-do-guara/>



O projeto do então prefeito de Brasília, Plínio Catanhede, previa apenas algumas quadras, composta de pequenas casas para os trabalhadores de Brasília. Os próprios participantes construiriam suas residências em mutirão. Os interessados em viver aqui reuniam-se em grupos, e rua a rua foram construindo o Guará I. Após cada rua ser finalizada, um sorteio definia quem teria direito a que casa. O mutirão começou pela QE 5 e seguiu pelas QEs e QIs 1 e 3. E a Sociedade de Interesse Habitacional (Shis) desenvolveu o projeto e a Novacap o executou.

O próprio presidente da empresa, o engenheiro Rogério de Freitas Cunha, coordenou o mutirão. O governo fornecia o material para a construção e os futuros moradores construíam as casas. Em 21 de abril de 1969 foi inaugurado o primeiro trecho, chamado SRIA I, atual Guará I. Ainda no mesmo ano, a Novacap e SHIS ampliaram a área de ocupação, surgindo o segundo trecho, denominado Guará II, inaugurado em 2 de março de 1972, com o objetivo de atender aos funcionários públicos de menor renda transferidos para Brasília junto com os últimos ministérios, além de industriários e comerciários, desta vez financiados pelo BNH.

Quando foi oficialmente inaugurada em 5 de maio de 1969, o Guará tinha 2.623 casas construídas e 1.021 em construção. A partir daí, a Shis começou a construção de mais três mil casas, destinadas a servidores do governo que não tinham residência própria. Somadas às do mutirão, essas mais de seis mil casas formaram o núcleo inicial do Guará, ocupando uma área de 2,994 quilômetros quadrados. Em 1971, o Guará foi ampliado e passou a ocupar área de 8,1 mil quilômetros quadrados”.

A Região Administrativa X (RA X) somente seria criada em 1989, com a denominação oficial de Guará, por meio da Lei nº 49 e seu Decreto nº 11.921, ambos de 25 de outubro, que estabeleceu a divisão do Distrito Federal em 12 regiões administrativas, entre elas o Guará, desvinculando-o da RA I (Brasília).

E em março de 1990, o Guará II se expandiu para além do anel viário, com as quadras QE 42 a 44, onde mais de 400 famílias foram assentadas. Em 1987 começou a implantação da QE 40, e três anos depois, foi estendida com a criação do Polo de Moda. E também, com a ocupação do território foram criadas as regiões administrativas do SIA (RA XXIX) e do SCIA (RA XXV). Em 1997, no finalzinho do Governo Roriz, foi criada a QE 46, em que foram assentados apadrinhados do governo, e não inquilinos de baixa renda como era o previsto.

Atualmente, a Região Administrativa do Guará é interceptada pelas principais artérias e rodovias que conectam os mais importantes centros urbanos do Distrito Federal, assim como os centros regionais, sendo favorecida, também, pela sua proximidade do aeroporto. Isso faz dela um ponto estratégico que estimulou, ao longo do tempo, sua consolidação como um dos mais dinâmicos polos de comércio, lazer e serviços do DF, com oferta de shoppings, hipermercados, bares e restaurantes, o que faz do Guará uma das cidades mais autônomas em relação ao Plano Piloto.

Nesse chão de histórias e memórias está localizado o Centro Educacional 01 do Guará.



Foto: Design Mídia Filmes



A ESCOLA QUE NOS ACOLHE:

Origem histórica, natureza e contexto da instituição⁷

O Centro Educacional 01 do Guará, situado a EQ-34/36 - Lote "B" – Guará II, originou-se da transformação do Centro de Ensino de 1º Grau nº 6 do Guará II e do Ginásio Noturno do Setor Leste – Plano Piloto. O Ginásio foi criado no Plano Piloto, em 1968, com a denominação de Ginásio Provisório Leste nº 2 – Plano Piloto, tendo como primeiro diretor o professor Thaon Nicolau Berzog. Em 1975 passa a funcionar no prédio do Centro de Ensino de 1º Grau nº 06 do Guará II, cuja construção data de 1973, tendo sido inaugurado em 5 de setembro desse mesmo ano.



Foto: Design Mídia Filmes

⁷ Texto adaptado da Proposta Pedagógica do CED 01 do Guará 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ced_01_guara-1.pdf

O Centro de Ensino de 1º Grau nº 06 do Guará iniciou suas atividades no dia 11 de setembro de 1973, sob a direção da professora Maristela Barbosa de Almeida. Em 1976, por meio da Resolução nº 92 – CD, de 30 de setembro de 1976, publicado no DODF nº 83, de 13 de outubro de 1986, o Centro de Ensino de 1º Grau nº 06 do Guará foi transformado, juntamente com o Ginásio Provisório Leste nº 2 – Plano Piloto, em Centro Educacional 01 do Guará.

O plano de funcionamento deste Centro Educacional foi aprovado pelo Parecer nº 150 – CEDF, de 20 de dezembro de 1978, e o seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 13 – SEC, de 11 de janeiro de 1979. Atualmente, o Centro Educacional 01 do Guará, administrado por Paulo Cesar Rocha Ribeiro e sua equipe, atende a 940 estudantes, distribuídos em 28 turmas, nos dois turnos de funcionamento. Boa parcela dos alunos reside próximo à escola, há, no entanto, uma quantidade significativa, no diurno, que reside na Região Administrativa da Estrutural. Constata-se, ainda, que grande parte dos responsáveis pelos alunos do diurno são trabalhadores do setor privado, ou autônomos. A renda familiar média gira em torno de um a três salários mínimos, e cerca de 60% dos alunos do diurno vivem com os pais, destes 40% vivem somente com a mãe e o restante mora com pai e /ou responsável.

A maior parte destes alunos possui mais de dois irmãos. Com relação à organização dos estudos, nosso aluno recebe orientação, quer dos professores e orientadores, quer dos profissionais de sala de leitura. Contudo, percebemos dificuldades em desenvolver em nossos alunos os hábitos de estudo e leitura.

A proposta pedagógica da Instituição Educacional está alicerçada nos princípios da valorização do indivíduo como um sujeito ético, detentor de valores, como a solidariedade, a justiça e o respeito mútuo; ativo, que tenha plena consciência do seu papel enquanto cidadão, que requer uma postura crítica e democrática numa sociedade cada vez mais dinâmica, e responsável. Incentivamos os estudantes a buscar o resgate de valores como paz, harmonia, não violência.

No entanto, a ação na administração da educação só irá se concretizar de forma efetiva, à medida que for possível exercê-la com ações provenientes da participação consciente de nossa comunidade escolar, no que tange ao cumprimento de seu papel frente às responsabilidades na participação gestacional sinérgica no



planejamento do ensino, visando viabilizar a implementação curricular, bem como a construção permanente do conhecimento em prol do exercício pleno da cidadania.

É nessa perspectiva que a participação e valorização da família como instituição natural e formadora de valores, é de fundamental importância para o desenvolvimento do pedagógico e administrativo, no sentido de adequar o trabalho a ser desempenhado em conjunto com o nosso corpo docente, em busca de uma realidade educacional que tem como fim a formação de um aluno crítico, ético, colaborador e responsável, em que acreditamos e que objetivamos alcançar.

Nessa mesma intenção, a escola abriu suas portas a variados projetos e parcerias que potencializam as condições de acesso aos estudantes, induzem possibilidades de avançar nas fragilidades, entre elas a distorção idade-série e carregam uma cultura democrática e participativa.

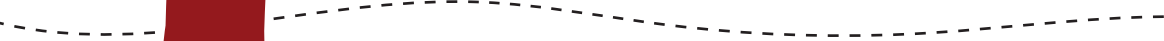
Esses projetos e experiências são compartilhados nos textos que seguem essa trilha.



Foto: Design Mídia Filmes



Foto: Design Mídia Filmes



UMA HISTÓRIA PARA A VIDA TODA

Andréia Moreira da Silva⁸

Em 2014, eu chegava ao CEd 01 do Guará. Era Semana Pedagógica e fui recebida com músicas que eram tocadas no violão pelo diretor da escola. Além disso, a equipe gestora havia organizado uma semana de muitos momentos de integração e discussão sobre a escola e a educação. Afetividade, acolhimento e muito trabalho são, para mim, a síntese dessa escola.

Nos dois primeiros anos, trabalhei no Ensino Fundamental no turno vespertino. Aqueles anos foram desafiadores, já que eu chegava com uma experiência de anos no Ensino Médio. A escola tinha um projeto de nome “Gentileza gera Gentileza”, liderado pela equipe gestora. A cada bimestre se escolhia um tema de caráter social e integrativo para que a escola discutisse e colocasse em prática. A partir desses temas que fazem parte da realidade da comunidade escolar, os estudantes eram levados a ter uma melhor convivência e se reconhecerem como pertencentes a uma sociedade com voz e com vez.

Vi naquele projeto uma oportunidade de parceria, pois sempre gostei muito de literatura, e trabalhar somente com a gramática parecia aos meus olhos, que seria muito maçante para aquelas crianças. Então, a partir daqueles temas, eu resolvi trabalhar a literatura e por meio dela desenvolver a língua portuguesa na escrita e na fala através de debates, produção de textos, teatro, interpretação de músicas, gramática aplicada, entre outras atividades. Na ocasião, usei para isso uma metodologia integrativa.

⁸ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



A proposta das aulas era contribuir para que os estudantes refletissem sobre a sua realidade e sobre si mesmos, contudo, sem deixar de trabalhar os conteúdos do currículo. Para esclarecer meu ponto de vista acerca da educação em que acredito ser a ideal, não me considero uma professora conteudista, por isso penso que o conteúdo é o meio para se alcançar nossos objetivos na prática de uma educação que seja antes de tudo transformadora. Isso não significa desprezá-lo, muito pelo contrário, julgo ser o conteúdo importantíssimo. O conteúdo, porém, não é o fim em si mesmo. Posso dizer, sem receio nenhum, que foram anos muito produtivos e divertidos. Trabalhar com crianças trouxe para mim a leveza e a consciência de que aprender também pode ser uma grande e séria brincadeira.

Outro projeto que me chamou a atenção foi a Gincana Cultural Top One. A princípio me pareceu uma loucura, já que são formadas 8 equipes mistas com estudantes do 6º ano do Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. No entanto, à medida que o tempo foi passando, pude ver a riqueza dessa convivência e o quanto esse projeto é importante para a história da comunidade escolar. Durante a realização da Gincana há uma integração muito grande entre os membros de toda a escola, proporcionando o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis, como liderança, raciocínio lógico, prática desportiva, atividades culturais e pedagógicas, além de exercitar em todos os participantes a prática da mediação de conflitos como instrumento para o desenvolvimento da cultura da paz. Entretanto, devo destacar que esse exercício democrático não é nada fácil, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade extremamente competitiva. Isso me faz pensar que esse desafio é o grande x da questão para os professores e os estudantes envolvidos no processo.

Em 2016, tive a oportunidade de ir para o Ensino Médio e lembro com carinho da Gincana cujo tema foi Educação. Houve uma tarefa em que todas as equipes tiveram que desenvolver um curta-metragem com o mesmo tema. A equipe da qual eu era madrinha fez um documentário com o título "A melhor escola do mundo". Durante o processo, tivemos momentos de muito aprendizado. Eu abri as portas do meu apartamento para alguns professores, ex-alunos e lideranças da equipe para a filmagem e para batermos um papo sobre escola ideal e escola

real. Tivemos a oportunidade de tomar café juntos e fazer uma roda de conversa de gente grande, pois devo dizer que o profissionalismo deles foi impressionante, trocaram móveis de lugar em busca da luz adequada e usaram a metodologia do mapa mental por meio de questionamentos para que encontrássemos na memória os momentos mais importantes, as ideias mais adequadas e as opiniões mais pertinentes. Na ocasião, recebi também o professor Erasto Fortes Mendonça, da UnB, doutor em Educação, que foi entrevistado pela aluna Kamille. Eu fico bastante orgulhosa por saber que a mesma aluna que entrevistou o professor da UnB com brilho nos olhos, pouco tempo depois, ingressou no curso de Psicologia pela mesma universidade.

Todos os anos, a escola avalia o projeto, levando sempre em consideração que nenhum projeto está pronto, que a realidade muda e sempre há espaço para melhorias e ganhos pedagógicos. Não podemos esquecer que a escola ao longo desses anos de projeto, teve muitos ganhos pedagógicos reais, como a construção de um palco ao ar livre no jardim da escola, palco este que foi construído pelos próprios estudantes em uma tarefa de revitalização de espaços. Jamais esquecerei o ano em que perdemos uma estudante em um acidente de carro. Ela era líder de uma equipe e se destacou a semana inteira numa gincana. O acidente aconteceu na sexta-feira, à noite, quando ela saiu com alguns amigos para comemorar, foi uma fatalidade terrível. Foi então que aconteceu um momento inesquecível: nos reunimos na escola para um momento solene de oração em sua memória, presenciamos a equipe campeã entregar o troféu para a equipe dessa estudante em um gesto de amor e solidariedade. Isso me faz pensar que por mais que haja uma competitividade no projeto, é esse o espírito que deve prevalecer. Tenho certeza que esse gesto e as lágrimas pela sua partida tão precoce deixam para todos nós essa importante lição.

Entre tantos outros projetos interdisciplinares, vem-me à memória também a Semana de Arte Moderna. Esse é um projeto de sala de aula e de atividades do cotidiano que culminam na apresentação de uma releitura da Semana de Arte Moderna de 1922. O protagonismo do estudante é a marca desse projeto que permite que todos os alunos possam realizar desafios e desenvolver talentos, como a produção do roteiro, coreografia das danças, telas pintadas, encenações,



muita música, produção de poemas e declamação dos mesmos e também de outros, consagrados pela literatura. Tudo desenvolvido pelos próprios alunos. A verdade sobre o que penso ser o mais bonito nessa escola é o clima de família em nosso cotidiano.

Todos os anos, recebemos ex-alunos que retornam à escola para trabalhar na gincana ou para engrossar a plateia nas apresentações da Semana de Arte Moderna. Esse fato sempre nos obriga a sair da zona de conforto e procurar um teatro na cidade que possa receber o espetáculo e a plateia, constituída de professores, pais, alunos, ex-alunos, ex-professores e comunidade em geral.

Também é verdade que temos Feira de Ciências e Feiras Culturais que ganham prêmios, além do projeto da Consciência Negra, projeto importantíssimo para a afirmação de nossa identidade e história, e outros projetos mais. Tudo isso nos faz reconhecer por que eu saí com lágrimas nos olhos quando me aposentei, em 2023. Olhar o CEd 01 e tudo que essa comunidade já construiu, é aprender que não há educação sem amor, acolhimento e consciência histórico-cultural. Meu sentimento é de muita gratidão por tudo que passei e aprendi no CEd 01. Essa vivência me proporcionou uma visão mais ampla da educação. De fato, a educação é, sim, transformadora, e precisa ser mais valorizada pela sociedade e pelos governantes.

FEIRA DE HUMANAS

Mônica Moura de Melo Alves⁹

A Feira de Humanas foi pensada com o intuito de mostrar aos alunos o que é a geografia, pois quando se falava que geografia era o estudo da Terra, percebia que isso era muito vago, ouvia muito a pergunta por que estudar isso? Juntando essa necessidade e a necessidade do trabalho de forma interdisciplinar, sugeri aos alunos uma viagem exploratória ao nosso país e a outros países. E a ideia era que quem visitasse as salas montadas de cada turma, conheceria uma região brasileira ou um outro país.

Começando com a confecção de mapas, o mapa-múndi seria o primeiro, para que se pudesse localizar o país no planeta, depois viria o mapa físico, político, dos principais rios, e da formação vegetal, mapa de recursos minerais, mapa do clima. As turmas poderiam criar outros mapas se entendessem que seria útil para explicar outros temas. Esses mapas deviam ser utilizados por todos os alunos para diversas atividades.

Contar a história de surgimento do país, limites geográficos, e quando falamos de limites, solicitamos que contassem a história de formação dessa nação. Tipos climáticos, o clima dificultou ou facilitou o desenvolvimento econômico? O clima tem algum impacto na vida da sociedade? A importância dos rios, são utilizados para a indústria, tem a ver com agricultura, transporte ou outra finalidade?

A formação vegetal sofreu alterações? É preservada? Qual a importância dela para a população local e para o mundo? Quais os recursos minerais mais abundantes do país? Qual a importância desses recursos para o país? Qual o clima predominante? Ele interfere na economia? Há mais de um tipo climático e onde ocorre?

⁹ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



Além disso, os alunos tinham que decorar as salas com algo que, segundo eles, descrevesse melhor o país, a região, de modo que ao chegar na sala os visitantes se sentissem no lugar, como descrito. Podiam usar a música do país como ambiente, vestir-se com trajes típicos, trazer alimentos típicos para serem servidos em pequenas quantidades aos visitantes. São apresentadas aos visitantes danças típicas na quadra.

É solicitado aos alunos para explicar a origem da língua falada, moeda utilizada, grandes personalidades nas variadas áreas de conhecimentos. Os alunos pesquisam a opinião dos países em relação a temas sensíveis, como sexualidade, papel da mulher, da religião e da política.

Dentro da economia é solicitado pesquisa dos quatro setores da economia, o primário, secundário, terciário e quaternário, se tiver. Na política é importante saber qual o sistema de governo, qual é o governo atual, se é democrático ou não, teocrático ou reinado.

No âmbito da sociedade, busca-se saber qual o nível de desenvolvimento da sociedade, o índice de Gini, acesso à saúde e educação, qual a participação religiosa que é observada. Esse trabalho é dado ao aluno no final do 1º bimestre, seguindo o roteiro acima, e o país que eles vão conhecer. Normalmente escolhemos líderes dentro da sala para conduzir as pesquisas, mas, com a exceção do roteiro, o trabalho fica na responsabilidade deles. Eles podem pedir ajuda aos professores para resolver dúvidas; o trabalho é todo pensado por eles e é dado uma nota bimestral, normalmente a nota do 3º bimestre, dividida em três etapas: os alunos apresentam uma semana antes o trabalho oral em sala, na outra semana, todos montam a pesquisa, normalmente em um sábado, para que toda a escola possa participar. E por fim, na aula seguinte, os alunos avaliam o trabalho deles e de outras turmas, trazendo e expondo o que aprenderam com seu próprio trabalho e com o trabalho dos colegas.

Quanto à divisão dos países e regiões, fica assim: 1º ano, países americanos; 2º ano, Brasil dividido em suas 5 regiões geoeconômicas – Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, Centro-Oeste; 3º ano, África, Europa e Ásia. Cada ano se escolhe um país diferente para ampliar o conhecimento, a escolha é feita pelos professores, e os países são sorteados com os alunos. No caso do 2º ano, por conta do conteúdo, o país é sempre o Brasil.

Minha percepção é de que fica muito claro a dimensão do conhecimento conquistado pelos alunos; quando eles apresentam o trabalho na sala, nesse momento, até aquele aluno que não participou com muito afinco aprende com o outro e fica curioso com as descobertas das pesquisas apresentadas. Nesta aula também são corrigidos os mapas e cartazes, para que não levem informações equivocadas/errôneas para as salas.

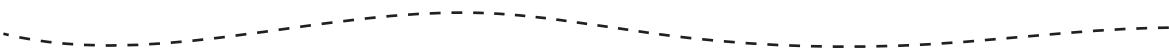
O papel do líder é de extrema importância, e a gente acaba encontrando muito líderes, e que não sabiam que eram líderes, por que isso ocorre? Porque há diversos temas e os alunos se prontificam a exercer o papel com o qual eles se identificam, e isso é estimulante, pois os alunos percebem que o papel deles é importante; alguns alunos têm oportunidade de mostrar talentos na arte, dança, culinária e até na oratória, sem a necessidade da avaliação formal, e com um aprendizado significativo.

Quando os alunos montam o trabalho na sala é incrível a criatividade com que eles fazem isso, sendo possível verificar toda a pesquisa, em livros e mídias, das visitas às embaixadas, a busca por materiais, que podem ser representados por objetos reciclados, maquetes para melhor apresentar o país/região, ou outros objetos que eles julgarem representar a ideia da turma.

Na avaliação final os alunos falam dos trabalhos que visitaram, pois eles têm que visitar as salas dos colegas, e eles falam o que não sabiam e aprenderam, avaliam seu próprio desempenho e falam o que acham que foi bom e o que foi ruim no próprio trabalho e no dos outros.

Verifica-se que os alunos do 1º ano, quando ainda não conheciam o trabalho, tinham um pouco de dificuldade para planejar a atividade, e quando percebemos isso, convidamos os alunos do 9º ano para visitar as salas e assim já ir pensando como fariam o seu próprio trabalho, e isso estimulava os alunos a quererem fazer o melhor trabalho, num movimento saudável de competição.

As avaliações eram, em geral, positivas e estimuladoras pois os alunos conseguiam ter uma ideia global dos países e regiões e viam a importância de cada conteúdo na prática. De modo geral todos os outros professores são contemplados nos conteúdos e contribuem muito na construção e avaliação do trabalho.



SEMANA DE ARTE MODERNA

Jeorgenete Monfort¹⁰

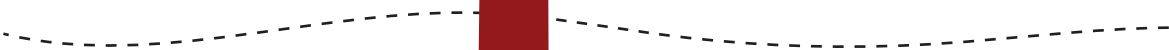
Semana de Arte Moderna do Centro Educacional 01 do Guará é um projeto interdisciplinar que envolve diretamente as disciplinas de Arte, Língua Portuguesa e Educação Física, e indiretamente, as demais disciplinas direcionadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de conhecer e divulgar as transformações ocorridas na sociedade e nas artes do século XX, bem como a forma de ver e sentir o mundo a partir dessas mudanças ocorridas.

Durante a preparação do evento, os alunos criam releituras de pinturas de artistas modernistas, produzem textos – paráfrases e paródias de poemas do Modernismo brasileiro, fazem pesquisas sobre as transformações sociais e os fatos históricos do período. Na noite do evento acontecem exposições, encenações, declamação de poemas, apresentações musicais e danças.

O projeto teve início em 2007, no Centro Educacional 01 do Guará. Ele surgiu a partir da iniciativa da professora de Arte, Jeorgenete Monfort, e da professora de Literatura, Edileuza Azevedo, com o objetivo de divulgar as atividades realizadas em sala de aula com os alunos do 3º ano, a partir do estudo do Modernismo no Brasil e da Semana de Arte Moderna de 1922, para toda a comunidade escolar.

O projeto busca oportunizar aos nossos alunos a se expressarem nas diversas linguagens artísticas e o resgate da autoestima dos mesmos. O assunto trabalhado no cotidiano escolar não é algo interessante aos olhos dos alunos, mas pela forma como foi proposto, eles passaram a se interessar mais, questionar, pesquisar, refletir sobre a maneira de pensar e se expressar dos idealizadores do movimento. Compreenderam os momentos importantes do Modernismo e estudaram aspectos primordiais da Semana de Arte Moderna. Por meio dos questionamentos respondidos com propriedade ficou visível a aprendizagem adquirida.

¹⁰ Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



UM SONHO SONHADO JUNTO É REALIDADE

Eustáquio Pessoa Junior¹¹

“Um sonho sonhado sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade”. Essa frase do eterno Raul Seixas retrata muito bem o projeto de escola que, em 2008, um grupo de professores do Centro Educacional 01 do Guará expressou ao manifestar o desejo de concorrer ao cargo de direção de uma escola que, nesse momento, passava por uma situação desafiadora: alto índice de abandono escolar, grande número de estudantes retidos, professores desmotivados e escola desacreditada perante a comunidade escolar. Desafios que vão para além dos muros e alambrados que circundam a escola, sonho este que para se tornar realidade requer muita transpiração para alcançar os objetivos que são colocados pela Secretaria de Educação, os índices a serem alcançados pelas avaliações externas, e o desafio de fazer o Projeto Político-Pedagógico tornar-se uma realidade na ação pedagógica de cada escola, são desafios colocados para realizar todos os anos.

Em 2008 aceitei o desafio, junto com outro docente, de formamos uma chapa para a gestão do Centro Educacional 01 do Guará. Construímos um plano de ação e apresentamos esse plano para a comunidade escolar e vencemos as eleições para três anos de mandato. O Centro Educacional 01 do Guará tinha 14 turmas (6 de Ensino Médio e 8 de Ensino Fundamental), e era considerada uma escola violenta, com baixos índices no Sistema de Avaliação da Educação Básica, grande número de repetentes e uma alta evasão escolar. No ano de 2009 a taxa de reprovação era de 40% para os estudantes dos anos finais e de 54,6% para os estudantes do Ensino Médio (Taxa, 2023). Era preciso uma intervenção urgente para

¹¹ Professor e Gestor Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



a reorganização do seu aspecto pedagógico e físico. Tomamos posse em 2009. Com os valores acumulados do PDAF de 2007 e 2008 fizemos algumas reformas na escola, além de investir em material pedagógico e esportivo, aquisição de copiadoras e impressoras para a mecanografia. Nesse mesmo ano começamos a desenvolver o projeto de protagonismo estudantil tendo a Escola da Ponte, em Portugal, como referencial para as ações que pensávamos para o CED 01 do Guará, trazendo os estudantes para o centro do processo de aprendizagem, conciliando saberes, autonomia, aprendizagens para a vida do estudante. Nesse ano foi feita a eleição para o Grêmio Estudantil e Conselhos de Classes participativos. Foram iniciados os projetos da gincana escolar, festa junina, revitalização da escola, feira de ciências e de humanas, festival de filmes, capoeira para a comunidade e escola aberta nos finais de semana, além de concurso para a logomarca que é usada até os dias atuais nos documentos internos da escola.

Nesse mesmo ano recebemos uma honraria da Câmara Legislativa do Distrito Federal como a “Melhor Direção do ano de 2009” das escolas públicas do Distrito Federal, mas o melhor prêmio foi a mudança positiva dos estudantes e professores que começaram a valorizar a escola. Em 2010 participamos de um programa da área federal, “Ensino Médio Inovador”. Esse programa investiu R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) no biênio 2010/2011. Com esse recurso pôde-se colocar projetores em todas as salas, equipamentos para a criação da rádio escolar, em que os estudantes passaram a fazer programas de rádio durante os intervalos, tocando músicas, trocando informações entre os seus pares. Nesse mesmo ano, a quadra poliesportiva da escola foi coberta e essa mudança transformou o espaço da quadra em auditório, área para o circuito de ciências, espaço para eventos e formatura. Esse recurso ajudou na criação de um espaço para o Grêmio Estudantil, e era importante esse espaço para que os estudantes tivessem onde debater, se reunir e ser uma referência para os outros estudantes. A valorização do Grêmio Estudantil foi um compromisso que assumimos em nosso plano de ação, por entender que o estudante é o centro do processo educacional, e dar protagonismo é colocá-lo frente às decisões e dos processos escolares.

No ano de 2012, com as mudanças nas partes estruturais da escola, investimento em tecnologias, desenvolvimento de projetos pedagógicos e o

projeto de protagonismo estudantil, a escola ainda não havia conseguido grandes avanços no que envolve as aprendizagens dos estudantes. O IDEB da escola, de 3.1 em 2009 caiu para 2.9 em 2011. Essa queda preocupou a equipe gestora e professores, pois a escola respirava ares de renovação, mas essa euforia não chegou no processo de aprendizagem dos estudantes. Era preciso avançar sobre a questão das aprendizagens dos estudantes. Em 2012, no início do ano, a direção formulou uma pesquisa na escola sobre a satisfação dos estudantes. A pesquisa foi realizada por meio de questionário distribuído em sala para os estudantes, uma para os pais e outra para os professores.

A pesquisa era anônima, mas tinha cunho científico, e era uma amostra de como a comunidade percebia a escola. Essa pesquisa revelou que os alunos estudam menos de uma hora por dia em casa, que não tinham espaço adequado para estudo em casa, a maior parte dos estudantes não tinha outros afazeres além da escola, que um grupo pequeno de estudantes trabalhava ou fazia estágios, e que sua principal atividade recreativa era o uso do celular, computador e redes sociais, sendo que mais de 86% dos estudantes gostavam da escola e dos professores. Em relação aos pais, em geral, eles tinham o Ensino Médio completo e acesso ao Ensino Superior (ao contrário do que imaginávamos). Entretanto, essa boa avaliação da escola e dos professores não refletia nas aprendizagens, era preciso fazer uma nova mudança de rota, agora pedagógica.

Para tornar as aulas mais atraentes e possibilitar novos olhares sobre o mundo, discutimos o papel do projetor (datashow) e do computador em sala de aula, não somente como um passador de slides, mas constituindo uma ferramenta de conhecimento e de acesso a novos saberes trazendo outras realidades para sala de aula mediante o uso da imagem e do som. Em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, promovemos aulas no contraturno com os professores readaptados e usando o espaço da coordenação individual para fazer o atendimento desses estudantes. Mudamos as coordenações coletivas, deixando esse ambiente para ser unicamente espaço de estudo, conhecimento e formação pedagógica. Nas coletivas buscamos trazer outros professores da Secretaria de Educação, orientadores educacionais, psicólogos, conselheiros tutelares, nutricionistas, educadores físicos, neurologistas, entre outras pessoas



que trabalham em prol da educação, para fazer formação, discutir e dialogar com o corpo docente da escola.

Outro grande desafio foi o número excessivo de professores de contrato temporário, principalmente para os anos finais do Ensino Fundamental, que não tinham a possibilidade de construir um projeto de médio e longo prazo devido ao curto espaço de tempo na escola. Resolvemos essa questão deixando todos os projetos organizados no Projeto Político da Escola, e todos os professores que entravam davam continuidade no que a escola estava trabalhando, deixando claro a importância da continuidade de uma ação que estava sendo construída ao longo desses anos, e que seu rompimento era prejudicial para o estudante.

Com todas essas ações voltadas para a parte pedagógica, a escola conseguiu melhorar os índices educacionais, promoveu as aprendizagens dos estudantes, diminuiu a evasão escolar e a distorção idade-ano. A taxa de reprovação, que em 2009 era de 40% para os estudantes dos anos finais e de 54,6% no Ensino Médio, no ano de 2019 caiu para 14,2% nos anos finais, e no Ensino Médio baixou para 13,2%. Ao mesmo tempo, a taxa de aprovação que em 2009 era de 58,5% nos anos finais e de 44,6% no Ensino Médio, no ano de 2019 subiu para 84,6% nos anos finais e 84,2% no Ensino Médio. No IDEB também houve avanços com o índice aumentando todos os anos da pesquisa, além de diminuir os índices de abandono e de evasão escolar.

A gestão do Centro Educacional 01 do Guará, em 2009, 2012 e 2018, recebeu premiações de diversos órgãos educacionais, que possibilitaram participar de cursos de formação no Rio de Janeiro e Manaus, em que foram socializadas experiências exitosas no campo educacional, oportunizando conhecer diversas e distintas realidades escolares de todos os estados brasileiros.

Nos dias atuais, o Centro Educacional 01 do Guará é uma escola reconhecida pelo acolhimento ao estudante, pelos projetos de protagonismo estudantil, pelo sucesso escolar de vários estudantes que ingressaram em universidades públicas e privadas no Distrito Federal e em outros estados, também reconhecida pela direção sempre presente e comprometida com a comunidade escolar, com o projeto educacional, e por ter mudado a relação escola-família-comunidade do Guará II.

O caminho trilhado nestes últimos foi muito desafiador, mas em momento algum foi solitário. Formar parcerias ao longo da estrada amenizou e suavizou os transtornos do caminhar, estar junto de parceiros que proporcionaram a possibilidade de distribuição da responsabilidade permitiu que o peso ficasse melhor distribuído entre os pares. Além de distribuir os ônus, podemos compartilhar saberes e expertises, descobertas e experiências, e a alegria da novidade, percebendo nos olhos dos estudantes uma visão positiva da escola pública. O Centro Educacional 01 do Guará conseguiu fazer uma trilha pedagógica de sucesso colocando o estudante como protagonista do seu itinerário pedagógico e, conseqüentemente, de sua vida.

Referências

TAXA de rendimento. [S. l.], 10 set. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/53008456-ced-01-do-guara/>. Acesso em: 28 ago. 2023.



TRILHA: os trilheiros dispersando sementes

O diálogo estabelece a riqueza que pode ser construída e refletida na e pela experiência de encontrar o outro, para juntos dispersar sementes cheias do poder de ser casca que cuida, e do ideal de ser semente que germina! Os trilheiros que aprendem ao longo do caminho. Unidos na trilha... iluminados pela flor do diálogo.

Florescer!

Como o girassol, que "ao ser considerada a flor do diálogo, nos ensina que ele acontece entre o raio do sol e o reflexo das estrelas, entre a luz e a sombra, entre o expansivo e o introspectivo, entre as pétalas amarelas e as sementes escuras, entre o estático e o movimento.

Portanto, o diálogo, com base no símbolo do girassol, pode ser radiante ou delirante, pode encantar como desencantar, pode ser alegre ou triste. Pode ser, também, acolhedor ou desolador, respeitoso ou confrontador, construtivo ou disruptivo.

Enfim, o diálogo pode ser amoroso e cordial, transcendental e terrenal, encontrar o amor e buscar a felicidade" (Luiz Síveres).

Marli Dias Ribeiro

Na trilha dos trilheiros vamos peregrinar, de forma dialógica, com protagonistas pessoais e institucionais que estão dispersando sementes para fazer germinar políticas públicas para atender ao desafio da distorção idade-série. Serão apresentados, na sequência, experiências do Distrito Federal, no âmbito urbano e rural, bem como políticas públicas implementadas em Sergipe e Natal. Essas iniciativas correspondem ao desejo de que, por meio do diálogo, possam se desenvolver projetos educacionais e políticas públicas destinadas a minimizar o problema da distorção idade-série, almejando que a luz do sol possa iluminar a todos e todas, para formar um jardim de girassóis.

O PERCURSO PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PARA AVANÇO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES (PAAE) NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO GUARÁ E OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO CAMINHO

Aline Hollyday Ramos e Sousa¹²

A implementação de uma política pública muitas vezes requer disposição e abnegação por parte dos envolvidos, para que o que se propõe seja desenvolvido da melhor forma e se obtenha os resultados esperados. No caso, trata-se do Programa para avanço das aprendizagens escolares (PAAE), da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com vigência de 2016 a 2018, aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, por meio do Parecer nº 43/2016 – CEDF, e pela Portaria nº 69 – SEEDF, de 14 de março de 2016.

O documento PAAE (Distrito Federal, 2016, p. 7), em sua introdução, apresenta um dos seus objetivos:

O PAAE visa promover o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a buscar soluções para o desafio da superação da defasagem idade-ano, que há muito permeia o cenário educacional brasileiro, requerendo ações afirmativas que não se limitam apenas a propor a melhoria dos indicadores educacionais, mas que também enfoquem as necessidades desse público tão fragilizado e historicamente negligenciado, com vistas à superação de suas dificuldades de aprendizagem.

¹² Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



Essa política educacional foi apresentada diante da necessidade de se atender os 62.900 estudantes em defasagem idade-ano no Ensino Fundamental, sendo 16.769 dos anos iniciais e 43.131 dos anos finais, conforme o Censo Escolar – SEEDF, de 2015. A proposta foi construída coletivamente, a partir do envolvimento de grupos formados por docentes de turmas das escolas, coordenadores locais, coordenadores intermediários e integrantes das Subsecretarias de Educação Básica, de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação, de Gestão de Pessoas, e Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (atual EAPE).

O Grupo de Trabalho (GT) criado com o objetivo de elaborar o documento, contou com a participação dos coordenadores intermediários lotados nas Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) das Coordenações Regionais de Ensino (CRE), o que proporcionou meu ingresso no referido GT, como coordenadora intermediária da UNIEB – CRE Guará, que acompanhava o trabalho pedagógico das unidades escolares; assim foi possível contribuir com a construção do documento desde a sua gênese, passando por sua implementação, acompanhando seu andamento nas escolas, avaliando e sugerindo mudanças, até o fim de sua vigência.

O cenário existente na CRE Guará era o seguinte: todas as dez escolas de anos finais, apresentavam quantitativo de estudantes para ter turmas de PAAE, e nos anos iniciais duas tinham quantitativo de estudantes para ter turmas de alfabetizados e em processo de alfabetização. Para a abertura dessas turmas, houve uma reunião com os diretores das unidades escolares, o Coordenador da Regional de Ensino, a Chefe de UNIEB e eu, com o objetivo de, por meio da persuasão, fazer com que os diretores entendessem que o PAAE beneficiaria os estudantes e a própria instituição; talvez o fato de todas as escolas terem o quantitativo exigido, permitiu que não se criassem polos na CRE e a unidade escolar pôde desenvolver o trabalho pedagógico com seus estudantes. Ressalto que foi a única regional a ter turmas nos anos iniciais, embora em outras regionais existissem estudantes em defasagem idade-ano, muitas equipes gestoras não quiseram abrir tais turmas.

Os resultados obtidos nas turmas do PAEE em 2017 na CRE Guará podem ser verificados no quadro a seguir:

Unidade Escolar	Total de estudantes	Ano de origem	Progressão de 1 ano	Progressão de 2 anos	Reprovados	Progressão geral em %
CEF 01 Guará	17	7º	9	8	0	100%
	26	8º	0	26	0	
CEF 02 Guará	14	6º	0	14	0	100%
	26	7º	0	26	0	
	20	8º	0	20	0	
CEF 04 Guará	26	6º	1	15	10	64%
	41	7º	6	23	12	
	49	8º	15	9	25	
CEF 08 Guará	75	6º	23	39	13	83%
	128	7º	31	75	22	
CEF 10 Guará	39	6º	9	19	11	75%
	26	7º	7	14	5	
CEF 01 Guará	26	7º	10	3	13	53%
	29	8º	12	4	13	
CEF 03 Guará	58	8º	10	32	16	73%
CEF 04 Guará	86	8º	21	34	31	64%



CEF 03 Guará	20	6º	6	12	2	92%
	32	7º	8	21	3	
	7	8º	0	7	0	
CEF 01 Guará	25	6º	12	7	6	76%
CEF 02 Estruturais	24 Em processo de alfabetização	–	2	4	18	5%
	20 Alfabetizados	–	4	4	12	40%
EC 01 Estrutural	15 Em processo de alfabetização	–	9	6	0	100%
	19 Alfabetizados	–	5	14	0	100%

Fonte: Arquivo próprio.

Analisando os anos finais, verifica-se que os resultados foram muito bons, pois todas as escolas conseguiram que mais de 50% de seus estudantes progredissem. Podemos elencar os seguintes pontos como motivadores de tais resultados: a exclusividade do docente por conta do trabalho diferenciado com essas turmas; a formação continuada de caráter obrigatório para os professores, coordenadores locais e coordenadores intermediários; as estratégias pedagógicas do Programa estarem em consonância com as descritas nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º e 3º Ciclos; possuir uma Matriz Curricular; ter um acompanhamento sistemático do nível central e do intermediário.

Após dois anos de implementação do programa, o Censo Escolar da SEEDF ainda apontava que muitos estudantes estavam em defasagem idade-ano nas Escolas de Ensino Fundamental. Alguns fatores podem ter contribuído para esses resultados, como o pouco acolhimento por parte de alguns gestores e professores ao Programa, posturas discriminatórias para com o perfil dos estudantes em

situação de defasagem, atrasos na oferta do curso de formação sobre o programa e que levaram à baixa adesão dos docentes das turmas de PAAE.

Fazendo um contraponto com os motivos que levaram a CRE Guará a obter bons resultados ao final de dois anos de execução do Programa e os fatores que levaram a resultados inexpressivos na rede pública como um todo, observa-se que, o que não se obteve em outras regionais, conseguiu-se no Guará, principalmente pelo acolhimento dos gestores ao Programa e o acompanhamento sistemático e contínuo por meio da UNIEB.

Em 2018, o nível central da SEEDF propôs um projeto piloto no CEF 03 da Estrutural, escola pertencente à CRE Guará. A escola foi escolhida por apresentar naquele momento algumas necessidades pedagógicas e alguns episódios de indisciplina por parte dos estudantes que não nutriam um sentimento de pertencimento. A maioria deles residia na Cidade Estrutural e a unidade escolar situa-se no Setor de Indústria e Abastecimento – SIA.

Na época possuía 430 estudantes matriculados nos anos finais, distribuídos em 22 turmas, sendo três turmas experimentais do projeto piloto:

- » duas turmas do Bloco II – PAAE (7º ano), com 26 e 25 estudantes, respectivamente;
- » uma turma do Bloco III – PAAE (8º ano), com 22 estudantes.

O referido projeto tinha como um dos objetivos testar estratégias didáticas de acompanhamento das aprendizagens e propor uma organização do trabalho pedagógico diferenciada. Entre os princípios da Organização do Trabalho Pedagógico para este projeto piloto, cita-se:

- » A organização do trabalho pedagógico baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural; nas metodologias ativas; no protagonismo juvenil; na interdisciplinaridade, respeitando os eixos transversais do Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF;
- » Professor(a) de Atividades com atuação exclusiva nas turmas do PAAE, trabalhando as lacunas de aprendizagem nos diversos letramentos (que considere o mais inovador);



- » Coordenador(a) Pedagógico(a) articulando a ação do(a) professor(a) de Atividades com os demais professores nas coordenações pedagógicas;
- » Redução do número de estudantes nas turmas.

Além disso, foi criado um Grupo de Trabalho para elaborar o “novo” PAAE, que teria vigência de 2019 a 2021. Como participante do GT, elaborei relatórios para repassar ao nível central, com base nas visitas e na escuta da gestão escolar, dos coordenadores locais e professores. Também havia um Coordenador Pedagógico Central vinculado à Gerência de Políticas Educacionais para o Desempenho Escolar, que acompanhava a escola e emitia relatórios. Dos vários diálogos entre nós, verificamos alguns pontos que precisariam ser levados em consideração, tendo em vista que o novo Programa se basearia na experiência que ocorria no CEF 03 Estrutural.

Sobre a professora de Atividades que atuava na escola, verifiquei que a atuação nos diversos letramentos e não na alfabetização dos estudantes, gerou um certo descontentamento por parte dos professores de anos finais. Mas, depois houve entendimento de que ela, por meio do diagnóstico, analisava as lacunas apresentadas pelos estudantes em diversos letramentos e propunha as intervenções pedagógicas voltadas para a resolução destas. A dificuldade de alguns professores dos anos finais era trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, quando a professora de Atividades, por exemplo, apresentava uma sugestão de sequência didática envolvendo mais de uma disciplina. Outros aspectos se referiam à parte de escrituração e ao sistema usado na rede e ao abandono de alguns estudantes por vários motivos.

Assim, o Grupo de Trabalho elaborou uma minuta de proposta do novo Programa, partindo da análise crítica e da avaliação dos resultados dos programas anteriores, bem como dos entraves vivenciados na execução do PAAE de 2016 a 2018 em todas as regionais de ensino.

Um aspecto a ressaltar é que o documento foi fruto de um processo de discussão, planejamento e avaliação por parte do nível central, intermediário e local, incluindo os professores do CEF 03 Estrutural. Foi por meio do trabalho realizado na escola que o documento tomou forma, ele foi apresentado, porém, o nível central passou por algumas mudanças em alguns setores, e o “novo” PAAE não foi oficializado e nem implementado nas demais escolas da rede pública do DF.

Por fim, entendo que qualquer ação pedagógica para ser bem sucedida em sua implantação e execução, requer o envolvimento de todos os atores e a observância dos objetivos propostos. O trabalho colaborativo deve ser a mola mestra para se alcançar melhores resultados no caso da defasagem idade-ano.

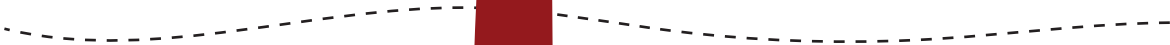
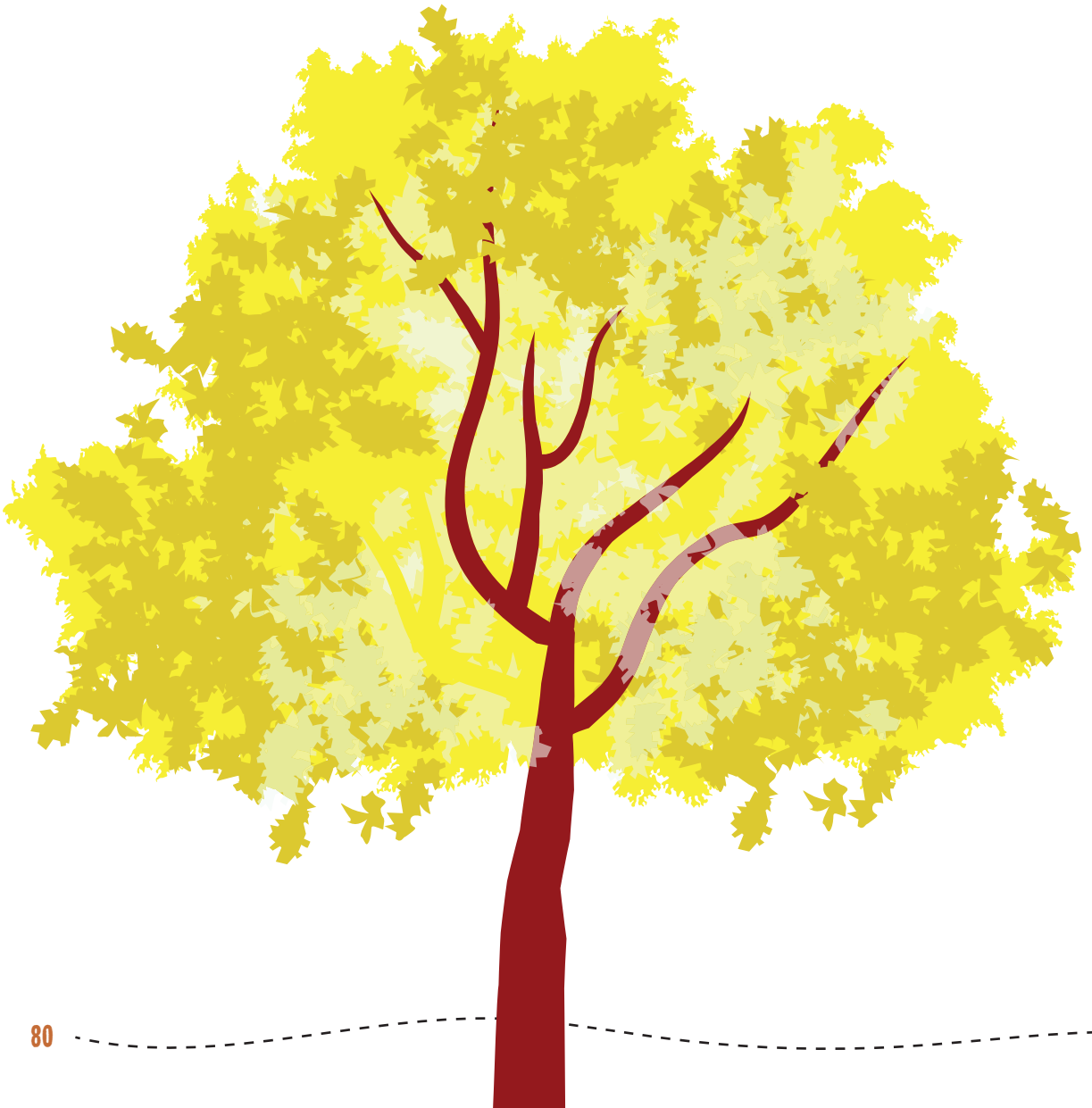
Não esquecendo que o estudante que está em defasagem precisa ser conhecido e reconhecido pela sua história e trajetória, sendo necessária a intervenção segundo a sua individualidade e necessidades de intervenção, imprimindo sentido às estratégias didático-metodológicas planejadas no contexto do atendimento a ele dispensado.

Melhores resultados não afirmo se teremos, porém o caminho vem sendo trilhado por muitos, e cada um deixa sua contribuição.

Referências

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 128, de 4 de junho de 2014. Aprova as Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala, para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Triênio 2014-2016, observadas as recomendações constantes deste parecer, e dá outra providência. *DODF* nº 116, de 5/6/2014, p. 13, Brasília-DF.

DISTRITO FEDERAL – Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. Portaria nº 69, de 14 de março de 2016. Aprova o Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares-PAAE para o estudante do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em defasagem idade-ano, para o período de 2016/2018, e dá outras providências. *DODF* nº 50, de 15/3/2016, p. 7. Brasília, DF.



DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: Como a trajetória escolar do estudante camponês tem sido afetada?

Edinéia Alves Cruz¹³

O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho.

Manoel de Barros

A epígrafe que serve de abertura da janela para os apreciadores desta tessitura é uma declaração de Manoel de Barros (2010, p. 25), registrada em suas Memórias Inventadas, ao rememorar enquadre de sua infância, a seu modo bem vivida, em que se viu direcionado para a repetição do êxodo naturalizado do campo para a cidade. Acolho seu sentir, Poeta! Acolho seu sentir diariamente refletido em infâncias camponesas que encontram representatividade em seus versos tecidos na recusa de silenciar o menino pantaneiro que te guiou vida adentro até sua travessia para a eternidade. De maestria impossível de ser conjugada no passado, tu segues, Poeta, a nos guiar ao nosso próprio encontro, com suas elucidações poéticas acerca da essencialidade das miudezas cotidianas na existência humana, significada pelas interações.

¹³ Doutoranda em Linguística pelo PPGL/UnB. Mestrado em Administração - Gestão Estratégica das Organizações (FEAD-MG).



Tomada por tal sentir, do lugar que gestora pedagógica de – e com – uma Escola do Campo em construção, referenciando minhas estratégias de intervenção no mundo, na menina que outrora fui, e por ter herdado de meus ancestrais o cheiro de terra nas mãos. Valendo-me deste ensaio, proponho-me a partilhar elucubrações que tendam a fazer ebulir noutros entusiastas da educação emancipatória inquietações acerca de contradições que podem contribuir para o desencadeamento, manutenção e agravamento da distorção entre a idade dos estudantes e o ano ou série de escolaridade, no contexto de implementação da modalidade de ensino Educação Básica do Campo, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com base na Portaria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nº 419, de 20 de dezembro de 2018.

A Portaria SEEDF nº 419/2018 é resultado da articulação entre o Fórum Distrital de Educação do Campo (FECAMPO), do qual fazem parte representações de movimentos sociais organizados defensores da Reforma Agrária e dos direitos dos povos camponeses, tais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Universidade de Brasília (UnB) e outras instituições e sujeitos cujas visões convergem com os pressupostos da Educação do Campo como direito coletivo e dever do Estado, com o Conselho Distrital de Educação, em diálogo com a SEEDF.

Essa Portaria institui a Educação Básica do Campo como modalidade de ensino na Rede Pública de Ensino do DF, bem como suas Diretrizes Pedagógicas, reconhecendo como Escolas do Campo, tanto Unidades Escolares localizadas geograficamente em áreas rurais, conforme o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), quanto UEs localizadas em áreas urbanas que atendem majoritariamente estudantes residentes em territórios camponeses, confrontando o PDOT. É importante mencionar o processo de constituição da modalidade de ensino Educação do Campo, para ressaltar sua relevância social como marco da compreensão da insuficiência de modelos urbanocentrados para a educação de povos camponeses em seus territórios ou em contextos de vida rurbanos (Bortoni-Ricardo, 2011).

Com as janelas abertas e o olhar direcionado, ressoa ao encontro dos diálogos possíveis a pergunta: com o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino no DF, com princípios e intencionalidades voltadas

prioritariamente para o benefício coletivo e justiça social dos povos camponeses, terá o mundo deixado de ser um “pedaço complicado para o menino que veio da roça” (Barros, 2010, p. 25)? Infelizmente, ainda não! Transformações dessa natureza abarcam modos de sentir o mundo a partir de como é possível situar o corpo socialmente nele. Portanto, demandam processos de conscientização dos sujeitos acerca de si no contexto social que movimentam, considerando em alguma medida suas ancestralidades, posicionamentos político e ideológico e reconhecimentos identitário e de classe. Além disso, demandam execução atenciosa de políticas públicas e trabalho intersetorial consciente e consistente.

Conscientização e educação, em territórios camponeses, têm sentidos que se entrelaçam e se atravessam, para além da sonoridade da rima. Quando direcionamos o olhar para a educação formal, na perspectiva de aprofundamento no processo de conscientização, torna-se imprescindível dialogar sobre contradições sociais que contribuem para o fato de que “as crianças que nascem no campo têm muito mais chance de não frequentar (ou frequentar menos) a escola que uma criança nascida na cidade” (Stropasolas, 2012, p. 153), a fim de esmiuçar causas e efeitos, com vistas à superação do que limita e à constituição progressiva de outros panoramas sociais, mais favoráveis à educação omnilateral.

Conforme os dados oficiais referentes ao IDEB, SAEB, ENEM e Censo Escolar, no Distrito Federal, os índices de distorção idade-série em Escolas do Campo tornam-se piores à medida que se avança nas etapas da Educação Básica. Será que os dados têm cumprido, no contínuo SEEDF-Escola, a função de instrumento para fazer pensar sobre as causas e consequências disso e sobretudo como se dão os processos entre essas causas e essas consequências? Por aqui, podemos começar pensando juntos na pergunta: o que tem desvinculado o sujeito camponês da escola? Para traçar caminhos que elucidem possibilidades de respondê-la de forma crítica, parece profícuo considerar que historicamente os modelos de educação direcionados para os povos camponeses são reconhecidos como reproduções sistemáticas que negligenciam as especificidades e diversidades dos modos de vida dos territórios camponeses e em função deles, por terem sido elaborados com base em interesses urbanocentrados, evidenciando, portanto, discrepâncias merecedoras de atenção entre as intencionalidades de quem modula a forma



escolar e as necessidades e potenciais de quem nela é posto, por tê-la como alternativa única de acesso à educação formal.

Os processos de “mudança da forma escolar” (Caldart, 2020) para atendimento dos princípios da Educação Básica do Campo do Distrito Federal perpassam ainda pela necessidade do combate de posturas profissionais no âmbito da Escola do Campo em construção que possam reforçar a representação negativa histórica do que é originário do campo, ainda na perspectiva pejorativa do “rural”. Injusta, tal representação dificulta o processo de reconhecimento identitário dos estudantes camponeses e os leva a negligenciar e até a negar suas origens, quando são confrontados por ideologias manifestadas direta e simbolicamente no ambiente escolar por sujeitos que, em diferentes papéis sociais, reforçam a falácia de que os avanços no desenvolvimento pessoal e a mobilidade social dependem da movimentação dos sujeitos do campo para a cidade, em termos geográficos, e de reprodução acrítica de hábitos e discursos supremacistas.

O sujeito social é instituído organicamente como representação do território a que pertence à medida que se constitui na relação com ele. Assim, tanto as forças quanto as contradições que permeiam a trajetória do território reverberam no discurso que é partilhado nas interações de seus sujeitos. Isso é fato! Mas que sujeito: criança, jovem, adulto ou idoso, tem condições, principalmente em termos de saúde mental, para se sentir confortável ao receber apelidos como “pé-de-toddy”, por não poder se furtar de acolher sobre seus calçados ou sobre a pele dos pés porções de poeira desprendidas dos caminhos de terra que precisa trilhar, passo a passo, sob as intempéries do tempo, para chegar à escola ou ao ponto de acesso ao ônibus que o conduz à escola urbana, escola essa comumente indiferente às suas lutas cotidianas? Em arrebatamento pelo sentimento de vergonha que lhe é imposto por causa das especificidades visualizadas em seu corpo, manifestações culturais, modos de falar e história, resta ao sujeito do campo, subalternizado, engolir no mesmo golpe a consciência sobre suas origens e a liberdade de “saber-se” (Arroyo, 2013), e buscar assemelhar-se a seus opressores ou distanciar-se da escola, simbólica, temporária ou definitivamente.

Quando uma Escola do Campo no campo é fechada ou negada, toda a comunidade que é atravessada por ela ou pela necessidade dela é sentenciada

ao abismo, seja porque seus sujeitos são obrigados a partir em busca de formação, seja porque, na escola na, da e para a cidade, esses sujeitos vão sendo esvaziados de seus territórios constituintes. Na rotina dos estudantes pelos ditos “caminhos de roça”, os mesmos trilhados pelo lobo-guará, devido ao repetitivo cedo-vai-atola-quebra-espera-improvisa-e-tarde-volta do transporte escolar, não é possível que sobreviva a essência agregadora de valor histórico, social, cultural, ambiental, humano e afetivo das interações permeadas pelo trabalho familiar com a terra; dificulta o florescer do sentimento de pertencimento; é menos possível que sejam tecidas trocas espontâneas de consideração e repassados saberes tradicionais e culturais de uma geração para a outra, pois o cotidiano é desfiado em esperas, descasos, insuficiências e cansaços tão comprometedores que persistir torna-se sinônimo de sofrer a vida.

Assim, os tempos de aprender são esticados, repetidos, e dessa forma, cada vez mais, ficam esvaziados de sentido. Tentar de novo, de novo e de novo, é comprovação de que os estudantes reconhecem o valor da educação formal e estão lutando, resistindo para não terem suas oportunidades de aprendizagem rasgadas pela incoerência dos modos de acolher, valorizar e ensinar. Incoerência essa que não se dá por falta de competência docente nem por falta de vontade da comunidade, mas por persistente tradição nos modos de movimentar das engrenagens do sistema, que parecem seguir condicionando a escola pública ao reprodutivismo da educação bancária (Freire, 2004), muitas vezes utilizando as tecnologias para limar dessa escola a perspectiva de educação integral de todos os sujeitos: emancipatória, criativa, humana, significativa, propositiva.

Em nenhuma escola as pessoas deveriam ser punidas por ressaltarem com seus corpos a existência da diversidade em seus tantos aspectos. No entanto, há ainda as instituições que vivem e condicionam seus sujeitos a viverem a naturalização das violências fundamentadas pela perspectiva epistemológica da antiga escola rural. Assim, se impõem as pausas e afastamentos para cuidar do que o tempo na estrada e na escola apartada da vida lhes furta, como: participação na rotina do trabalho e convívio familiar, geração de renda, saúde, consciência corporal, autoimagem positiva, movimento, afeto, sonho, mobilidade social, perspectiva de bom futuro, exercício pleno da cidadania e socialização, dentre



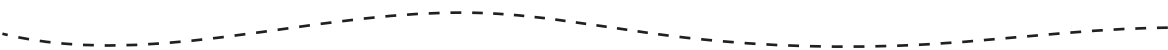
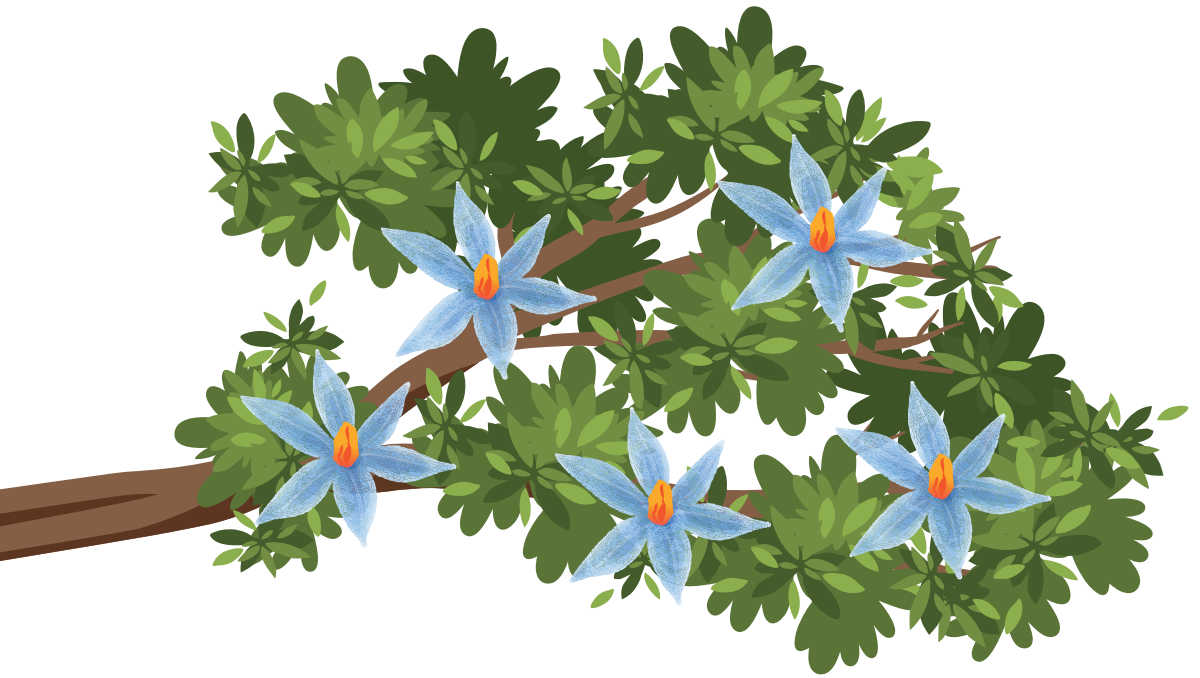
outras questões. Quando essa forma escolar rasa em termos de humanidade, epistemologia e justiça social é mantida, desenha-se a distorção idade-série e convida-se à evasão escolar.

Tudo isso é incômodo, mas em contrapartida, é relevante considerar que se há índices de distorção idade-série, há indícios de tentativas e forças de enfrentamento das contradições para se manter na escola e exercerem o direito à educação qualificada, vinculada à vida. A distorção idade-série não se refere à falta de esforço, de responsabilidade, nem é demérito. Trata-se de se acomodar em formas já conhecidas de sobrevivência e tentar prosseguir, sem sofrimentos adicionais. A Educação do Campo é dinâmica e sua construção não cessa. É uma modalidade de ensino proposta como pauta de diálogo constante e possibilidade de fomento das transformações e da mobilidade social por meio da mudança da forma escolar para acolhimento e valorização do campo e de seus povos, com vistas à emancipação humana, social, econômica, política e outras. Sendo a Educação do Campo direito popular, cabe ao Estado dar-lhe corpo e aos sujeitos do campo preenchê-lo com alma: coletiva, colaborativa, diversa, semiótica, afetiva, interativa, crítica, criativa, colorida, povoada, viva.

Enfim, ou por ora, vale ressaltar que, no cerrado, o lobo-guará desenha sua sobrevivência em trilhas próprias. Em convivência harmoniosa com as características sociais, históricas, culturais e ambientais desse território, as pessoas também precisam ter garantido o direito de nele bem viver e de, bem vivendo, interagir, aprender, ensinar, produzir conhecimento, ir e vir sem expulsar do peito suas raízes camponesas. A Educação do Campo é caminho para a compreensão de que no campo do Distrito Federal cabe lobo-guará, brejo, cachoeira, lajedo, cagaita, papagaio e, dentre tantas outras vidas, também cabe gente. E pelo bem comum, cabe também a Escola do Campo, bem estruturada, dinamizada em coletividade, com tempos e modos próprios, para diminuir o impacto das contradições e, assim, as distorções.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. Tradução: Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CALDART, Roseli Salete. *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*. 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a30-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Publicado no DODF nº 242 de 21/12/2018 p. 51, col. 1. Brasília, DF.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo no processo de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (orgs.). *Corpo-infância: exercício tensos de ser criança; por outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.



CURRÍCULO EM MOVIMENTO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – ARTICULAÇÕES E EXPECTATIVAS

Kátia Regina do Carmo Pereira ¹⁴

O Brasil é inegavelmente um país marcado pela desigualdade social, decorrente, em parte, do seu processo histórico de colonização, que trouxe o interjogo entre dominantes e dominados. É estabelecido, assim, uma espécie de círculo vicioso em que a desigualdade social implica na má distribuição de renda, que incide em dificuldade de acesso a direitos básicos (educação, saúde, saneamento básico, moradia, transporte), que, por sua vez, favorece a manutenção das desigualdades.

A relação imbricada entre as classes sociais constituídas a partir dessa base histórica culmina no processo de exclusão de alguns indivíduos de espaços e direitos, o que faz surgir um movimento de luta dos menos favorecidos e de alguns idealistas em busca de justiça social. Neste contexto a escola se torna um campo estratégico.

A escola como instituição tem um percurso que não conseguiríamos remontar aqui, por sua extensão e complexidade, como podemos perceber em Ariès (2006, p. 107):

Como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e desse modo, separá-las da sociedade dos adultos.

¹⁴ Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).



Neste pequeno trecho, notamos a possibilidade de massificação que a instituição escolar pode ter, tornando-a lócus de interesse do grupo social hegemônico, mas também, do contra-hegemônico, como via de implementar o movimento de resistência, como evidencia Paulo Freire (2011, p. 28): “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Temos, desse modo, ainda na atualidade, um sistema educacional que reverbera todas estas questões e termina por promover a cultura do fracasso escolar, vitimizando um número expressivo de estudantes. Fato melhor discutido no tópico seguinte.

Fracasso escolar e distorção idade-série

Com os avanços históricos, o sistema atual de escolarização brasileiro, respeitando a legislação vigente, se abre para o atendimento obrigatório na Educação Básica de todos os indivíduos de 4 a 17 anos (Brasil, 1996). Esta abertura, todavia, não é suficiente para garantir a estrutura necessária para se alcançar a cada indivíduo que se insere nesse espaço em sua especificidade. Como evidenciam Tacca e González Rey (2008), a escola estabelece, então, um formato de ensino de “tamanho único” a fim de atender a todos de forma mais ampla e geral.

A singularidade humana, entretanto, é inegável, resultante de sua complexidade constitutiva, que abarca, concomitantemente, aspectos biológicos, sociais, culturais, emocionais, subjetivos (Vigotski, 2001). As diferenças individuais terminam ocasionando processos de aprendizagem distintos, alcançados em ritmos e tempos próprios. Àqueles, porém, não enquadrados nos padrões pré-estabelecidos, cabe a exclusão do sistema escolar, por meio de reprovações, evasões, abandono.

Essas combinações que culminam no “insucesso” dos estudantes são identificadas como fracasso escolar. Podemos dizer que o fracasso escolar é, assim, resultante do caráter excludente da sociedade e do sistema de escolarização.

Um índice importante para a compreensão da dimensão do fracasso escolar é o da distorção idade-série, ou seja, os estudantes reprovados, algumas

vezes, se encontram em atraso de dois anos ou mais da idade prevista para a série/ano. Essa informação é significativa, pois revela esse impasse que ocorre no decorrer do processo e termina resultando em outros sérios problemas decorrentes do mesmo, como a evasão e o abandono. O documento “Panorama da distorção idade-série no Brasil”, lançado pelo UNICEF (2018, p. 3), nos dá um quadro atualizado sobre esse fenômeno:

No Brasil, mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série – ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade. A distorção idade-série imobiliza milhões de meninas e meninos brasileiros, deixando-os atados ao ciclo do fracasso escolar. Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão.

Fica demarcado, nesses dados, a gravidade do problema, pois tem sua base para além do que compete ao processo educativo, estando inicialmente ligado ao âmbito social, pois, como evidenciado, são as camadas mais vulneráveis da sociedade as mais atingidas. Os altos índices, porém, nos remetem à necessidade urgente de investimento em ações para a superação do problema em todas as áreas (social, formativa, educacional, pedagógica).

No âmbito educacional destacaremos, pela profundidade que a discussão requer e pela proposta deste ensaio, apenas um dos aspectos a se investir para avançar na superação do alto índice de defasagem idade-série e, logo, do próprio fracasso escolar: o currículo. Justifica-se a escolha por este elemento o fato também realçado no documento “Panorama da distorção idade-série no Brasil” (UNICEF, 2018, p. 14) como uma das recomendações para a construção da trajetória de sucesso escolar:

Além de enfrentar o círculo vicioso de reprovação, atraso escolar, distorção idade-série e abandono, é importante que as redes educacionais e as escolas



busquem construir uma nova cultura, na própria escola e em diálogo com as famílias, de não mais produzir fracasso escolar. Uma cultura de currículo que permita a todos aprenderem com significado [...]. Para tanto, os currículos precisam considerar não apenas os saberes escolares, mas também as experiências socioculturais e os interesses próprios das adolescências.

Diante do valor dado ao currículo como elemento que contribui para a alteração de fracasso para sucesso escolar, apresentaremos a proposta curricular construída pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) buscando as articulações que ele permite fazer nesse percurso.

Uma breve análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal

Há quase trinta anos, no início da minha carreira como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), atuei em uma “turma de reintegração”, que fazia parte de um programa da rede pública instituída para realização da “correção de fluxo”, aspecto hoje identificado como ajuste da “distorção idade-série” ou “incompatibilidade idade-ano”. A proposta implicava ter uma turma com um número reduzido de estudantes, tendo esta pelo menos duas reprovações, e formação específica para os professores que atuassem nela. Depois desta experiência, vi a mesma se repetir ao longo do tempo, com nomes diferentes para o projeto, com mais ou menos investimento, com ou sem material pedagógico próprio, com ou sem formação profissional – o que, por fim, denotava a não superação do problema de defasagem.

A permanência do problema exige a continuidade da busca por mecanismos capazes de alterar o quadro. E esta é, ainda, uma realidade para a rede de ensino. Ademais de projetos específicos, às vezes estanques e apenas protocolares, entendemos que a SEEDF avança ao oficializar alguns princípios em seu atual currículo, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF).

Destacamos o currículo compreendendo-o “como expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p. 17). O currículo tem uma força enquanto documento oficial; sua produção coletiva lhe confere um equilíbrio de interesses da sociedade como

um todo; e, sobretudo, se concretiza no campo da prática, mediante as ações exercidas pelas escolas. Todos estes elementos permitem pensar em mudanças reais no processo ensino-aprendizagem, capazes de promover alterações na cultura de fracasso escolar.

O Currículo em Movimento tem o início de sua elaboração em 2011, com uma ação coletiva e colaborativa envolvendo professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central, e é publicado em 2014. Recebe esse nome, segundo os organizadores, por estarem conscientes “de que é um documento a ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula” (Distrito Federal, 2014, p. 20). Em 2018 é lançada sua segunda edição para se ajustar à universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens na rede pública de ensino do DF e para adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em 2020, implementa-se uma nova versão para o Novo Ensino Médio visando adequá-lo às proposições do Ministério da Educação (MEC).

Ressaltaremos alguns aspectos e propostas do CMDF que consideramos favoráveis à promoção de uma educação menos excludente e à ruptura da produção da cultura de fracasso escolar, sendo eles: a organização do documento, a fundamentação teórica e as proposições pedagógicas com suas implicações práticas. A seguir trataremos cada um deles de forma muito objetiva, na intenção maior de instigar a discussão e não de esgotar o assunto.

a) Organização do documento – o CMDF é composto por sete cadernos individualizados: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Novo Ensino Médio, Educação Profissional e EaD, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Embora possa parecer insignificante, destacamos esta organização, pois ela demonstra a atenção dada a cada etapa e modalidade em sua singularidade, bem como facilita o acesso e o manuseio do documento pelos profissionais atuantes na área, o que pode ajudar o planejamento da ação pedagógica e favorecer o investimento mais adequado ao processo ensino-aprendizagem. Tratar a divisão de conteúdos e objetivos articulada aos blocos de cada etapa fortalece a ideia de continuidade defendida pelo sistema de



ciclos e colabora para a superação de uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada. A construção de um caderno de Pressupostos Teóricos destinado a todos os níveis remete à tentativa de sistematização de concepções, fator importante para o alcance dos objetivos propostos; por isso trataremos a temática a seguir, enfatizando em especial os cadernos de Pressupostos Teóricos, além do Ensino Fundamental e Ensino Médio – pelos índices de distorção idade-série que apresentam.

b) Fundamentação teórica - alinhar os pressupostos teóricos de uma rede tão grande é essencial, pois as concepções dos profissionais que a compõem orientam o trabalho pedagógico a ser realizado. Como se compreende o indivíduo, o espaço, a aprendizagem, as relações, os processos, implica fortemente na rota das ações a serem desenvolvidas em sala de aula e na escola. A SEEDF assume algumas bases teóricas, das quais elencamos para análise como favorecedoras de avanços no cenário distorção idade-série, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, a educação integral e a *avaliação formativa*.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural coadunam-se ao dar relevância à complexidade da constituição humana, bem como do processo de aprendizagem, os quais envolvem diversos aspectos que se articulam ao biológico, tais como o social, o cultural, o afetivo, o subjetivo etc., e no reconhecimento da importância da relação imbricada entre o indivíduo e o meio em que vive. Esse entendimento implica “na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos” (Distrito Federal, 2014, p. 31).

O Currículo em Movimento ao reconhecer as diversas dimensões da formação humana abraça também a concepção de educação integral, que propõe a ampliação de tempo, espaços e oportunidades, para atender a todos em sua singularidade, uma maneira de tentar garantir a aprendizagem para todos os estudantes de forma integral. Busca-se, para tal, o “comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os(as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes com sucesso” (Distrito Federal, 2014, p. 10).

Outra concepção apresentada pelo CDMF precisa ser ressaltada nesse movimento, o de *avaliação formativa*. A avaliação é entendida como processual, contínua, promotora de reflexão e voltada para as aprendizagens. O objetivo do processo avaliativo, neste contexto, não é classificar, excluir, reprovar; antes, direcionar “professores e equipe pedagógica da escola a repensarem o trabalho desenvolvido, buscando caminhos que possibilitem sua melhoria em atendimento às necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes” (Distrito Federal, 2014, p. 72).

c) Proposições pedagógicas e implicações práticas: o Currículo em Movimento alinha-se à organização em ciclos de progressão continuada e semestralidade “que podem atenuar a descontinuidade e fragmentação dos processos formativos, ao garantir um tempo maior de aprendizagens para os(as) estudantes” (Distrito Federal, 2014 p. 14).

Propor eixos transversais *em todas as etapas* aponta para a realização de um trabalho interessado na garantia da unidade curricular aliada à realidade dos sujeitos. Como eixos transversais temos Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. “Por serem questões contemporâneas, fundamentais para a consolidação da democracia, do Estado de Direito e da preservação do ambiente em que as pessoas vivem; essas temáticas tratam de processos que estão sendo intensamente vivenciados pela sociedade brasileira” (Distrito Federal, 2014, p. 36) – fator que torna o percurso mais significativo, favorecendo a permanência dos estudantes nos âmbito escolares.

Temos ainda os *Eixos Integradores* no Ensino Fundamental, os quais podem ser entendidos como elementos que permitem a articulação dos objetivos de aprendizagem aos conteúdos propostos. Para os anos iniciais, foram escolhidos a Alfabetização, os Letramentos e a Ludicidade; e para os anos finais: Letramentos e Ludicidade. No Ensino Médio, destaca-se nesta linha de aproximação educando-realidade social, o *Projeto de Vida*: “Por meio do trabalho com o projeto de vida, são realizadas atividades educativas a respeito do autoconhecimento, do autocuidado, da relação interpessoal, do mundo do trabalho, das profissões, dos processos de escolhas, de transições e de aprendizagem ao longo da vida” (Distrito Federal, 2020, p. 38).



Tais proposições presentes no currículo norteiam o trabalho pedagógico em direção a um ensino que visa não somente aspectos cognitivos, antes vislumbra o estudante em sua integralidade. Os eixos e projetos deixam claro aos estudantes a relação não linear ou hierárquica existente entre os conteúdos, dando-lhes mais sentido e facilitando o trilhar nestes caminhos conforme suas habilidades, interesses, experiências – favorecendo sua permanência no espaço escolar.

Considerações finais

O processo educativo é dinâmico e seu percurso marcado pelos progressos nas áreas de conhecimento e pelo resultado de lutas sociais. Tais avanços foram se presentificando nos currículos elaborados ao longo do tempo. Nesse movimento o entendimento sobre currículo também foi sendo alterado. Hoje busca-se torná-lo um documento não apenas de organização de conteúdos e objetivos, mas de fundamentação teórica e prática que possa contribuir para a superação da cultura de fracasso escolar ainda presente de forma significativa na esfera educacional. Nesse aspecto o Currículo em Movimento do DF se sobressai ao exhibir proposições alinhadas à teoria crítica e pós-crítica com uma prática que considera a integralidade dos estudantes.

O CMDF tem uma construção coletiva, contando com a análise de diversos setores e profissionais da rede de ensino, o que favoreceu a presença de avanços bastante expressivos. A sua organização vislumbra o valor atribuído a cada etapa e modalidade de educação e suas especificidades. O pressuposto teórico apresentado considera o significado social dos conteúdos e a constituição complexa do ser humano, aliança que resulta na possibilidade de investimento em um processo educativo voltado à singularidade do educando. A contextualização e a flexibilização dos conteúdos possibilitadas pelos eixos transversais e integradores e projetos que o currículo destaca, o foco no modelo de *avaliação formativa*, voltada para as aprendizagens, democratiza a educação e viabiliza a permanência do estudante no sistema educacional.

Certamente ainda temos muito a avançar, como indicam os altos índices de defasagem idade-série em nossas escolas, apresentados neste ensaio,

e pelos motivos que os originam não serem exclusivamente pedagógicos. No campo educacional, entretanto, salientamos o desafio da efetivação da proposta elaborada pelo CMDF. Esta dificuldade perpassa, entre diversos aspectos, pelo quesito formação dos profissionais da rede que, em grande parte, têm como base teórica a que foi constituída, restando-lhes superar as suas concepções – um processo subjetivo, singular e conflitante, e pelas condições estruturais das escolas (superlotação das salas de aula, tecnologia defasada ou não acessível, ausência de espaços alternativos etc.). O caminho está posto; precisamos, contudo, continuar caminhando rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e emancipadora.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. UNICEF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal* – Pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal* – Novo Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SACRISTÁN, José G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. In: *Psicologia, Ciência e profissão*, 2008, v. 28, n. 1. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100011>

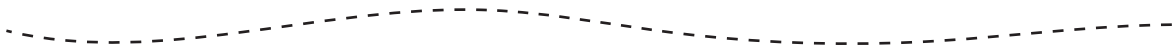
VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



Nas Trilhas com o

LOBO

Guaraná



SUPERANDO A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE COM O PROJETO ROTA VERDE FORMOSA CAMINHO PARA POSSIBILIDADES E SUCESSO

Ana Paula Monteiro da Silva¹⁵

Assim como o lobo-guará é um dos maiores símbolos do cerrado, os estudantes da Escola Municipal do Campo Isolada Projeto Paranã se destacaram na proposta do Projeto *Rota Verde Formosa* que visou cuidados com a região do Paranã do Meio, também dotada de nosso rico cerrado. O cuidado com o habitat tornou os estudantes protagonistas de um trabalho colaborativo. Convido você, precioso(a) leitor(a), para conhecer essa história de superação, envolvimento e transformação.

Para início desse nosso diálogo, preciso apresentar a escola a vocês. A unidade educacional é situada numa comunidade carente, mais precisamente no primeiro assentamento rural do município de Formosa, Goiás. Em função de questões de ordem social e econômica, era expressivo o número de alunos com problemas de aprendizagem e distorção idade-série. Assim, observou-se que a colaboração e participação dos pais na formação na vida escolar dos filhos precisavam ser melhoradas; neste aspecto, buscou-se estratégias de integração escola e comunidade, acreditando que a educação integral é um caminho para sanar tais problemas.

Referenciando Molina e Sá (2011), a participação e gestão coletiva são mecanismos relevantes para a criação de espaços que cultivem a auto-organização dos educandos, no sentido do aprendizado do convívio, da análise, da tomada de decisões e do encaminhamento de deliberações coletivas. Mediante essas

¹⁵ Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Graduada em Letras - Português/Inglês pela UEG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Cesumar. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF).



perspectivas é possível agregar aprendizados e valores com viés na coletividade para a construção de novas relações sociais que ultrapassem o muro da escola, buscando o protagonismo e autonomia desses sujeitos. Destarte, vários projetos foram pensados visando erradicar a repetência e a evasão, além da distorção idade e série, permitindo ao educador e ao educando subsídios para o desenvolvimento eficaz e qualitativo da aprendizagem.

Em 2012, a escola foi contemplada com a inscrição no Programa Agrinho, que em Goiás, teve início no ano de 2008 pelo SENAR Goiás (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) em parceria com a FAEG (Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás) e demais entidades e empresas parceiras. Constitui-se em um conjunto de ações de educação que buscou agregar ao ensino público e privado formação de agentes educacionais (gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores) e desenvolvimento de projetos, sendo que a cada ano trabalha com temática específica, em cenário geral de meio ambiente, almejando incentivar a prática pedagógica através de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes. O tema do ano referenciado foi “Saber e Atuar para melhorar o mundo: Empreendedorismo e Meio Ambiente”.

O presente escrito surge da vivência de uma experiência voltada para as ações que compuseram o Projeto *Rota Verde Formosa*, projeto este que contou com a colaboração dos professores, equipe gestora, estudantes e parceiros, cujos objetos foram a educação ambiental, empreendedorismo, sustentabilidade, uma iniciativa que se concretizou em dar protagonismo para a região do Vale do Paranã, na cidade de Formosa, Goiás. E como a distorção idade-série foi inserida nesse contexto?

Para início de conversa, é importante ilustrar a escola. A unidade educacional é situada no Projeto Paranã, Zona Rural, município de Formosa – Goiás, primeiro assentamento rural da cidade. Construída no ano de 1988, contava apenas com 2 salas de aula, 1 depósito, 1 cozinha, 1 banheiro masculino e 1 feminino, logo depois foi ampliada devido ao oferecimento de serviços às escolas: Itiquira, Santa Leocádia e Quilombo, todas circundadas por assentamentos. Nessa reforma foram construídas mais 4 salas de aula, ampliação da cozinha, 2 banheiros, depósito de alimentos e uma área cimentada para atividades físicas. A escola pertence à Rede Municipal de Ensino. De 2012 a 2014, período deste ensaio, perfazia 253 alunos, contemplados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

Com vários alunos em distorção idade-série, pensou-se em construir um projeto cujo objetivo de trabalho fosse observar como a Educação Ambiental está inserida no planejamento de ensino da escola do campo e como os estudantes podem se conscientizar da preservação e identidade do meio em que vivem. Como os estudantes vinham dos assentamentos, dar importância a suas localidades, inserindo a multidisciplinaridade, promoveu, por meio de entrevista, interação com os alunos, parcerias de colaboradores da comunidade em um trabalho colaborativo e construtivo.

De acordo com Guimarães (2010, p. 37):

No trabalho de conscientização é preciso estar claro que conscientização não é simplesmente transmitir valores “verdes” do educador para o educando; essa é a lógica da educação “tradicional”; é na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, assim sua conscientização.

Nasce então o Projeto *Rota Verde Formosa*. Nessa perspectiva, segundo Miquelin (2008, p. 119),

A comunidade escolar precisa comungar e dialogar sobre seus problemas mais amplos que afligem os seres humanos. A escola entra nesse processo, não como um receptáculo de informações, mas como um agente de reflexão para diagnósticos e transformações de realidade pré-estabelecidas. Assim, professores e estudantes participam de dimensões mais amplas, em que todos são voltados à resolução de problemas e voltam seus olhares, de forma reflexiva, para o quê, como e para quê compreender, e não apenas informar.

O Projeto *Rota Verde Formosa* teve como objetivo geral a exploração do potencial turístico de Formosa, em especial a região do Vale do Paranã, sob um viés sustentável, iniciando dos locais em que os estudantes viviam, tendo como agentes realizadores a comunidade escolar da Escola Municipal Projeto Paranã, em parceria com a comunidade local, empresas, autoridades e órgãos públicos. Objetivou: a) o despertar do empreendedorismo, em suas diversas formas, nos pais,



alunos e comunidade, possibilitando o crescimento pessoal, social e econômico; b) a promoção da inclusão digital na comunidade rural levando ao campo os benefícios da tecnologia, a conscientização ambiental e a preservação do meio ambiente como responsabilidade de todos; c) e o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade em busca de uma realidade mais justa.

O Projeto *Rota Verde Formosa* compreendeu educação, empreendedorismo e meio ambiente, seus objetivos transcenderam a teoria de reeducação ambiental e inseriram seus ideais e metas em um contexto real de experiências, colaborações e mediações. Os estudantes viam na possibilidade de reconhecer seus locais de residência, espaços de propaganda positiva para a bela região do Paranã do Meio. A motivação permitiu que os estudantes buscassem informações concretas, que extrapolassem o discurso, construindo o seu aprendizado. Suas atividades romperam as barreiras físicas da escola, levando os atuantes a um trabalho in loco nos estabelecimentos dentro do itinerário do turismo rural de Formosa, a nossa *Rota Verde Formosa*, como descreve Meyer (1991, p. 42):

Reconhecendo que a escola não é o único local de aprendizado e que o processo educativo não se inicia nem se esgota no espaço escolar, torna-se fundamental dialogar com o conhecimento que as pessoas têm acerca do ambiente, aprendido informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as, levando-as a repensar o aprendido, enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas ideias e descobertas e elaborem seus próprios enunciados e propostas.

A engrenagem do Projeto teve seu ponto forte em sua simplicidade de aplicação e grandeza de atuação:

1. Levantamento dos lugares de moradia dos estudantes que compreendia o Vale do Paranã do Meio: região da Cachoeira Itiquira, Usina Água Fria, Balneário Tião Borba, região do Forte, próximo a São João da Aliança, Buraco das Araras, Indaiá, visando o mapeamento das regiões turísticas próximas à escola, a Rota Verde do projeto;

2. Estudo da região, visita aos locais com os estudantes, realização de palestras de preservação ambiental em cada localidade, com participação dos proprietários de cada local turístico, registros da importância de cada lugar;
3. Desenvolvimento de um site público para divulgar a região do Vale do Paranã, enfatizando as belezas locais, a importância da preservação;
4. Produção de sacos para lixo feitas de TNT com a logomarca e endereço do site do Projeto objetivando serem comercializadas a 50 centavos cada uma;
5. Propagação do site e do trabalho realizado nas rádios e eventos da cidade.

Nós promovemos a divulgação de nossos parceiros, com todas as facetas que a publicidade na internet nos disponibiliza, e eles nos ajudam a promover o turismo sustentável presenteando seus clientes – os turistas – com nossos ecológicos saquinhos para lixo.

(Profa. Janaina Mendes Isomura)



Confecção dos sacos para lixo do Projeto Rota Verde, com participação dos estudantes.

Fonte: Arquivo pessoal.



Projeto *Rota Verde Formosa*. Site criado para o Projeto *Rota Verde Formosa*.

Fonte: Arquivo pessoal.



The image shows a screenshot of the website www.rotaverdeformosa.amawebs.com. The website features a green and white color scheme. At the top, there is a navigation menu with links for 'QUEM SOMOS', 'CELECE E CAMPO', 'ONDE COMER', 'ONDE IRAR', 'ROTA', and 'PARCEIROS'. Below the menu, there are several sections: a 'Rota Verde Formosa' logo, a search bar, and a list of attractions. The main content area is titled 'ROTA VERDE FORMOSA' and includes a sub-section 'TURISMO LAZER SUSTENTABILIDADE'. The attractions listed are:

- Cacheira do Itiquira**: A photograph of a waterfall cascading down a rocky cliff.
- Cacheira do Indaiá**: A photograph of a waterfall surrounded by lush greenery.
- Buraco da Araras**: A photograph of a large, circular crater or sinkhole.
- Buraco das Araras**: A photograph of several colorful parrots (Araras) perched on a rock.

Por dentro do site criado especialmente para o Projeto *Rota Verde Formosa*.

Fonte: Arquivo pessoal.



Resultados do Projeto *Rota Verde Formosa*

Os resultados do Projeto *Rota Verde Formosa* proporcionaram aos estudantes a verificação das potencialidades e necessidades de interação e reflexão sobre os vários campos do conhecimento e das relações sociais, aliando seu saber às novas informações e vivências e relacionando estes saberes à prática. Sobre isso, discorre Libâneo (1985):

O aluno apresenta-se na situação de aprendizagem numa dupla condição: não sabe aquilo que necessita aprender (por isso vai às aulas), mas não é um desconhecedor absoluto. O trabalho docente constitui-se, portanto, de um processo também duplo: continuidade da experiência já trazida pelo aluno (experiência fragmentária, senso comum) e ruptura dessa experiência para elevá-lo a uma visão mais elaborada do conhecimento. A ruptura empreendida pela mediação do professor provoca um balanço do saber preexistente, visando atingir um plano mais alto do processo cultural. O trabalho docente assume, assim, uma função retificadora do saber prévio trazido pelo aluno, que é inadequado (anacrônico), face aos graus mais elevados de conhecimentos exigidos pela sociedade.

O Projeto *Rota Verde Formosa* se concretizou em um conjunto de estratégias com uma visão de tomadas de decisão que se harmonizaram, dando coerência e finalidade às ações de protagonismo dos estudantes, do empreendedorismo, da educação ecológica, da sustentabilidade.

Nesse sentido, foi necessário o diagnóstico da realidade socioambiental, dos espaços organizacionais, objetivando elucidar os pontos de convergência, as dificuldades previsíveis e imprevisíveis, os padrões de trabalho e as interações necessárias para que a ação coletiva se concretizasse.

Os estudantes participaram ativamente da elaboração dos objetivos e da avaliação de aprendizagem, de forma interativa, juntamente com os professores e demais membros da comunidade escolar.

Por meio do diálogo, da soma de aprendizados e de experiências favoráveis ao crescimento intelectual, cultural e social, os educandos angariaram mais

potência para serem cidadãos críticos, capazes de formar opiniões com autonomia e embasamento teórico.

A educação no espaço escolar desenvolve no educando habilidades capazes de fazê-lo recriar o mundo e a si próprio, na busca de uma cidadania efetivamente participativa, focado na valorização e no respeito à diversidade. Assim sendo, no campo da educação surgem várias vertentes teóricas, como a pedagogia revolucionária de Saviani (2005, p. 75), que parte da concepção de que a sociedade em que vivemos está dividida em classes com interesses opostos, e que o caminho não deve ser trabalhado destituído de uma visão crítico-social dos conteúdos, ou conforme a “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (p. 17).



Nesse sentido, os resultados do projeto foram:

1. Parceria com comércio local para a compra das sacolas para lixo, totalizando mais de 20 mil unidades;
2. Preservação e divulgação dos pontos turísticos do Vale do Paraná do Meio através do site;
3. Protagonismo do aprendizado dos estudantes que participaram ativamente das ações;
4. Com a venda das sacolas do projeto foram compradas quatro máquinas de costura para potencializar a produção;
5. Investimento do recurso de venda das sacolas na escola, com a compra de materiais e melhorias com pequenos reparos;
6. Compreensão da importância da preservação do meio ambiente e disseminação de informações para toda a comunidade;
7. Propagação das ações do projeto nas mídias locais;
8. Os estudantes foram premiados no concurso do Programa Agrinho, na categoria redação e ações de qualidade empreendedora/sustentável, ganhando tablets, notebooks, celulares, materiais escolares, certificados;
9. Compreensão do empreendedorismo como possibilidade de trabalho significativo, com viés na coletividade;
10. Com o projeto, os estudantes, motivados, viram sentido no aprendizado, conseqüentemente, melhoraram o desempenho, passaram a não faltar aulas, visualizaram o potencial de seus locais de residência. Os estudantes de 6º ao 9º ano, objeto de todo o trabalho, alcançaram não somente notas altas, mas aprenderam e ensinaram a todos que o aprendizado precisa fazer sentido para o alcance do sucesso.

Segundo Paulo Freire, é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Logo, um educador deve, a priori, ser agente transformador e multiplicador, repensando e inovando sua prática pedagógica, relatando por meio de suas ações os seus ideais. Assim, o *Rota Verde Formosa* proporcionou as possibilidades de novos e bons ventos para a história dos estudantes da Escola Municipal do Campo Isolada Projeto Paranã, notando que os resultados, os mais significativos sendo as descobertas dos alunos como protagonistas de suas localidades, ressaltando o rico habitat, assim como o lobo-guará, que reconhece no cerrado sua casa, a região do Paranã do Meio, fortemente cercada pelo cerrado, foi também fator relevante para tamanho entusiasmo, compromisso, significados.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed Paz e Terra, 2005.

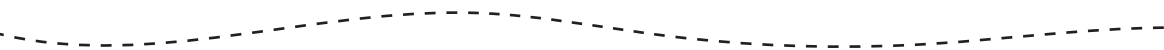
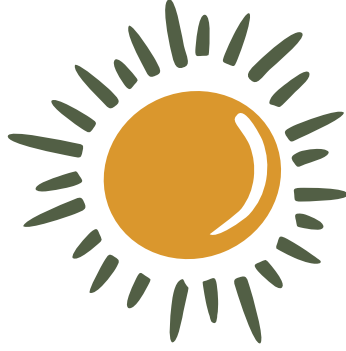
GUIMARÃES, Mauro. *A dimensão Ambiental na Educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MEYER, Mônica Ângela de Azevedo. *Educação Ambiental: Uma proposta Pedagógica*, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.



SERGIPE NA IDADE CERTA

Everton Pereira Santos¹⁶

A Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe, por meio do Departamento de Educação, Serviço de Ensino Fundamental e Serviço de Ensino Médio, instituiu, desde 2019, o Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar, mais conhecido como Programa Sergipe na Idade Certa. O objetivo central do ProSIC foi, e continua sendo, possibilitar intervenções pedagógicas para promover o avanço das aprendizagens dos estudantes da Rede Estadual de Ensino que se encontram em situação de atraso escolar. A relevância desse Programa consiste em garantir um atendimento escolar diferenciado para os estudantes em distorção idade-série, assegurando o princípio constitucional da educação como um direito subjetivo para todos.

O Programa está contemplado nas ações do Plano de Governo de Sergipe do quadriênio 2023-2026, eixo temático Educação, tema Alfabetização e correção da distorção idade-série, vinculado ao compromisso 2: avançar na política de correção da distorção idade-série na educação básica, do estado e municípios de Sergipe, com reforço no uso sistemático de processos que promovam a correção dessa defasagem, que desmotiva o aluno, favorece a evasão escolar e acarreta problemas sociais.

Fundamenta-se também na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação, e na Lei nº 8.025/2015 – Plano Estadual de Educação, especificamente para atender às metas 2 e 7, que preveem o acompanhamento permanente do fluxo escolar, a fim de corrigir as distorções e superar as práticas de exclusão social na escola.

¹⁶ Mestre em Educação e Coordenador do Programa Sergipe na Idade Certa. Assessor do Departamento de Educação Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe.



O Programa atua nas diversas Unidades de Ensino de todas as Regionais de Ensino desde 2019, com o ProSIC para o Ensino Fundamental, tendo a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe com a Resolução nº 161/2019/CEE. Em 2022, o ProSIC para o Ensino Médio foi aprovado pelo CEE/SE por meio da Resolução nº 41/2022/CEE. Neste mesmo ano, o Programa, por meio do Regime de Colaboração, começou a atuar nas Redes Municipais de Sergipe. Finalmente, por meio do Decreto nº 202/2022/SE, o Programa ganhou corpo de política pública estadual, assegurando que os estudantes em distorção idade-série do território sergipano tenham acesso ao Programa independentemente da gestão que se instaure na Secretaria.

Estrutura

A formação das turmas no ProSIC obedece ao ano de matrícula do estudante indicado para as Turmas do Programa, no Ensino Fundamental: 1ª Fase (3º ano), 2ª Fase (4º e 5º anos), 3ª Fase (6º e 7º anos) e 4ª Fase (8º e 9º anos), considerando como critérios a idade – 2 anos de distorção idade-série até a finalização do ano letivo – e os saberes dos estudantes, adquiridos em sua trajetória escolar. No Ensino Médio, atualmente, há 4 etapas, todas semestrais, e os estudantes fazem o percurso de 2 anos ao invés de 3 anos letivos, conforme ilustração que segue.

FORMAÇÃO DAS TURMAS	
1ª fase	3º ano
2ª fase	4º e 5º anos
3ª fase	6º e 7º anos
4ª fase	8º e 9º anos
1ª etapa	1ª série (Ens. Médio)

Figura 1 – Formação das turmas do ProSIC.

Fonte: Elaboração própria.

Cada turma é composta por um mínimo de 20 e um máximo de 25 estudantes, nos anos iniciais, de 25 a 30 nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 30 a 40 estudantes no Ensino Médio, em conformidade com as diretrizes de matrícula estabelecidas para a Rede Estadual de Ensino.

A implementação do Programa observa a realidade da escola e do território, respeitando a possibilidade de efetivação de cada Instituição de Ensino quanto ao espaço físico e quantidade de estudantes para condição de atendimento, podendo iniciar com todas as fases ou de forma gradual, priorizando a(s) fase(s) com maior número de estudantes em distorção idade-série.

Histórico

Em 2019, ano em que o ProSIC foi implementado por meio da iniciativa Trajetórias de Sucesso Escolar, do UNICEF, Sergipe ocupava a 2ª colocação entre os estados com maiores índices de distorção idade-série¹⁷ de acordo com dados do Censo Escolar de 2018, conforme apontado na figura abaixo.

	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
BRASIL	11,2%	24,7%	28,2%	17,2%
NORDESTE	15,7%	32,3%	35,2%	23,1%
REDE ESTADUAL DE SERGIPE	24,1%	48,8%	50,5%	39,4%
REDES MUNICIPAIS SERGIPANAS	24,8%	48,7%	--	34,1%

Figura 2 – Porcentagem da distorção idade-série em Sergipe em 2018.

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar 2018.

¹⁷ Segundo o indicador do Educacenso – plataforma institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se por distorção idade-série a situação em que o estudante se encontra com 2 anos ou mais de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, completos ou a completar até o dia 31/03 do ano de matrícula, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos neste nível de ensino até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar, por meio do qual todas as informações de matrículas e idade dos estudantes são observadas.



De acordo com a Figura 2, é possível perceber o quanto Sergipe estava atrasado em relação aos dados do Brasil, principalmente nos índices do Ensino Fundamental. Por esta razão, após alinhamento com o UNICEF e reuniões e formações, e com a proposta pedagógica aprovada pelo CEE-SE, 13 escolas pioneiras aceitaram o desafio de implementar as turmas de correção de fluxo em suas unidades. Deste total, 22 turmas foram criadas, totalizando 468 estudantes. A figura a seguir mostra quais municípios sergipanos implementaram o Programa em 2019.



Figura 3 – Mapa com municípios sergipanos com turmas do ProSIC em 2019.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, Sergipe.

No segundo ano de implementação do Programa, 46 escolas decidiram enturmar estudantes em distorção idade-série, totalizando 105 turmas, com 2.668 alunos, apenas do Ensino Fundamental. A figura a seguir apresenta quais municípios formaram turmas.



Figura 4 – Mapa com municípios sergipanos com turmas do ProSIC em 2020.
Fonte: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, Sergipe.



Em 2021, a Rede Estadual sergipana já tinha 134 escolas participando do Programa, totalizando 313 turmas e 7.524 estudantes enturmados. Neste ano, a primeira Formação Continuada para todo o território, por meio da Plataforma AVA da SEDUC, foi efetuada e disponibilizada para os professores participantes do Programa. Mais municípios aderiram ao Programa, conforme figura a seguir.



Figura 5 – Mapa com municípios sergipanos com turmas do ProSIC em 2021
Fonte: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, Sergipe.

Já 2022 foi um ano de grandes marcos para o Programa Sergipe na Idade Certa. Primeiramente, foi o ano em que o CEE autorizou o funcionamento da correção de fluxo para o Ensino Médio por meio da Resolução nº 41/2022/CEE. Neste ano, 168 escolas, o equivalente a mais da metade das escolas da Rede Estadual de Ensino, tiveram turmas do Programa, já incluindo turmas do Ensino Médio. Nesta proposta, os estudantes desta etapa a finalizariam em dois anos, ao invés de três, como no ensino regular. Além disso, os municípios sergipanos, por meio do regime de colaboração e de um Termo de Adesão, instituíram o Programa. A figura a seguir aponta quais municípios sergipanos tiveram turmas do programa em sua rede municipal.



Figura 6 – Mapa com municípios sergipanos com turmas do ProSIC em 2022
Fonte: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, Sergipe.



Ainda em 2022, o ProSIC se transformou em Política Pública Estadual, sendo instituída pelo Decreto nº 202/2022/SE, consolidando assim o Programa em todo o estado, com o fim de dirimir a distorção idade-série de uma vez por todas. A figura abaixo indica a evolução na diminuição desta distorção.

EVOLUÇÃO REDE ESTADUAL

Fonte: 2018 - 2022 (CENSO)	2018	2019	2020	2021	2022
GERAL	39,4%	37,2%	35,5%	30,4%	22,7%
ANOS INICIAIS	24,1%	22,2%	20,4%	14,8%	11,7%
ANOS FINAIS	48,8%	46,1%	43,8%	38,7%	28,3%
ENSINO MÉDIO	50,5%	48,7%	48,0%	44,2%	37,2%

Figura 7 – Evolução da porcentagem da distorção idade-série em Sergipe de 2018 a 2022.

Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar 2018 a 2022.

Por fim, em 2023, mais municípios sergipanos aderiram ao Programa e, atualmente, há 174 escolas da Rede Estadual com o programa, totalizando 493 turmas, atendendo 12.639 estudantes. Já as redes municipais têm 42 escolas com o Programa, com 118 turmas abertas, totalizando 3.070 estudantes enturmados. A ilustração que segue indica quais municípios sergipanos têm turmas do Programa.



Figura 7 – Mapa com municípios sergipanos com turmas do ProSIC em 2023.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Sergipe.



A distorção idade-série, além do alto custo pessoal, emocional e social aos estudantes, traz também altos custos financeiros às redes de educação. Cada aluno em trajetória regular, que leva quatro anos para concluir a etapa de anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo, custaria ao seu estado, durante este tempo, o valor aproximado de R\$ 22.575,68, considerando o valor/aluno do Fundeb (VAAT-MIN) em 2022. No entanto, quando temos estudantes com distorção idade-série de pelo menos dois anos, este valor sobe para R\$ 33.863,52, considerando que este mesmo estudante levou seis anos para a conclusão da mesma etapa¹⁸. Considerando estes dados, para além do impacto financeiro oriundo do fato de haver estudantes em distorção idade-série, é necessário também extinguir o que, culturalmente, conhecemos como “cultura da reprovação escolar”.

O ProSIC contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas no Currículo de Sergipe, Ensino Fundamental, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual tem como fundamento oito princípios norteadores, objetivando o desenvolvimento integral do estudante, sendo eles: colaboração, respeito à diferença, criticidade, inclusão, equidade, autonomia, sustentabilidade e criatividade. Cada um desses princípios colabora harmonicamente para a educação integral, que visa ao desenvolvimento pleno dos estudantes e à promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Para a consecução desses princípios, o Programa prevê a construção de propostas pedagógicas específicas, flexíveis, que dialoguem com as realidades, interesses e necessidades dos estudantes, e que possibilitem relações colaborativas e cooperativas, por meio da integração das diferentes áreas de conhecimento. Para isso, são previstas ações articuladas entre os diversos níveis

¹⁸ O Fundeb teve em 2021 e 2022 suas novas regras de distribuição aplicadas nos termos da EC nº 108/2020. Em 2021, o VAAF foi equalizado em R\$ 4.462,83/aluno e o VAAT, a partir de um VAAT-MIN de R\$ 2.921,18/aluno para R\$ 4.846,26/aluno em 1.527 redes de ensino. Em 2022, os valores de equalização foram de R\$ 4.873,78/aluno, segundo VAAF, e, a partir de um VAAT-MIN de R\$ 2.292,92, para R\$ 5.643,92/aluno em 2.049 redes de ensino. (Nota Técnica Nº 23/2022 da CÂMARA DOS DEPUTADOS - Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2022/NTn23_2022FundebVAAFVAAT20212022.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

de gestão e a organização do trabalho pedagógico propriamente dito, bem como a possibilidade de parcerias com a sociedade civil organizada. A ideia é mobilizar uma rede de gestores, professores, outros profissionais da educação, estudantes e suas famílias, comunidade escolar e membros da sociedade civil organizada para o enfrentamento da distorção idade-série.

Para além dos princípios elencados no Currículo de Sergipe, a estratégia “Trajetória de Sucesso Escolar” recomenda que, de forma gradativa, as ações do Programa sejam ampliadas na perspectiva do fortalecimento da política no território, consolidando o regime de colaboração firmado entre estado e municípios. A estratégia orienta ainda que as ações sejam planejadas, considerando a intersetorialidade, integralidade e o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, adequadas à realidade de cada território e Instituição de Ensino.

Para a etapa do Ensino Médio, o ProSIC desenvolve as premissas pedagógicas do Novo Ensino Médio e sua legislação vigente, que adota a flexibilidade como princípio da organização curricular, o que permite a construção de um currículo com propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes. Cabe aos Sistemas de Ensino, a partir da sua estrutura de oferta, fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares a serem vivenciadas pelas Instituições Educacionais, no sentido da ampliação das opções de escolha dos estudantes.

Por fim, ressalta-se a importância do Programa tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, na medida em que promove não apenas a aceleração daqueles estudantes em atraso escolar, mas o seu retorno à sua trajetória de aprendizagem junto aos seus pares. Dessa forma, o ProSIC viabiliza a estes estudantes uma nova oportunidade de aprendizagem num percurso, cronologicamente, regular e a realização dos seus sonhos.



TRILHA: colhendo os frutos e compartilhando os sonhos

Somos lobos que correm e que sonham...

Esses sonhos nos convidaram a construir e realizar projetos!

Somos crentes que se permitem partilhar cada semente, cuidar, esperar, espiar os frutos e, novamente, se permitir sonhar!

Tudo começa com o sonho

A história de nossa cidade nasce do sonho. Na verdade, de vários sonhos. Os sonhos de pessoas que buscavam uma vida melhor, o sonho de governantes em transferir a administração pública do Brasil para o Planalto Central, o sonho de criar no Centro-Oeste um caminho para o futuro.

Para muitas pessoas, sonhar é puramente abstração. Para nós, não. Sonhar é fazer, é antecipar na mente a realização de algo. Para nós, sonhar é antecipar o futuro e tornar “visível” aquilo que ainda não está materializado no mundo. Nesta trilha, trabalharemos alguns sonhos para inspirar nossas vivências. Alguns deles são sonhos já materializados, outros são sonhos em construção. Seguramente, ao ler estas páginas, você também vai se deparar com a imaginação, criando sonhos novos ou despertando sonhos até agora adormecidos. Permita-se sonhar!

PARA REFLETIR SOBRE O SONHO E COMO REALIZÁ-LO

José Ivaldo Araújo de Lucena¹⁹

Hudson Silva Rodrigues²⁰

O lobo-guará²¹ vive solitário ou aos pares e é ativo principalmente ao entardecer e à noite. Suas patas compridas facilitam o seu movimento nos campos, já que é um animal do cerrado, acostumado a andar em estradas e trilhas, onde há campos com baixa vegetação e ambientes abertos. As patas auxiliam, também, no momento da caça, quando pode dar exímios e eficazes saltos.

Trata-se de um animal onívoro, que se alimenta de frutas e pequenos animais, como gambás, roedores, aves, cobras e lagartos, porém sua fruta preferida é conhecida como “lobeira”, uma fruta típica do cerrado. O fruto da lobeira faz bem ao animal, pois age como um vermífugo natural que impossibilita complicações renais. Mas a relação é de troca, pois, ao evacuar, o lobo-guará promove a dispersão das sementes, muitas vezes a quilômetros de distância de onde o fruto foi apanhado. Por serem consumidas de forma inteira, as sementes passam pelo seu trato digestivo e saem prontas para germinar na terra. Isso confere ao lobo o papel de agricultor do cerrado. Sendo assim, preservar o lobo-guará significa também preservar a flora do cerrado .

O lobo-guará é uma inspiração para percebermos que ao longo da vida há muitas trilhas que podem ser seguidas e sementes a serem plantadas. Em

¹⁹ Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB.

E-mail: joseivaldoucb@gmail.com.

²⁰ Especialização em Ensino Religioso pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialização em Orientação Educacional pela Faculdade Uninter.

²¹ Fonte: <https://revistasagarana.com.br/guara-o-lobo-solitario/>



muitos casos pode não haver um caminho pronto e o lobo-guará precisa enfrentar os obstáculos da vegetação para encontrar uma trilha que atenda aos seus objetivos. No caso do ser humano, para sabermos qual a melhor trilha precisamos nos projetar, ou seja, sonhar com o destino a ser alcançado e dar o primeiro passo. Nessa perspectiva, há quem afirme que o sonho é o começo da realidade, que “sonhar é verbo, pois tem mais a ver com ação do que com a imaginação” (Rodrigues, 2023, p. 95). Neste sentido é importante você ter projetos para sua vida, especialmente após concluir o Ensino Médio.

Para inspirar essa reflexão convido você a ler um trecho da Metáfora da Pipoca de autoria de Rubem Alves (2003, p. 53-54):

Fosse eu agricultor ignorante, e se no meio dos meus milhos graúdos aparecessem aquelas espigas nanicas, eu ficaria bravo e trataria de me livrar delas. Pois o fato é que, sob o ponto de vista de tamanho, os milhos da pipoca não podem competir com os milhos normais. Não sei como isso aconteceu, mas o fato é que houve alguém que teve a ideia de debulhar as espigas e colocá-las numa panela sobre o fogo, esperando que assim os grãos amolecessem e pudessem ser comidos. Havendo fracassado a experiência com água, tentou a gordura. O que aconteceu, ninguém jamais poderia ter imaginado.

Repentinamente os grãos começaram a estourar, saltavam da panela com uma enorme barulheira. Mas o extraordinário era o que acontecia com eles: os grãos duros quebra-dentes se transformavam em flores brancas e macias que até as crianças podiam comer. O estouro das pipocas se transformou, então, de uma simples operação culinária, em uma festa, brincadeira, molecagem, para os risos de todos, especialmente as crianças. É muito divertido ver o estouro das pipocas!

Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre.

Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira. São pessoas de uma mesmice e dureza assombrosa. Só que elas não percebem. Acham que o seu jeito de ser é o melhor jeito de ser.

Mas, de repente, vem o fogo. O fogo é quando a vida nos lança numa situação que nunca imaginávamos. Dor. Pode ser fogo de fora: perder um amor, perder um filho, ficar doente, perder um emprego, ficar pobre. Pode ser fogo de dentro. Pânico, medo, ansiedade, depressão – sofrimentos cujas causas ignoramos. Há sempre o recurso aos remédios. Apagar o fogo. Sem fogo o sofrimento diminui. E com isso a possibilidade da grande transformação.

Para o autor, embora a maioria dos milhos estoure, uma parte fica no fundo da panela sem estourar. Ele denomina esses milhos de “piruás”. Piruás são aquelas pessoas que, por mais que o fogo esquente, se recusam a mudar. Elas acham que não pode existir coisa mais maravilhosa do que o jeito delas serem.

Atualmente você se identifica mais como alguém vivenciando a experiência de ser pipoca, ou está ainda em processo de superação do fogo de dentro para romper a casca e deixar de ser piruá?

O que você espera encontrar ao final da trilha?

Quando assistimos ao lobo passeando pela relva, temos a impressão de que ele está simplesmente caminhando. Principalmente porque, como já explicado anteriormente, o lobo-guará caminha pelo mato e não por estradas e caminhos prontos tão comuns aos humanos. Contudo, é importante destacar que, mesmo que o lobo não aparente uma caminhada despreziosa, normalmente ele está com o destino definido. Ou seja, podemos não saber para onde ele está indo, mas ele sabe.

Saber o que se busca. Ter clareza sobre o que queremos alcançar é fundamental para conseguir escolher o melhor caminho para alcançá-lo.

Essa clareza sobre o caminho a escolher é o que a afasta de seu objetivo. Vejamos o trecho do diálogo de Alice com o Gato da obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll (1998):



Fonte: <http://www.comunikacao.com.br/tag/alice-no-pais-da-maravilhas/>

Alice: “Você pode me ajudar?”

Gato: “Sim, pois não.”

Alice: “Para onde vai essa estrada?”

Gato: “Para onde você quer ir?”

Alice: “Eu não sei, estou perdida”.

Gato: “Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve”.

Nessa perspectiva, para realizar o sonho, encontrar o melhor caminho e definir a nossa trilha, precisamos ter um projeto que nos aqueça, que nos anime a rompermos as barreiras das crenças limitantes presentes no fogo de dentro, como citado por Rubem Alves. Os projetos podem ser diversos, mas para seguir bem a trilha dos sonhos é importante refletir sobre o Projeto de Vida.

O projeto de vida é uma espécie de trilha que nós mesmos traçamos. Em alguns casos é um caminho com demarcações, mas em outros é um caminho absolutamente novo. Um planejamento que colocamos no papel para organizar melhor o tempo e as atividades a serem realizadas para o alcance de metas em nossas vidas. Nesse contexto, é importante saber o que queremos, tendo presente os nossos valores, crenças e comportamentos, pois eles nos ajudam a decidir o que realmente é importante, bem como o quanto estamos dispostos a investir nossa energia no cotidiano.

O Projeto de Vida, metaforicamente falando, é como uma BÚSSOLA que nos ajuda a planejarmos o CAMINHO do qual somos parte rumo ao nosso propósito. Consiste em elaborar/documentar os nossos sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições em relação ao futuro. É também onde registramos o que precisamos para alcançar nossos objetivos.



Fonte: Infoescola.com



O que você carrega em sua bagagem?

Nesta sequência de simbolismos que apresentamos neste texto, introduziremos mais uma, a mala. Ela que acomodará tudo aquilo que você traz e que te acompanhará em suas trilhas e percursos. A mala é um recurso muito presente nas viagens e, na perspectiva de fazer escolhas percorrendo as trilhas da vida, a mala é o lugar onde guardamos o que é importante. É em nossa “mala interior” que conservamos nossos valores éticos, morais e relacionais. É nesta mala que guardamos com carinho as histórias que marcaram nossas vidas. Em nossa mala ficam guardadas as informações indispensáveis à nossa existência.

Para seguir a trilha dos sonhos, não basta apenas o projeto de vida, a bússola e o caminho. É importante verificar o que você vai levar em sua bagagem.

A BAGAGEM²²

Quando sua vida começa, você tem apenas uma mala pequenina de mão.

À medida que os anos vão passando, a bagagem vai aumentando porque existem muitas coisas que você recolhe pelo caminho, porque pensa que são importantes.

A um determinado ponto do caminho começa a ficar insuportável carregar tantas coisas, pesa demais, então você pode escolher:

Ficar sentado à beira do caminho, esperando que alguém o ajude, o que é difícil, pois todos que passarem por ali já terão sua própria bagagem.

Você pode ficar a vida inteira esperando, até que seus dias acabem.

Ou você pode aliviar o peso, esvaziar a mala.

Mas, o que tirar?

Você começa tirando tudo para fora.

²² Ver em: <https://peopletraining.com.br/a-bagagem/>

Veja o que tem dentro:

Amor, Amizade ... nossa!

Tem bastante, curioso, não pesa nada...

Tem algo pesado ... você faz força para tirar...

Era a Raiva, como ela pesa.

Aí você começa a tirar, tirar e aparecem a Incompreensão, o Medo e o Pessimismo.

Nesse momento, o Desânimo quase lhe puxa pra dentro da mala.

Mas você puxa-o para fora com toda a força, e no fundo da mala aparece um Sorriso, que estava sufocado no fundo da sua bagagem.

Pula para fora outro sorriso e mais outro e aí sai a Felicidade.

Aí você coloca as mãos dentro da mala de novo e tira pra fora a Tristeza.

Agora, você vai ter que procurar a Paciência dentro da mala, pois vai precisar bastante.

Procure então o resto, a Força, Esperança, Coragem, Entusiasmo, Equilíbrio, Responsabilidade, Tolerância e o Bom e Velho Humor.

Tire a Preocupação também.

Deixe de lado, depois você pensa o que fazer com ela.

Bem, sua bagagem está pronta para ser arrumada de novo.

Mas, pense bem o que vai colocar lá dentro de novo.

Agora é com você.

E não esqueça de fazer isso mais vezes, pois o caminho

é MUITO, MUITO LONGO ...



Linha de chegada!

Parabéns por ter chegado até aqui. Seguramente você está pensando nas diversas questões e reflexões que o texto propõe. Agora, o/a convidamos a responder algumas questões que vão lhe ajudar na elaboração do seu projeto de vida:

O que manter em sua bagagem? [Seus talentos, valores e qualidades...]

O que abandonar? [Questões que podem estar travando ou atrapalhando o alcance das suas metas, sonhos e objetivos].

O que adotar? [Que atitudes, comportamentos, valores e crenças precisam ser mobilizados para você ser mais feliz].

O que aprimorar? [O que você faz bem, mas que pode melhorar em sua vida?]

Referências

ALVES, R. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papyrus, 2003.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

RODRIGUES, H. S. Meta: sonho com hora marcada. In: VALE, Rogério (org.). *Além da Lousa: unidos pelo propósito da educação nacional*. Barueri, SP: Chave Mestra Editora, 2023.

SINEK, S. *Comece pelo porquê*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

O NEUROFEEDBACK COMO ENFRENTAMENTO DO FRACASSO ESCOLAR

Graciele Ferreira de Sousa²³

Andréa Vani de França²⁴

Lucicleide Araújo²⁵

Introdução

Em meio ao cenário acadêmico da Educação Básica do Distrito Federal, nos deparamos com o fracasso escolar, tendo como forte desafio a distorção idade-série, que tem afetado no Brasil, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2022), de acordo com o Censo de 2021, cerca de 7 milhões de estudantes, com taxas concentradas, sobretudo, no Ensino Médio (25,3%) e anos finais do Ensino Fundamental (21%). É uma cultura que não só atinge os jovens, deixando-os com um sentimento de não encontrarem motivos para o enfrentamento do próprio processo construtivo de conhecimentos, bem como também os professores, no sentido de buscarem propostas mais eficazes para ajudá-los em parceria com os seus familiares.

²³ Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). Email graciele.sousa@gmail.com

²⁴ Especialização em Psicologia Hospitalar pela Universidade de São Paulo (USP), Especialização em Psicologia Clínica pela PUC SP. Especialização em Neuropsicóloga IMPI/IEPSI DF. Email andreavanidefranca@gmail.com

²⁵ Pós-Doutorado em Educação. Doutorado em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: lucicleide.alves@p.ucb.br



O fracasso escolar tende a arruinar sonhos, ainda mais quando todos os processos escolares interventivos possíveis se esgotam, pairando e sobrando apenas questionamentos – por parte dos professores preocupados em dar conta dessa complexa problemática social de ordem multifatorial – como: “o que fazer?”, “como posso alcançar a aprendizagem deste estudante?”, “qual a melhor estratégia para ensinar?”.

A partir destas problemáticas, o grupo de pesquisa da Universidade Católica de Brasília criou o projeto LIBER (Laboratório interdisciplinar de Metodologias Educacionais), tendo como proposta um projeto interventivo a ser desenvolvido em uma escola pública do Distrito Federal, com estudantes do Ensino Fundamental.

O projeto *Liber*, com foco nos avanços da neurociência, teve como uma de suas propostas de intervenção pedagógica a utilização da tecnologia não invasiva, para neuromodulação do cérebro, por meio do *Neurofeedback* – Eletroencefalograma-EEG.

Para a realização da proposta do projeto, o grupo de pesquisa iniciou as suas atividades recebendo uma ampla formação acerca do *neurofeedback*, participando de cursos e encontros presenciais e on-line. Foram realizadas reuniões para estudo em grupo, organização das etapas para o desenvolvimento do projeto, momentos de prática entre os integrantes do projeto, para a aplicação do *neurofeedback*, bem como vários estudos intensivos para apropriação dos conhecimentos voltados para a elaboração dos protocolos terapêuticos.

O projeto foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal - Centro Educacional 01 do Guará, com um grupo de estudantes selecionados por seus professores, por apresentarem dificuldades de aprendizagem escolar e estarem na condição de distorção idade-série.

1. Os impactos do *neurofeedback* frente às dificuldades de aprendizagem escolar

Apesar de ser pouco conhecido na área da Educação Básica, o *neurofeedback* é objeto de estudo de diferentes pesquisadores do mundo, sendo muito utilizado entre profissionais da área clínica, que atuam de forma interventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar.

Os primeiros estudos e curiosidade acerca dessa área ocorreram a partir de 1780, por um médico curioso, o Dr. Galvani. Não sendo um conhecimento recente, mas que vem evoluindo há décadas, por pensadores como Hans Berger (1924), Wilder Penfield (1928), Cray Walter (1930), Jasper e Shagass (1941), Sterman (1968), Joel Lubar e Margaret Ayes (anos 70), dentre outros.

Segundo o psicólogo Yuri Wolff (Educa Mais, 2018), o *neurofeedback* não é uma técnica invasiva, nem medicamentosa, não tendo possibilidades de efeitos colaterais. Conhecido como *biofeedback* eletroencefalográfico, esta tecnologia intervém no nível do sistema nervoso central por meio de um procedimento terapêutico que ensina os indivíduos a autorregular as próprias ondas cerebrais. Com base na Wikipedia, *Neurofeedback* (NFB) é denominado de:

Neuromodulação autorregulatória, neuroterapia, neurobiofeedback, e, finalmente, Condicionamento Operante de Ondas Cerebrais, também conhecido por sua nomenclatura em inglês, EEG Operant Conditioning ou EEG. Biofeedback é um tipo de metodologia de *biofeedback* que utiliza uma touca com eletrodos visando permitir a leitura e o registro da atividade elétrica do cérebro (EEG - eletroencefalografia) do paciente. Esta leitura é feita em tempo real e tem a finalidade de localizar e identificar a presença de eventuais descompensações e desregulações na atividade da circuitaria do cérebro do paciente, que justificam sua sintomatologia, o que tecnicamente chamamos de "mapeamento da atividade cerebral (Wikipédia, 2023).

Para a realização do mapeamento da atividade cerebral, o paciente utiliza a touca do *neurofeedback* (Figura 1). Ela envolve sensores que são colocados no couro cabeludo para detectar, amplificar e registrar a atividade das ondas cerebrais.



Figura 1 - Touca do *Neurofeedback* - indicação dos locais a serem colocados os eletrodos para aplicação do protocolo de cada estudante.

Fonte: Arquivo próprio.

2. Desenvolvimento do projeto

Iniciamos a construção do projeto de pesquisa a partir de reuniões com todos os membros do grupo de pesquisa, sob a coordenação do Prof. Dr. Luiz Síveres, em que foram definidas todas as etapas a serem realizadas para a efetivação na prática.

2.1. Primeira Etapa – Formação técnica dos integrantes do Projeto

A primeira etapa consistiu no curso de formação acerca do *neurofeedback*, em que os integrantes tiveram a oportunidade de realizar toda a ampla formação (presencial e on-line) pelo Instituto de Tecnologias Aplicadas à Saúde e Educação - *NEUROWORK*.

Em meio à etapa on-line, aprendemos a parte teórica, com todo embasamento em diferentes áreas das neurociências. Durante o processo formativo pudemos conhecer e aprender mais sobre neuroanatomia e fisiologia,

tendo como objetivo obtermos um significativo conhecimento sobre o sistema nervoso e o cérebro humano.

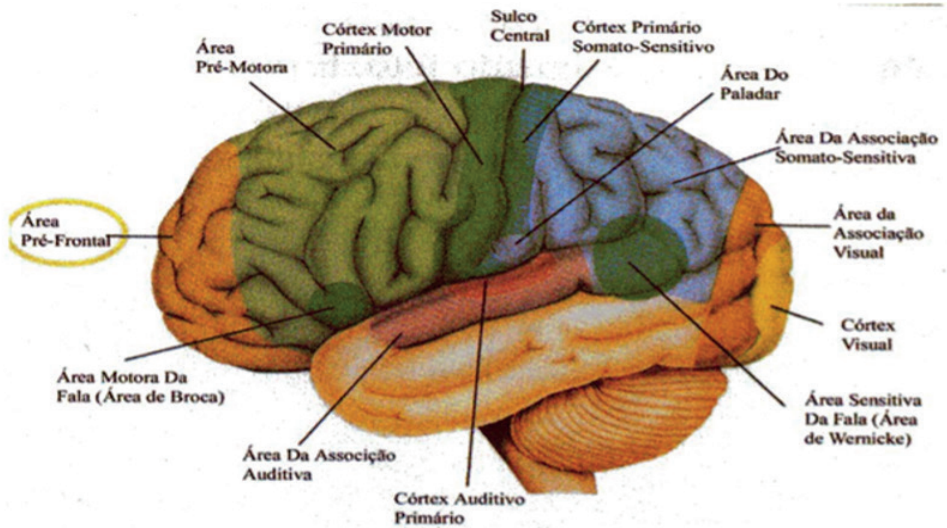


Figura 2 – Anatomia do cérebro humano.

Fonte: Google imagens.

Nossa proposta de trabalho não se resumia apenas à aplicação do *neurofeedback*, mas na compreensão do cérebro junto aos prejuízos de aprendizagem escolar e como atuar de forma significativa e com mais eficácia nas particularidades de cada estudante da escola pública que participou do projeto. Foi um momento exaustivo de muitos estudos, porém, gratificante para a ampliação dos nossos conhecimentos no que diz respeito às intervenções (procedimentos metodológicos) a serem realizadas com os estudantes.

2.2 Segunda Etapa – Treinamento do Grupo de Pesquisa

Durante o processo formativo, foram tiradas dúvidas e realizados momentos de estudo com toda a equipe do projeto. Tivemos o ensejo de iniciarmos a parte prática, em que o *neurofeedback* foi aplicado em alguns integrantes da equipe, e



a montagem dos protocolos de atendimento terapêutico. O intuito dos encontros era de treinamento, tendo em vista uma melhor compreensão do sistema, do processo de intervenção e eficácia no cérebro. Esta etapa foi desenvolvida em cinco encontros pedagógicos no ano de 2022 (12/05, 18/05, 25/05, 07/06 e 12/08).

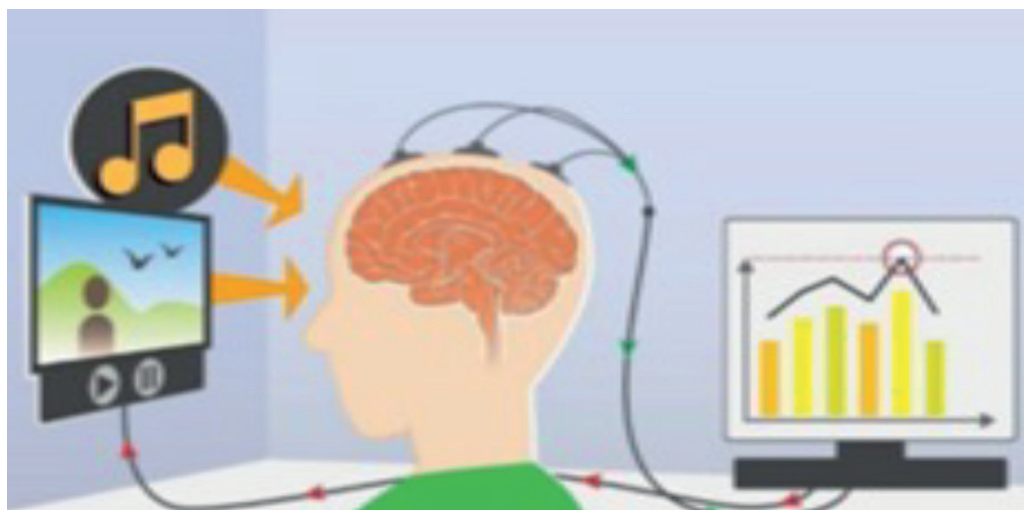


Figura 3 – *Neurofeedback*

Fonte: site <https://neurofeedbacksite/neurofeedback>

Os encontros pedagógicos foram momentos únicos e oportunos para descobrirmos alguns prejuízos que pudessem estar minimizando nosso potencial. Enquanto pesquisadores, pudemos observar em nossos próprios resultados, áreas em que pudéssemos atuar de forma interventiva para potencializar nosso processo de aprendizagem. Observamos, primeiramente em nós, a eficácia do *neurofeedback* frente à neuromodulação do cérebro, para em seguida efetivarmos na prática a proposta de utilização do *neurofeedback* com os estudantes da escola da rede pública do Distrito Federal, participantes do projeto.

O conhecimento do aparelho do *neurofeedback*, da sua funcionalidade, do seu sistema e da sua importância e eficiência para a educação, foi muito importante para o início do projeto de pesquisa.

Além disso, os encontros tornaram-se momentos favoráveis para nós professores e pesquisadores nos apropriarmos dos estudos científicos sobre o cérebro. Conhecimento este que, vertiginosamente avança, segundo Consenza e Guerra (2011), pautados nos fundamentos científicos sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem baseados na neurociência, para uma possível ressignificação na docência. Ação possível que estimule processos de desenvolvimento cognitivo, saudáveis e de modo integral, tendo em vista uma aprendizagem que envolva todo o cérebro, sendo almejada por meio de uma interlocução entre a neurociência e o processo de ensino e de aprendizagem, baseada em projetos.

2.3 - Terceira Etapa – Aplicação no Ambiente Escolar

No contexto escolar, em salas de aula de Educação Básica, nos deparamos com estudantes com dificuldades para acompanhar seus pares, o que pode levá-los a um processo de não motivação e até ao abandono escolar. Mediante esses problemas educacionais, faz-se necessário um processo interventivo que possa alcançar a todos. Mas nem sempre isso é possível, tendo em vista que algumas situações fogem ao conhecimento e formação dos professores em atuação.

Nesta situação, observou-se a possibilidade de alcançar a estes estudantes, com uma proposta voltada para a aplicação da tecnologia não invasiva, não medicamentosa e indolor, no contexto escolar. Com o uso da técnica do *neurofeedback*, como ferramenta interventiva, eficaz e rápida, tivemos o privilégio de observar resultados significativos a partir de 12 atendimentos (2 de atividades de mapeamento cerebral e 10 de atendimentos terapêuticos), com alguns estudantes selecionados pela escola e com histórico em situação de distorção idade-série.

Cada estudante, integrante do projeto, teve a oportunidade de ser avaliado por “Mapeamento por EEG (Eletroencefalograma)”, em turno contrário de aula, em seu ambiente escolar. Dessa forma, cada um teve o seu protocolo individualizado de atendimento, alcançando as suas necessidades e particularidades.



A imagem da figura 4 a seguir destaca as regiões do cérebro para a realização do protocolo a ser aplicado, sendo observado no mapeamento por EEG os principais prejuízos a serem trabalhados de imediato.

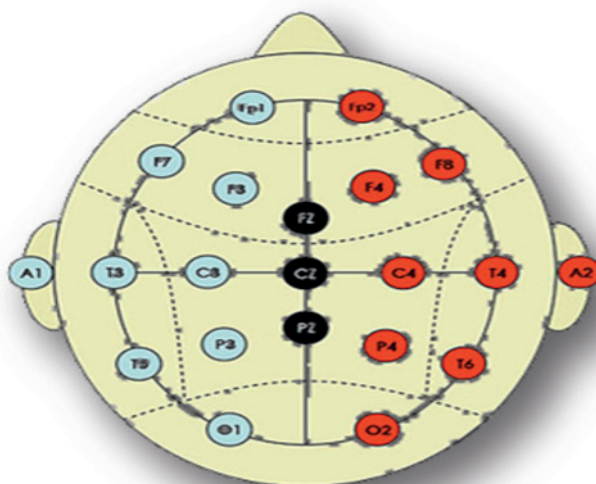


Figura 4 - Sistema Internacional 10/20, posicionamento padrão de eletrodos para registros de EEG (Eletroencefalograma).

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A partir do mapeamento cerebral por *neurofeedback*, cada estudante foi analisado em conformidade com a sua queixa pessoal, da escola e da família. Desse modo, sendo elaborados os seus protocolos de atendimento, visando atender aos principais prejuízos que pudessem estar minimizando o seu potencial de aprendizagem. Os atendimentos eram semanais, com cerca de 50 minutos, em que realizavam a intervenção com o *neurofeedback* junto a uma atividade de estimulação cognitiva com duração aproximada de 30 minutos, com a mediação de um dos integrantes do projeto de pesquisa. Em função de alguns feriados, os atendimentos foram intensificados e em algumas semanas os alunos foram atendidos em até duas vezes.

A imagem que segue (figura 5) descreve o resultado do mapeamento do cérebro de um estudante do Ensino Fundamental em distorção idade-série. Apresenta como um dos apontamentos, conforme dados do sistema, “dificuldades atencionais, bem como dificuldades de aprendizagem como leitura, escrita e compreensão de texto”.

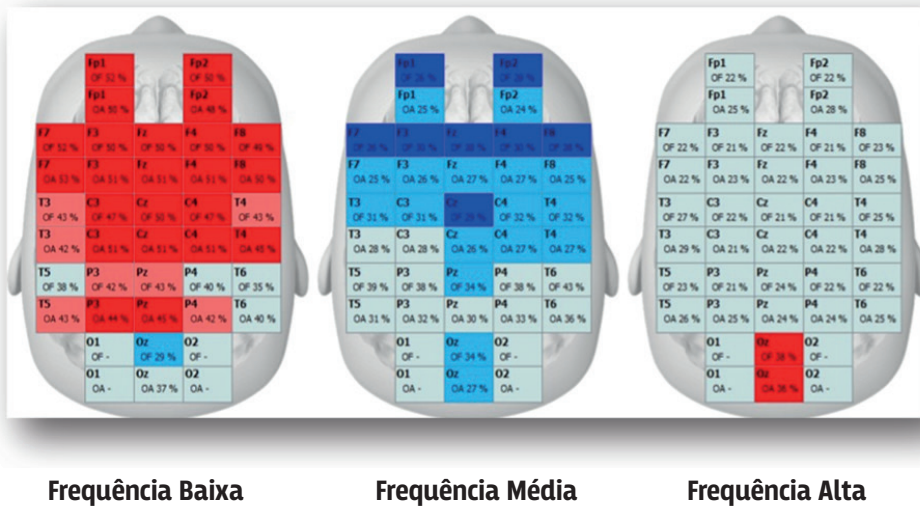


Figura 5 – Exemplo de mapeamento por EEG (Eletroencefalograma)- visão geral das amplitudes.

Fonte: Arquivo do Projeto *Liber*.

Os resultados foram surpreendentes, em que os próprios estudantes relatavam os seus ganhos e mudanças dentro e fora de sala de aula. Alguns comentários, como “estou conseguindo aprender”, ou, “estou feliz com meus novos resultados”, “agora aprender está mais fácil”, “consegui tirar uma nota melhor”, “sinto-me mais seguro e focado para realizar as atividades que antes não conseguia”. Em meio a comentários de agradecimentos, não só dos estudantes, como de familiares, percebemos o quão valorosa e grandiosa foi essa oportunidade ofertada pelo projeto para cada um deles.

O foco principal do projeto foram os aspectos educacionais, visando contribuir não apenas com o estudante, mas com toda a escola, pois o fracasso de um se estende a todos. Estando toda a equipe docente aberta ao apoio do projeto, o trabalho pode ser realizado em conjunto, o que contribuiu com a eficácia dos resultados alcançados.



Conclusão

Após o encerramento do projeto de pesquisa, pudemos observar que os resultados alcançados mudaram o cenário de fracasso e incertezas de professores e estudantes, não só deste momento, mas com certeza, se estendendo para toda a vida de cada um. Era nítido, em meio a sorrisos e gratidão, que o projeto tocou em profundidade no coração e vida de cada estudante.

O que toda equipe do projeto percebeu é que cada estudante em meio aos seus prejuízos na aprendizagem escolar, só precisava de uma oportunidade, sendo esta única para mudar o seu cenário. O *neurofeedback* não foi apenas mais um projeto, mas um diferencial na vida daqueles jovens, em que havia pouca esperança para a realização de seus sonhos.

O projeto pode estabelecer uma conexão do estudante com a escola e seu processo de aprendizagem, resgatando forças para explorar as diferentes áreas do conhecimento acadêmico e a si próprio.

Conforme o livro “Pedagogia Alfa”, do professor Dr. Luiz Síveres, conseguimos observar a Presença, Proximidade e Partida, sendo este o foco do nosso projeto. Este conseguiu se fazer presente na vida de toda a comunidade escolar, principalmente do estudante, sendo este o ponto central de tudo. Aproximando-se de cada um, modificando e neuromodulando o ser em cada etapa, ressignificando o aprender e a forma de ver e se ver em todo o processo, para logo após vivenciar na prática novas experiências. Quando o estudante se percebe na realização dos seus sonhos, ele se depara exatamente com a Partida, não apenas do projeto de pesquisa, mas da sua Partida para a vida, em que cada um se vê frente às suas janelas de oportunidades para seu crescimento. Aprender e vivenciar o processo de desenvolvimento da aprendizagem é sem dúvida um marco na vida de cada indivíduo.

É perceptível que a continuidade do projeto de pesquisa, no ambiente escolar, pode ampliar resultados ainda maiores aos próprios estudantes já participantes dele, podendo ser ampliado a um número maior de estudantes.

A escola, quando acreditou em nosso projeto, abrindo suas portas para o desenvolvimento do nosso trabalho e participando junto, foi a responsável única por trazer esperança a cada jovem do seu meio, podendo não apenas acompanhar,

mas vivenciar junto ao estudante todo o processo de neuromodulação e modificabilidade cognitiva.

Assim, a busca por metodologias, estratégias, inovações pedagógicas que favoreçam processos voltados para a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Por isso, cada vez mais a formação continuada atua como um dos instrumentos buscados por professores que desejam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, no intuito de poder ajudar os estudantes em processos formativos a obter melhores desempenhos em seus processos de aprendizagem e ascenderem emocional e cognitivamente. Assim, é mister conhecer como o processo de aprendizagem ocorre no cérebro, a fim de culminar em uma aprendizagem significativa e transformadora, por meio de uma tecnologia inovadora e sofisticada como a do *neurofeedback* aqui proposta.

Sendo assim, são oportunidades como essa que mudam o destino não apenas do indivíduo, mas da educação e de toda a sociedade.

Referências

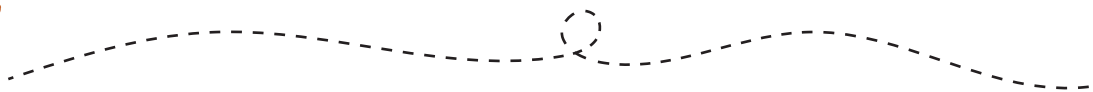
BERGER, H. (1924). Über das Elektroenkephalogramm des Menschen. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 87(1), 527-5701

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica 2021*. 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas>. Acesso em: 20 set. 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREDERICK, Jon A. Psicofísica da discriminação do estado alfa EEG. *Consciência e Cognição*, v. 21, n. 3, p. 1345-1354, set 2012. Doi: 10.1016/j.concog.2012.06.009. PMC3424312. _ PMID22800733

Jasper, H., & Shagass, C. (1941). Conditioning the occipital *alpha* rhythm in man. *Journal of Experimental Psychology*, 28(5), 373-388



KAMIYA, Joe. As primeiras comunicações sobre o condicionamento operante do EEG. *Jornal de Neuroterapia*, v. 15, 1, p. 65-73, fev. 2011. Doi: 10.1080/10874208.2011.545764

Leblanc, R. (2021). The birth of experimental neurosurgery: Wilder Penfield at Montreal's Royal Victoria Hospital, 1928–1934. *Journal of Neurosurgery*, 136(2), 553–560

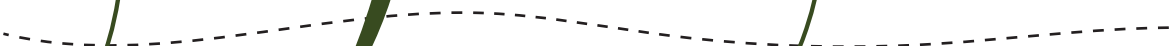
LUBAR, Joel F.; SHOUSE, Margaret N. EEG e mudanças comportamentais em uma criança hipercinética concomitante ao treinamento do ritmo sensório-motor (SMR): Um relatório preliminar. *Biofeedback e Autorregulação*, v. 1, n. 3, p. 293-306. set. 1976. Doi:10.1007/BF01001170

Marco Bresadola Luigi Galvani: *devozione, scienza e rivoluzione*, Bologna, Editrice Compositori, 2011, 978-88-7794-731-4

PICKERING, Thomas G.; MILLER, Neal E. Aprendi o controle voluntário da frequência cardíaca e do ritmo em dois indivíduos com contrações ventriculares prematuras. *Ciência Clínica*, v. 49, 3 p. 1718, set. 1975. Doi: 10.1042/cs049017Pd. ISSN0301-0538

STERMAN, M. Barry. Conceitos básicos e descobertas clínicas no tratamento de distúrbios convulsivos com condicionamento operante EEG. *Eletroencefalografia Clínica*, v. 31, n. 1, p. 45-55. Doi: <https://doi.org/10.1177/1550059400031001>

NEUROFEEDBACK. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neurofeedback>. Acesso em: 18 set. 2023.



NEUROCIÊNCIA E O POTENCIAL DA TECNOLOGIA DE NEUROFEEDBACK NO ENFRENTAMENTO À DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Lucicleide Araújo de Sousa Alves²⁶

Introdução

A neurociência é uma área que estuda o sistema nervoso central (SNC) e suas interferências no corpo humano. É um ramo do conhecimento que envolve várias áreas, como a neurologia, a psicologia e a biologia, numa abordagem inter e transdisciplinar.

No âmbito educacional, a neurociência possibilita aos educadores a compreensão de como ocorre a aprendizagem e seus problemas e dificuldades inerentes. Os estudos, nesta área, apontam para métodos que podem ser adotados no contexto educacional para a identificação de como os estímulos do aprendizado chegam até o SNC e podem possibilitar a ocorrência da “modificabilidade cerebral” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), tendo em vista avanços significativos no processo de aprendizagem.

²⁶ Pós-Doutorado em Educação. Doutorado em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: lucicleide.alves@p.ucb.br



Segundo Sousa e Alves (2017, p. 321), “os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas, dependendo da qualidade da intervenção pedagógica”. Haja vista que o nosso cérebro é capaz de criar novas conexões sinápticas através dos aprendizados e experiências que oferecemos a ele, quando estimulado. Neste sentido, uma das formas de fortalecer o desempenho da circuitaria cerebral é através de atividades, de jogos, bem como por meio de terapias de estimulação cognitiva (EC) baseadas em tecnologias sofisticadas.

Por isso, garantir o desenvolvimento do potencial cognitivo de cada educando e a qualidade no processo de mediação por meio de atividades pedagógicas interventivas que provoquem o sujeito aprendiz à obtenção de uma aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), é um desafio para os professores em todos os níveis de ensino. O uso de tecnologias disponíveis torna o processo ainda mais desafiador.

No contexto da distorção idade-série, a ação para um processo promissor e com resultados significativos, com possibilidades de ajudar os estudantes a ascenderem em seus processos de aprendizados, saindo de uma situação de sensação de incapacidade para o desenvolvimento de suas potencialidades, requer de nós professores um conhecimento mais abrangente e com base nos estudos da neurociência. Para isso, é importante termos conhecimento de como cada sujeito aprende para a escolha de estratégias inovadoras e a ocorrência de intervenções mais eficazes, utilizando os mais diversos e diferentes recursos tecnológicos.

O conhecimento e a compreensão de como o cérebro aprende e processa as informações, é de fundamental importância, na atualidade, para os professores, e deve fazer parte também dos processos de formação continuada. Uma vez que cada sujeito é único, cada cérebro também, e o processo de aprender acontece em tempos, espaços e por diferentes processos e estilos de aprendizagem. Sendo assim, o conhecimento das diferentes realidades, das dores dos nossos estudantes, de seus anseios, de suas dificuldades e potencialidades, torna o professor mais capacitado para ajudar a evitar o fracasso escolar e a evasão. A

autorreflexão sobre a própria ação docente também pode promover um processo de ensino e aprendizagem mais humano e que atenda de modo mais adequado às necessidades dos estudantes em situação fragilizada em seus processos construtivos de conhecimento.

Nesse contexto, compreendendo que é urgente e necessário que os docentes utilizem, cada vez mais, métodos capazes de estimular a aprendizagem, para o estudo em questão e desenvolvimento do Projeto *Líber*, utilizamos a terapia por *Neurofeedback* (NF).

Neurofeedback é um dos tipos de eletroencefalograma (EEG) que faz a leitura das ondas cerebrais. É procedimento terapêutico não medicamentoso de neuromodulação das ondas cerebrais de modo consciente. O treinamento do cérebro por meio dessa terapia se dá por “condicionamento operante” (Dias, 2010) e personalizado. Refere-se a um processo de retroalimentação do sistema nervoso central e que “capacita o paciente para perceber mudanças em sua atividade fisiológica em tempo real” (Low, 2016, p. 321). Exige, portanto, uma mediação qualificada e de forma profissional e contextualizada à vida das crianças, dos jovens, adultos e dos idosos, para a ocorrência de melhoras e manutenção do funcionamento cognitivo.

Os estudos da Neurociência têm sido um caminho a ser perseguido, segundo Carvalho e Villas Boas (2018), tanto na superação da crise paradigmática na educação, quanto na proposição de meios metodológicos que podem potencializar a aprendizagem dos estudantes, considerando os mecanismos neurais de aprendizagem. Por esta razão é que propomos como parte do Projeto *Líbero* Laboratório de Neurociência, utilizando a tecnologia de *neurofeedback*, como uma proposta de estratégia no enfrentamento à distorção idade-série. Buscou-se um diálogo entre a área da Educação com a área da Neurociência, visto que os estudos da Neurociência apontam possibilidades – a partir da compreensão de como o cérebro funciona – para a proposição de ações interventivas pedagógicas (projetos) com base em metodologias educacionais que possam influenciar no desempenho dos estudantes e evidenciar as suas potencialidades.



O Projeto *Líber* e os Procedimentos Metodológicos

O Projeto *Líber* foi pensado, elaborado e desenvolvido por um grupo de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, sob a coordenação e liderança do Prof. Dr. Luiz Síveres. Eu, Dra. Lucicleide Araújo de Sousa Alves, sou uma das pesquisadoras, e fiquei responsável pelo desenvolvimento do Laboratório de Neurociência - Circuito Alpha, e relatarei o percurso que fiz com os estudantes participantes do projeto, sob a companhia e brilhante ajuda e apoio da bolsista trilheira Ana Caroline (estudante de Pedagogia), a quem deixo aqui registrada a minha gratidão.

Líber significa: “Laboratório interdisciplinar de metodologias educacionais”. O projeto investiga estratégias inovadoras para o enfrentamento da distorção idade-série.

Para a realização da investigação adotamos o estudo de caso do tipo etnográfico.

O estudo foi realizado por meio de um Laboratório de Neurociência que foi desenvolvido na própria escola, no contexto da realidade escolar (com base na vivência da experiência de mediação por estimulação cognitiva, utilizando-se da tecnologia de *neurofeedback* e por meio do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI).

O Projeto *Líber* tem como um de seus principais pressupostos teóricos a Pedagogia Alpha (Síveres, 2015), que neste contexto fez um diálogo com a Complexidade e a Transdisciplinaridade, a Neurociência e a Psicologia.

O objetivo proposto pelo projeto era compreender o fenômeno complexo e multifatorial em relação à distorção idade-série na Educação Básica – Ensino Fundamental, e contribuir com processos interventivos capazes de minimizar as possíveis causas do fracasso escolar, por meio de metodologias inovadoras de estimulação cognitiva capazes de potencializar os processos de aprendizagem dos estudantes em situação de distorção idade-série e tendo como aliada a utilização de tecnologias mais avançadas e sofisticadas.

O Projeto *Líber* foi aprovado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF, em dezembro de 2021, e desenvolvido no Centro Educacional 01 do Guará, no Distrito Federal. Neste projeto, uma de nossas inquietações foi compreendermos como a tecnologia de *neurofeedback* poderia auxiliar na recomposição das aprendizagens de estudantes da educação básica.

Com base na Pedagogia Alpha, na trilha para estabelecermos a proximidade foi exercitada a “relação” e esta ocorreu por meio do desenvolvimento do Laboratório de Neurociência, que teve como Itinerário pedagógico o Circuito Alpha, baseado em Estações.

Laboratório de Neurociência – Circuito Alpha

O Laboratório de Neurociência, a partir do Circuito Alpha (Figura 1), foi desenvolvido em formato de trilhas de rotações por Estações de Aprendizagem.

Os alunos envolvidos no projeto passaram pelas seguintes estações, conforme figura abaixo representativa do Itinerário Pedagógico Interventivo proposto pelo Projeto *Líber*:

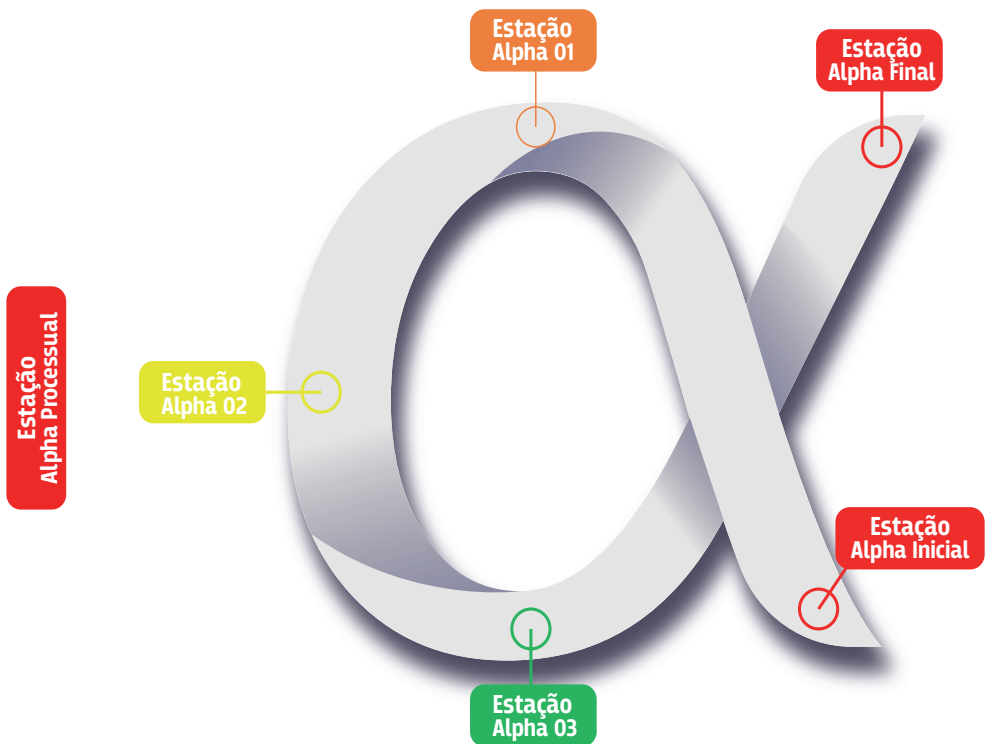


Figura 1 - Itinerário Pedagógico Interventivo.

Fonte: elaboração própria.



Na *Estação Alpha inicial* foi realizada uma entrevista (Anamnese) com os pais responsáveis pelos estudantes participantes do Projeto *Líber* para identificar as queixas dos estudantes, o histórico e os objetivos com o processo. Na sequência, a pesquisadora responsável pela trilha do Circuito Alpha (Dra. Lucicleide Araújo de Sousa Alves), realizou o primeiro mapeamento cerebral inicial por meio do *neurofeedback*, em 14 de setembro de 2022, para avaliação das ondas cerebrais dos estudantes. Com base no mapeamento, foi feito o Plano de Protocolo de Treinamento Personalizado dos estudantes, dando-se início ao Processo Interventivo (Estações Alpha 1, 2 e 3) por *neurofeedback* e o PEI.

A *Estação Alpha Processual* que envolveu as três estações, Alpha 1, Alpha 2 e Alpha 3, o processo de relação, proximidade e propósito foi sendo desenvolvido e mediado por projetos interventivos com base nos instrumentos do Programa de Modificabilidade Cognitiva do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental), criado pelo psicólogo Reuven Feustein, por meio de jogos de estimulação cognitiva e pelas seções de terapia com o *neurofeedback*. Este circuito acontecia uma vez por semana, em um tempo estipulado em 1 hora e meia, porém, depois foi intensificado para duas vezes por semana, totalizando-se 12 encontros com a trilheira (professora pesquisadora e a bolsista). E todos os encontros com o estudante trilheiro ocorreram de modo presencial (dois encontros de mapeamento cerebral: um inicial – 14/09, e outro final – 17/11), e 10 atendimentos pelo PEI, além de 10 sessões de terapia por *neurofeedback*, nos dias (21/09, 28/09, 06/10, 19/10, 20/10, 26/10, 27/10, 03/11, 09/11 e 10/11).

Na *Estação Alpha Final*, finalizando o Circuito Alpha, o estudante trilheiro (Emanuel) que seguiu o percurso até o final, realizou um novo mapeamento cerebral final em 17/11, para análise do seu processo e dos resultados obtidos com as sessões de estimulação cognitiva por *neurofeedback* e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e jogos, gerando dados para a pesquisa proposta pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa, da Universidade Católica de Brasília, em parceria com a escola (Centro Educacional 01 do Guará) e futura divulgação, por meio de artigos, relatos de experiências, produção de livro, palestras em congressos, seminários e simpósios tanto nacionais como internacionais.

Resultados do Laboratório de Neurociência

Por meio do comparativo entre os dois mapeamentos realizados com o estudante (inicial e final – Figuras 2 e 3), na sequência apresentados, em relação às frequências das ondas cerebrais e suas funções, bem como relacionando-os com os dados da história de vida do estudante/paciente, seus sintomas e objetivos em relação ao processo de terapia com o *neurofeedback*. Assim foi possível constatar que as frequências altas identificadas nos pontos Fp1, Fp2, F3, F4, F7, F8, T3, que, anteriormente estavam disfuncionais, após as 10 sessões de terapias realizadas, voltaram ao seu estado normal de padrão funcional de potência e frequência, conforme evidências demonstradas pelo segundo mapeamento (final) - Figura 3, apresentadas por meio do terceiro cérebro (Frequências Altas).

Visão Geral das Amplitudes

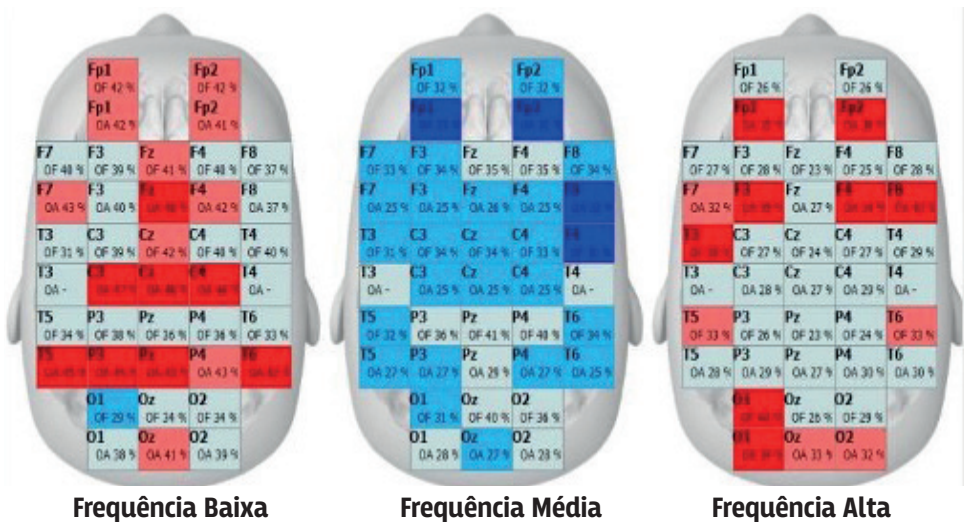


Figura 2 - Mapeamento inicial do estudante – 14/09/2022 - VISÃO GERAL DAS AMPLITUDES –
Frequências: Baixas, Médias e Altas.

Fonte: Projeto *Líber*



Visão Geral das Amplitudes

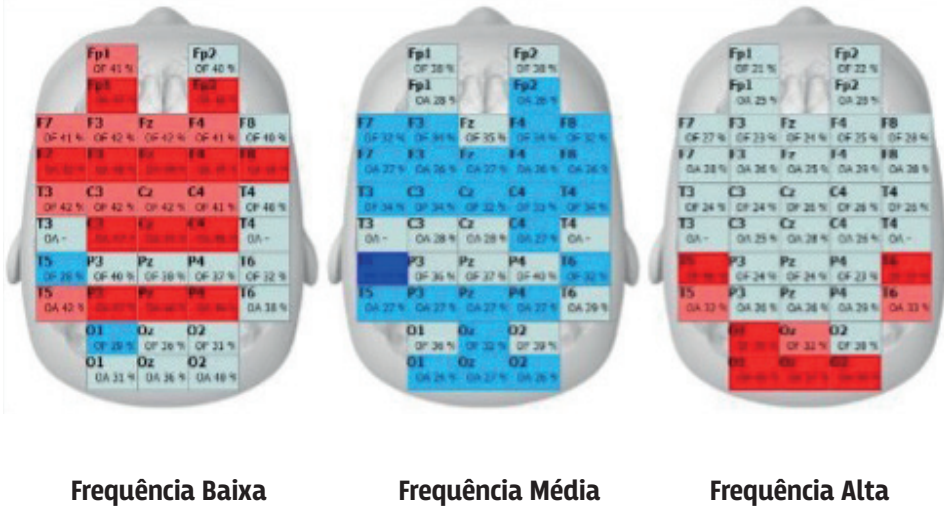


Figura 3 - Mapeamento Final do estudante – 17/11/2022 - VISÃO GERAL DAS AMPLITUDES – Frequências: Baixas, Médias e Altas.

Fonte: Projeto *Liber*

Justamente as áreas relacionadas às queixas trazidas pelo paciente para serem melhoradas. Ao serem equilibradas as ondas, isso possibilitou ao estudante um estado de bem-estar e resultados significativos na aprendizagem do estudante que vivenciou o processo de estimulação cognitiva por meio da terapia por *neurofeedback* e o PEI.

Por meio de alguns depoimentos colhidos com o estudante na 7ª sessão e na última sessão (10ª), foi possível perceber as mudanças comportamentais tanto em nível emocional quanto cognitivamente. Vejamos:

Eu acho que está me deixando mais ativo, focado, porque antigamente até as minhas notas não estavam muito bem, mas até agora está me deixando bem, eu estou me saindo bem, eu estou bem, eu estou muito mais focado, ativo ao dia, entendendo mais as coisas [...]. (1º depoimento – 03/11/2022). (7ª sessão).

Cheguei aqui e já tem uns dois meses, por aí, e esta é a minha última sessão, já fiz 10 sessões. E desde o começo eu quis ter mais foco, é..., tirar notas boas, eu sempre pedi para ter isso, só que eu não conseguia. Aqui tá tudo mudando, eu estou tirando notas boas, estou sendo um aluno melhor, eu estou fazendo coisas que eu nem imaginaria que eu conseguiria e até agora estou gostando demais. (2º depoimento – 17/11/2022, grifo nosso). (10ª sessão).

Eu acho que eu não estava indo tão bem por causa do meu foco ou da minha atenção também. E está aí o resultado, eu estou tirando notas boas e estou indo bem. (2º depoimento – 17/11/2022 – grifo nosso).

Além disso, em relação às notas do estudante, constatamos também a ocorrência de um salto qualitativo e quantitativo significativo. Para esta evidência, além dos depoimentos e do mapa cerebral, após o processo terapêutico por *neurofeedback*, segue o boletim do estudante antes da terapia (1º Semestre – 1º e 2º Bimestres – Imagem 2) e as notas após a terapia (3º Bimestre – Tabela 1), conforme indicações das setas da imagem.

ANO LETIVO 2022

BOLETIM NOTAS E FALTAS

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Cidade: Campo Grande - MS
CEP: 79000-000

COG: [REDACTED] NOME: [REDACTED] GÊNERO: M
DATA NASC.: 22/09/2003 NATURALIDADE: BRASILEIRA UF: MS
MOM: 1º Ano - Bicos 1 TURNO: Vespertino TURMA: 1º Ano - A

Componentes Curriculares	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre		RESULTADO FINAL	Situação	
	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas	Nota	Faltas			
Mat	4,75	6	5,00	7	6,00	7	6,00	7	4,8	13	Em Atendimento
Mat II	4,43	2	5,00	6	6,00	7	6,00	7	4,0	6	Em Atendimento
Mat III	3,00	0	3,00	1	3,00	1	3,00	1	3,0	0	Em Atendimento
Mat IV	2,00	0	2,00	1	3,00	1	3,00	1	2,0	0	Em Atendimento
Mat V	4,13	3	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,1	0	Em Atendimento
Mat VI	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat VII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat VIII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat IX	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat X	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XI	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XIII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XIV	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XV	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XVI	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XVII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XVIII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XIX	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XX	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXI	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXIII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXIV	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXV	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXVI	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXVII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXVIII	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXIX	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento
Mat XXX	4,00	1	3,00	2	4,00	1	4,00	1	3,5	0	Em Atendimento

Legenda: (R) - Rábia - Revisado(a) por falhas; (PC) - Progressão Continuada; (F) - Área de Ensino Fundamental; (O) - Organização em Ciclo;
 Caso não seja opção pelo Ensino Religioso o estudante deverá cursar o Projeto Interdisciplinar ofertado pela Unidade Escolar.
 Data de Emissão: 18/11/2022
 ESTOU CIENTE DO APROVEITAMENTO DO(a) ESTUDANTE: [REDACTED]
 Assinatura: [REDACTED]
 ESTE DOCUMENTO NÃO É VÁLIDO PARA MATRÍCULA

Imagem 1 - Boletim do Estudante no processo terapêutico.



		Notas antes	Notas após
Componente	1º Bim.	2 Bim.	2 Bim.
Arte	4.7	4.3	8.70
Ciências Naturais	4.4	5.10	6.06
Geografia	2.8	2.50	5.90
História	4.1	3.20	4.50
Língua Estrangeira Inglês	4.0	9.3	8.78
Língua Portuguesa	6.0	6.20	7.20
Matemática	5.20	3.70	6.40
Projeto Interdisciplinar I	2.0	4.0	9.0
Projeto Interdisciplinar II	4.0	0.8	6.0

Tabela 1 - Boletim do estudante.

Fonte: Arquivo do projeto.

Considerações finais

Concluimos por meio dessa trilha, ainda que parcialmente, que o *neurofeedback*, mediado por profissionais habilitados, constitui-se numa ferramenta tecnológica potencial, inovadora e transformadora, com possibilidades de ajudar educadores no enfrentamento dos déficits de aprendizagens de estudantes em quaisquer níveis de ensino e aprendizagem.

O *neurofeedback*, os instrumentos do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e os jogos educativos podem ser recursos potenciais de auxílio em espaços escolares, consultórios e clínicas, capazes de ajudar na recomposição das aprendizagens de estudantes, não somente em situações atípicas, mas também típicas.

A terapia por meio da tecnologia de *neurofeedback* apresenta pistas capazes de identificar os problemas de aprendizagem e as disfunções neurocerebrais, e dessa forma, ajudar os profissionais da educação e da saúde na proposição de estratégias que melhor se adaptem e potencializem os alunos a superar problemas e avançar em seus processos cognitivos, recompondo-se assim as suas aprendizagens.

Por fim, se todos podem aprender e as disfunções cognitivas são provenientes da privação cultural, conforme constatado neste estudo, a distorção idade-série foi uma destas consequências. Quando, porém, foi dada a oportunidade ao estudante de entrar em contato com os instrumentos culturais e ferramentas de neurofeedback, ele se desenvolveu e ascendeu cognitivamente.

Neste sentido, concordamos com Charlot (2000), e acrescentamos: quando a proposta de uma trilha é pensada, acompanhada por mediadores qualificados, sabendo-se para onde se deseja caminhar, os resultados são promissores. Assim, reafirma-se o dito pela autora: “Não existe estudante fracassado, mas em situação de fracasso escolar”.

Referências

AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

CARVALHO, Diego de; VILLAS BOAS, Cyrus Antônio. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 231-247, jan./mar. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.



DIAS, Álvaro Machado. Tendências do Neurofeedback em psicologia: revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 15, n. 4, p. 811-820, 2010. <https://www.scielo.br/j/pe/a/jzmWsZ7cjkBhWcMkNX5zmPy/?lang=pt>

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis. *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOW, Ana Maria Sales. Diagnóstico Neurofisiológico no Transtorno da Atenção. In: ROTA, N. T.; OHLWILER, L.; RIESGO, R. dos S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 303-323.

SÍVERES, Luiz. *Pedagogia Alpha - Presença, proximidade e partida*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

SOUSA, Anne Madelyni Oliveira Pereira; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia*, v. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v34n105a09.pdf>.

E para os que desejam se aprofundar na tecnologia do *neurofeedback*, seguem algumas sugestões de links para seguir nessa trilha²⁷. Eu e o lobo-guará desejamos sucesso no percurso, e sigam em frente acreditando, assim como nós, em uma educação inclusiva, com acesso e permanência para todos!

²⁷ Tendências do neurofeedback em psicologia: revisão sistemática <https://www.scielo.br/j/pe/a/jzmWsZ7cjkBhWcMkNX5zmPy/>

- A curva da aprendizagem de peter van deusen em neurofeedback: artigo de revisão <https://www.scielo.br/j/dn/a/pZvJPK5b5LHBhqPChwXG8B/abstract/?lang=pt>

ABORDAGEM ECOSSISTÊMICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO INOVADOR PARA ENFRENTAR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Idalberto José das Neves Júnior²⁸

Letícia da Costa e Silva Mourão²⁹

Introdução

A distorção idade-série é um desafio persistente no cenário educacional contemporâneo, refletindo a discrepância entre a idade cronológica dos alunos e a série em que estão matriculados. Essa situação é frequentemente associada a uma série de fatores complexos, que vão desde problemas socioeconômicos até questões relacionadas ao sistema educacional. Estatísticas alarmantes revelam a extensão do problema: de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, cerca de 12,7% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental no Brasil apresentavam distorção idade-série, evidenciando uma lacuna entre o tempo esperado de conclusão de cada etapa e a realidade dos estudantes. Além disso, estudos apontam que a distorção idade-série está intimamente ligada ao aumento das taxas de evasão escolar e à perpetuação das desigualdades educacionais (INEP, 2020; Brasil, 2020).

Nesse contexto desafiador, os professores desempenham um papel crucial na abordagem da distorção idade-série. No entanto, a formação tradicional de professores muitas vezes não os prepara adequadamente para lidar com

²⁸ Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: idalbertoneves@gmail.com

²⁹ (Letícia) Doutorado em Gestão – Ciência Aplicada à Decisão pela Universidade de Coimbra – Portugal. E-mail: lelscs@yahoo.com.br



a diversidade de necessidades e realidades dos alunos, tornando a tarefa de enfrentar esse fenômeno ainda mais complexa. Os docentes se deparam com desafios como a adaptação do currículo, o atendimento individualizado e a promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, que atendam às necessidades de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento.

No cenário apresentado com seus desafios intrínsecos, emerge a perspectiva de adotar o Pensamento Ecológico no âmbito educacional como uma abordagem genuinamente inovadora e transformadora, capaz de enfrentar a complexidade da problemática da distorção idade-série. Enraizado na compreensão das intrincadas interconexões e interdependências que permeiam os diversos elementos que compõem um sistema, o Pensamento Ecológico oferece uma perspectiva holística com potencial significativo para influenciar positivamente a maneira como os educadores abordam a questão da distorção idade-série.

Ao considerar os diversos fatores que contribuem para a presença da distorção idade-série e suas interações complexas, o Pensamento Ecológico se revela uma fonte de insights valiosos. Essa abordagem pode fornecer orientações fundamentais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Nesse contexto, a compreensão profunda das interações entre os alunos, professores, currículos e contextos sociais assume um papel central, capacitando os educadores a reconhecerem e responderem de maneira mais adequada às necessidades individuais dos alunos que enfrentam a distorção idade-série.

Diante dessas circunstâncias, a pesquisa se direciona para a seguinte indagação: Diante dos desafios apresentados pela distorção idade-série e pela formação de professores, como o Pensamento Ecológico pode ser aplicado na educação para construir uma proposta de formação docente que aborde de maneira eficaz esse fenômeno?

Alinhado a essa questão, o objetivo central deste ensaio visa explorar de que forma o Pensamento Ecológico pode ser efetivamente empregado na educação, com o propósito de desenvolver uma proposta de formação de professores que seja capaz de enfrentar de maneira eficaz a distorção idade-série. Essa exploração demanda uma compreensão profunda da complexidade

e das interconexões subjacentes a esse desafio, ao mesmo tempo em que busca promover ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos e adaptados às necessidades individuais dos alunos.

2 Distorção idade-série e os desafios de formação do professor

A distorção idade-série, fenômeno caracterizado pela defasagem entre a idade do aluno e a série que frequenta, é uma questão complexa que afeta sistemas educacionais em todo o mundo. No contexto brasileiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2020) revelou que aproximadamente 12,7% dos alunos do Ensino Fundamental estão em situação de distorção idade-série. Esse cenário demonstra a necessidade urgente de abordar os desafios relacionados a essa questão educacional.

Autores nacionais e internacionais destacam a relevância da formação de professores para lidar com a distorção idade-série. Para Paulo Freire (2019), renomado educador brasileiro, a formação docente deve ser crítica e reflexiva, permitindo que os professores compreendam as particularidades de cada aluno e se adaptem às suas necessidades individuais. Em um contexto global, Andy Hargreaves (2003), pesquisador em educação, enfatiza a importância de uma abordagem holística na formação de professores, que considere não apenas as habilidades técnicas, mas também a compreensão das dinâmicas sociais e culturais presentes na sala de aula.

A formação tradicional de professores muitas vezes não atende às demandas da realidade diversificada das salas de aula contemporâneas. Autores como Linda Darling-Hammond (2017), especialista em políticas educacionais, argumentam que os programas de formação devem ser projetados para capacitar os professores a responderem de maneira eficaz à heterogeneidade dos alunos, adaptando métodos pedagógicos e recursos didáticos de acordo com as necessidades individuais.

Nesse cenário, a aplicação do Pensamento Ecológico na educação emerge como uma promissora perspectiva. A abordagem ecológica, conforme a defesa de Maria Cândida Moraes (2004a, 2004b), proporciona uma maneira



de compreender as intrincadas interconexões entre os elementos do ambiente educacional. Essa abordagem pode facultar aos professores o reconhecimento e atendimento das necessidades individuais dos alunos que enfrentam a distorção idade-série.

3 O Pensamento Ecológico Como Abordagem Transformadora

A proposição do Pensamento Ecológico, apresentada por Maria Cândida Moraes (2004a, 2004b), revela uma perspectiva inovadora ao abordar a intrincada natureza da distorção idade-série e os obstáculos enfrentados na capacitação docente. Essa abordagem pode enriquecer a compreensão das interações complexas no ambiente educacional e fomentar a formulação de soluções adaptadas ao contexto.

Moraes (2004a, 2004b) propõe uma série de perspectivas teóricas que podem ser aplicadas na abordagem da distorção idade-série e na formação de professores:

1. Perspectiva Ecológica e Relacional: Por meio dessa perspectiva, os professores podem compreender a distorção idade-série como um fenômeno resultante de interações entre alunos, professores, currículos e contextos sociais. Autores como Morin (1984) destacam que o ambiente educacional é um sistema aberto, influenciado por diversos fatores externos. Ao considerar essas interações, os professores podem desenvolver estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

2. Perspectiva Dialógica: O Pensamento Ecológico enfatiza a importância do diálogo como ferramenta para construir soluções coletivas. Autores como Freire (2019) e Hargreaves (2003) destacam que os professores devem criar espaços de escuta e reflexão, em que os alunos possam expressar suas experiências e desafios relacionados à distorção idade-série. O diálogo também permite que os professores adaptem suas práticas de acordo com as necessidades emergentes.

3. Perspectiva Multirreferencial: A abordagem multirreferencial reconhece a diversidade de olhares e compreensões sobre a distorção idade-série. Darling-Hammond (2017) enfatiza a importância de considerar diferentes perspectivas

teóricas e práticas na formação de professores. Ao abordar a distorção idade-série, os professores podem se beneficiar da interação entre abordagens pedagógicas variadas, adaptando suas práticas de acordo com as realidades específicas.

A aplicação dessas perspectivas teóricas do Pensamento Ecológico oferece uma abordagem promissora para enfrentar os desafios da distorção idade-série. Ao compreender as interações complexas, promover o diálogo construtivo e abraçar a diversidade de perspectivas, os professores podem se tornar agentes de mudança em direção a uma educação mais inclusiva, sensível e adaptada às necessidades dos alunos.

4 Proposta de Formação de Professores Orientada pelo Pensamento Ecológico

A implementação da proposta de formação de professores baseada no Pensamento Ecológico surge como uma abordagem promissora para abordar os desafios complexos apresentados pela distorção idade-série. Essa abordagem abrange fundamentos que promovem uma educação sensível, contextualizada e colaborativa, permitindo aos educadores enfrentarem essa questão de maneira mais eficaz.

1. Compreensão Ecológica e Relacional: A formação de professores incluirá a compreensão profunda das interações entre alunos, professores, currículos e contextos sociais. Ao reconhecer que a distorção idade-série é influenciada por uma rede complexa de fatores, os professores serão capacitados a considerar a diversidade de perspectivas e a adaptar suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades individuais e coletivas.

2. Promoção do Diálogo e Colaboração: A proposta enfatiza a importância do diálogo e da colaboração como ferramentas fundamentais para a construção de soluções eficazes. Os professores serão capacitados a criar espaços de escuta ativa, em que os alunos possam compartilhar suas experiências e desafios relacionados à distorção idade-série. Isso permitirá uma adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades emergentes.



3. Abordagem Multirreferencial: A formação de professores será enriquecida pela diversidade de perspectivas teóricas e práticas. Autores como Darling-Hammond (2017) destacam a importância de considerar diferentes abordagens pedagógicas. Ao incorporar essa perspectiva, os professores poderão adotar estratégias adaptativas que levem em consideração a complexidade da distorção idade-série.

A aplicação desses fundamentos no contexto da formação de professores visa enfrentar a distorção idade-série de maneira abrangente. Autores nacionais e internacionais reconhecem a eficácia dessas abordagens para lidar com questões educacionais complexas. Freire (2019) ressalta a importância de uma educação dialógica que promova a conscientização e a ação transformadora. Já Hargreaves (2003) enfatiza a necessidade de formar professores capazes de se adaptar às mudanças e de colaborar de maneira eficaz.

A implementação dessa proposta exige a concepção de iniciativas concretas e práticas que capacitem os educadores a aplicarem efetivamente as perspectivas do Pensamento Ecológico na prática educativa, abordando a distorção idade-série de maneira contextualizada e sensível. Algumas iniciativas podem incluir:

Formação Continuada: Desenvolvimento de programas de formação continuada para professores, incluindo workshops, seminários e cursos on-line, que abordem as perspectivas do Pensamento Ecológico e sua aplicação na sala de aula.

Acompanhamento Pedagógico: Implementação de práticas de acompanhamento pedagógico, em que professores possam compartilhar experiências, trocar estratégias e receber orientações para aplicar os fundamentos do Pensamento Ecológico na resolução dos desafios da distorção idade-série.

Redes de Colaboração: Estímulo à criação de redes de colaboração entre escolas e professores, para compartilhar boas práticas e construir conhecimento coletivo sobre a abordagem ecológica na educação.

Por meio dessas estratégias, espera-se que os educadores se tornem agentes de mudança, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos.

5 Resultados Esperados da Abordagem Ecológica

A implementação da abordagem ecológica na formação de professores para enfrentar a distorção idade-série é esperada para gerar resultados significativos e transformadores no sistema educacional. A integração desses princípios e perspectivas no processo de formação pode trazer uma série de impactos positivos que reverberam em diferentes níveis, desde a sala de aula até o âmbito societal. Alguns dos resultados esperados incluem:

1. Compreensão Holística da Educação: A abordagem ecológica capacita os educadores a enxergarem a educação como um sistema interconectado, considerando não apenas as dimensões acadêmicas, mas também as emocionais, sociais e culturais dos alunos. Isso pode levar a uma educação mais abrangente e significativa, que atenda às necessidades de todos os estudantes.

2. Práticas Pedagógicas Adaptativas: Ao adotar uma abordagem sensível ao contexto e às particularidades de cada aluno, os professores estarão mais bem equipados para desenvolver práticas pedagógicas adaptativas. Isso significa que as estratégias de ensino serão ajustadas de acordo com as habilidades, interesses e ritmos de aprendizado individuais, reduzindo a probabilidade de desistência escolar e a distorção idade-série.

3. Ambientes de Aprendizagem Inclusivos: A ênfase na diversidade e na colaboração na formação de professores ecológicos pode resultar na criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Os educadores serão incentivados a reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas dos alunos, promovendo um senso de pertencimento e respeito mútuo.

4. Fomento da Participação Ativa: A abordagem ecológica promove a participação ativa dos alunos no processo educacional. Ao valorizar o diálogo, a colaboração e a cocriação de conhecimento, os educadores podem estimular o engajamento dos alunos, tornando-os agentes ativos na construção do próprio aprendizado e na resolução de problemas educacionais.

5. Preparação para Desafios Complexos: A distorção idade-série é apenas um dos muitos desafios que os educadores enfrentam no sistema educacional. A formação baseada no Pensamento Ecológico capacita os professores a



lidarem com complexidades, incertezas e mudanças constantes, preparando-os para enfrentar uma variedade de questões educacionais de maneira mais eficaz.

6. Promoção de Valores Sociais e Éticos: A abordagem ecossistêmica incentiva a reflexão sobre valores sociais e éticos na prática educacional. Os educadores serão encorajados a explorar temas como justiça, igualdade, responsabilidade social e cidadania, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e engajados.

7. Impacto no Sistema Educacional: A implementação da formação de professores ecossistêmicos pode ter um efeito cascata no sistema educacional como um todo. Com professores mais capacitados e sensíveis às necessidades dos alunos, é possível reduzir a evasão escolar, melhorar os índices de aprendizado e contribuir para uma educação de maior qualidade e equidade.

Em resumo, a aplicação da abordagem ecossistêmica na formação de professores apresenta a promessa de transformar a maneira como a educação é concebida e praticada. Ao reconhecer a complexidade das interações educacionais e promover uma abordagem adaptativa e colaborativa, essa abordagem pode contribuir significativamente para a redução da distorção idade-série e para a promoção de uma educação mais inclusiva, sensível e eficaz.

6 Considerações finais

A presente investigação explorou a possibilidade de aplicar o Pensamento Ecossistêmico na formação de professores como uma abordagem inovadora para enfrentar a complexa questão da distorção idade-série. Ao longo deste ensaio, examinamos as perspectivas teóricas propostas por Maria Cândida Moraes (2004a, 2004b), que se fundamentam na complexidade, transdisciplinaridade e ecologia relacional, visando à transformação da educação em direção a práticas mais sensíveis, adaptativas e inclusivas.

A questão de pesquisa que norteou este ensaio foi: Como a abordagem ecossistêmica na formação de professores pode contribuir para enfrentar a distorção idade-série? Com base na análise das perspectivas teóricas de Moraes (2004a, 2004b) e na integração de autores nacionais e internacionais, constatamos

que a abordagem ecossistêmica oferece ferramentas e princípios que podem promover a compreensão holística da educação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas, colaborativas e inclusivas.

O objetivo geral deste ensaio foi explorar a viabilidade da aplicação do Pensamento Ecossistêmico na formação de professores para lidar com a distorção idade-série. Nesse sentido, concluímos que a abordagem ecossistêmica tem o potencial de impactar positivamente a educação ao proporcionar uma visão mais ampla e integrada dos sistemas educacionais, incentivando a adaptação constante e a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos.

Portanto, a resposta à questão de pesquisa é que a abordagem ecossistêmica na formação de professores pode contribuir significativamente para enfrentar a distorção idade-série, ao promover práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, que consideram as interações complexas entre alunos, professores, currículos e ambientes sociais. Além disso, o Pensamento Ecossistêmico estimula a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, colaborativos e participativos, fomentando uma educação mais equitativa e de maior qualidade.

Em síntese, este ensaio destaca a importância de repensar a formação de professores em um contexto de complexidade e interdependência, em que a abordagem ecossistêmica emerge como um caminho promissor para enfrentar a distorção idade-série e outras questões educacionais desafiadoras. A adoção desses princípios pode abrir caminho para uma educação mais significativa, sensível e transformadora, que contribua para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficaz.

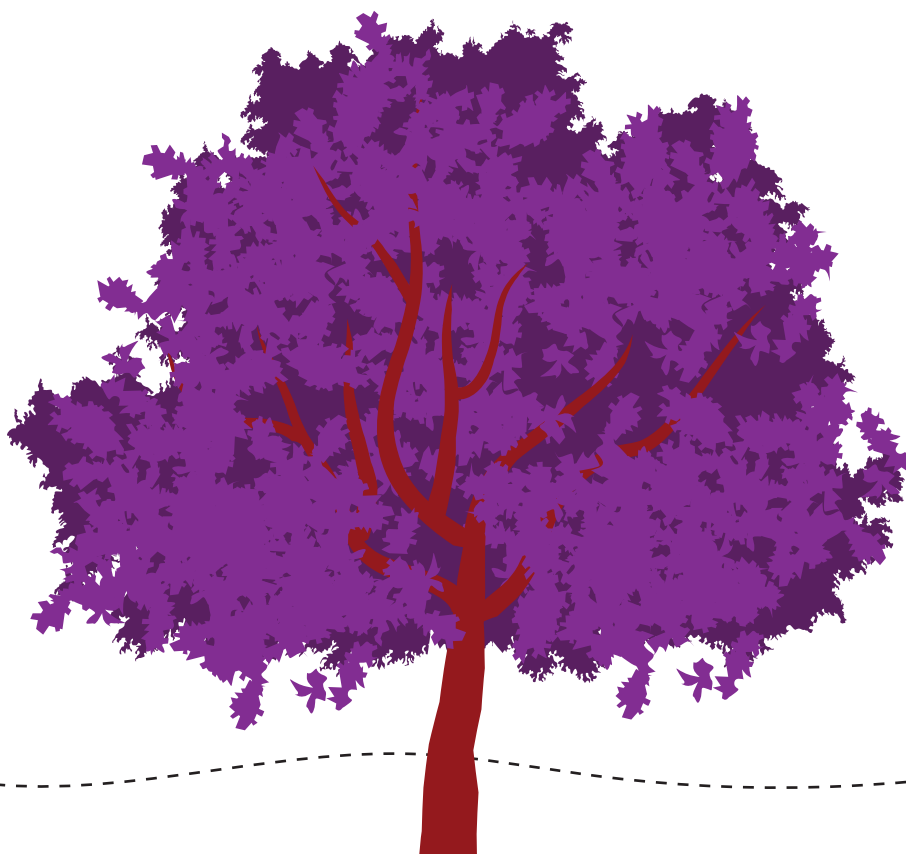
Referências

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2020*. Disponível em: [<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pnad-continua.html>]. Acesso em: 3 set. 2023.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, p. 291-309, 2017.



- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HARGREAVES, Andy. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2019*. 2020. Disponível em: [<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>]. Acesso em: 3 set. 2023.
- MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Ecosistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- MORAES, Maria Cândida. Ecosistêmico: Uma proposta para educar na complexidade. In: OLIVEIRA, J. de F.; MORAES, M. C.; TORRES, C. V. R. (orgs.). *Complexidade e diálogo: Desafios do pensamento sistêmico para a formação em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004b. p. 25-34.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1984.



CAMINHOS QUE PODEM ABRIR NOVAS TRILHAS: PREVENIR, AGIR E SONHAR

Marli Dias Ribeiro³⁰

No entrelaçamento das experiências se consolidou a constituição de uma nova trilha. Esta trilha assume a postura de que existem possibilidades e diferentes ritmos e modos de caminhar, no processo de respostas ao desafio da distorção idade-série. Escolhemos a sintonia entre a Pedagogia Alpha e a Pedagogia do Sonho para consolidarmos a circularidade.

Neste caso, o percurso proposto abandona a organização hierárquica e abre-se a escolhas em que os sujeitos carregam suas peculiaridades, respeitam os territórios em que vivem e apresentam cenários próprios em diferentes jeitos de ser, saber e agir, para a partir do diálogo (Pedagogia Alpha) projetarem soluções. A trilha engloba uma caminhada de aprendizagem e de experiência nos modos de fazer e pensar a gestão democrática. A participação e o diálogo ganham destaque pois, assim como em Freire (2001, p. 38), germinou uma experiência democrática:

Não seria possível pôr a rede escolar à altura dos desafios que a democracia brasileira em aprendizagem nos coloca estimulando a tradição autoritária de nossa sociedade. Era preciso, pelo contrário, democratizar o poder, reconhecer o direito de voz aos alunos, às professoras, diminuir o poder pessoal das diretoras, criar instâncias novas de poder com os Conselhos de Escola, deliberativos e não apenas consultivos e através dos quais, num primeiro momento, pais e mães ganhassem ingerência nos destinos da escola de seus filhos; num segundo, esperamos, é a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola.

³⁰ Doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: marli.com@gmail.com



Concebemos que um novo paradigma precisa ser adotado para mitigar a distorção idade-série, acentuamos a necessidade de abandonar e reprovamos a “pedagogia do fracasso” e, por conseguinte, impactar a cultura do fracasso escolar (distorção idade-série) a partir da cultura da participação, do diálogo, ampliando a gestão democrática nas escolas e nas redes de ensino. E partindo desse pressuposto, organizar estratégias multidimensionais concebidas nas realidades complexas da rede de ensino. Estamos apontando, portanto, a iniciativa de pactuarmos pedagogias de diálogo e sonho.

Essa percepção defende que a democratização institucional da rede de ensino e da escola integram um caminho para que a prática pedagógica seja efetivamente uma prática social, crítica, participativa, na comunidade e com ela, para contribuir e fortalecer um processo democrático mais amplo.

Os cinco eixos de referência (a prevenção, o diagnóstico, o planejamento, a avaliação e monitoramento e os sonhos) integram a Trilha Atitude, representando este momento de mudança necessária.

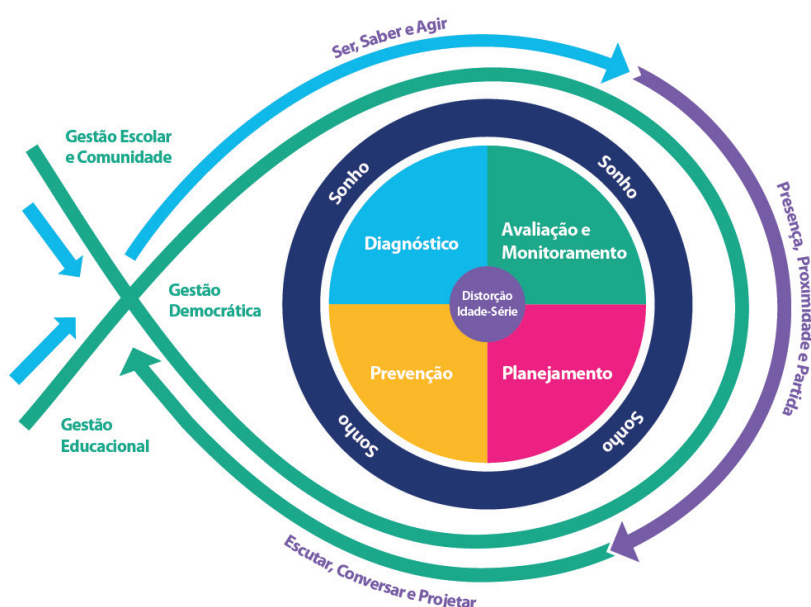


Figura 1 - Trilha Atitude.

Fonte: Elaborado pela autora.

A trilha que apresentamos constitui-se um esforço em sintetizar as experiências, as vivências e as várias contribuições coletivamente elaboradas em uma pesquisa realizada em duas escolas do Distrito Federal (DF) nas quais a distorção idade-série foi refletida, e novas possibilidades se vislumbram. A partir disso, cinco eixos se projetam: a prevenção, o diagnóstico, o planejamento, a avaliação e o monitoramento e os sonhos. Cada etapa se subdivide, detalhando ações ou estratégias que consolidam o percurso. A utilização da trilha deve abandonar as visões reducionistas e fragmentadas, mas deve basear-se na circularidade, na participação, na flexibilidade, e combinar as mais variadas interpretações e o pensamento crítico dos sujeitos.

Recomendamos que o caminho deve ser percorrido entre a escola, sua comunidade e a rede de ensino. A autonomia escolar deve ser garantida e a liga entre os caminhantes deve ser promovida por meio do diálogo e da colaboração, num encontro democrático.

Nas etapas que compõem a trilha apresentamos objetivos que podem ser considerados para direcionar as escolas e as redes a criarem suas próprias iniciativas e estratégias de reparação à distorção idade-série, seja por meio do plano de ação estabelecido pelo PPP, no caso da escola, ou no caso das redes, seus planos distritais.

Todas as recomendações não estão apartadas da dimensão democrática, da pertinência política, das escolhas e de nossa capacidade de sonhar. Afinal, como ensina Freire (2001, p. 17), “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e história sem sonho”.

Esperamos que esse sonho possível alcance todos os normativos legais que indicam as questões de fluxo escolar, dentre os quais, o PPP das escolas, o Plano Distrital de Educação³¹(Distrito Federal, 2015) que propõe diretrizes, metas e estratégias que se desdobrarão em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, destinados a evitar possíveis improvisações e descontinuidades decorrentes de mudanças governamentais, e auxilie no debate e reflexão acerca da distorção-idade-série.

³¹ Instituído pela Lei nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação é a referência para o planejamento das ações desta Secretaria de Estado de Educação, com período de vigência de 2015 a 2024.



Tendo por base todo debate realizado com os sujeitos, as recomendações que seguem podem auxiliar a subsidiar projetos e programas de correção de fluxo escolar. Cabe frisar, sempre tomando como referência a gestão democrática para serem desenvolvidos. Para destrinchar a trilha, apresentamos os eixos da proposta de modo mais detalhado.

Quadro 1 - Descrição dos eixos

1. Prevenção

Antecipar ações que provoquem danos e prejuízos que cercam o fenômeno.

Realizar a Busca Ativa dos estudantes afastados por meio de programas em rede e parcerias intersetoriais.
Promover ações de reforço escolar, oficinas pedagógicas e metodologias inovadoras de ensino, salas de leitura e informática.
Recuperar e alfabetizar estudantes com dificuldades.
Monitorar taxas de rendimento escolar ao longo do ano e não apenas ao seu final.
Monitorar a frequência escolar.
Repensar a reprovação escolar como mecanismo de aprendizagem.
Ampliar o acesso à educação em tempo integral.
Melhorar questões vinculadas à mobilidade (transporte escolar, passe estudantil).
Desenvolver ou aprimorar políticas de acesso efetivas para a rede escolar (evitar a entrada tardia de estudantes na rede de ensino).

Atender de modo mais próximo estudantes com déficit de aprendizagens evitando a reprovação e o abandono.

Criar rede de apoio para as escolas com baixos desempenhos e dificuldades de gestão pedagógica, administrativa ou financeira.

Adotar ações específicas para os estudantes em situação de vulnerabilidade, de modo especial os recortes de raça e gênero.

2. Diagnóstico

Conhecer motivações, dados e contextos para tomada de decisões.

Realizar o diagnóstico dos estudantes não alfabetizados ou ainda em processo de alfabetização encaminhando-os ao acompanhamento.

Mapear os grupos de risco social e seu encaminhamento aos órgãos competentes para serviços de assistência (assistir e auxiliar) com a integração entre os serviços da assistência social e de saúde com a escola.

Promover a aproximação com as famílias por meio de atividades diversificadas (atividades culturais, rodas de conversa, formações, oficinas etc.).

Identificar dados e recursos disponíveis na rede e nas escolas.

Estudar e atualizar legislações.

3. Planejamento de Estratégias em Dimensões Específicas

Diz respeito a toda organização do trabalho para atender cada uma das dimensões.

Formação Continuada para docentes e gestores escolares.

Desenvolver práticas de formação minimizando o absenteísmo do professor.

Vincular a formação continuada a projetos de valorização docente.



Desenvolver trilhas formativas flexíveis, diversificadas, que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao atendimento de estudantes em distorção idade-série e defasagem escolar.

Garantir que o espaço de coordenação pedagógica seja um tempo de efetiva formação.

Ofertar formas variadas de autoformação (presencial, on-line, híbridas, na escola ou em outros espaços).

Indicar formação específica atrelada a um perfil docente para estudantes de distorção idade-série.

Ambiente e Clima Escolar

Promover espaços de diálogo e participação democrática de professores, estudantes e comunidade em geral.

Promover expectativas positivas e o protagonismo estudantil.

Efetivar espaços de resolução de conflitos garantindo um ambiente justo e seguro.

Garantir a construção, validação e aplicação do Projeto Político-Pedagógico da Escola de forma democrática e participativa.

Fortalecer e incentivar lideranças e grupos colaborativos no espaço escolar.

Currículo, práticas e recursos pedagógicos

Reorganização e definição curricular adequada às necessidades dos estudantes.

Atividades complementares no contraturno (reforço escolar, cursos, atividades culturais e esportivas).

Organização das aulas por componentes curriculares semestrais.

Manter material de apoio pedagógico, cadernos de atividades com trilhas objetivas e temáticas interdisciplinares.

Estimular o acesso a plataformas virtuais de aprendizagem e recursos como computadores, tablets e rede de internet.

Garantir uma infraestrutura de qualidade e equipamentos pedagógicos e tecnológicos às escolas.

Investir em metodologias ativas, de protagonismo estudantil e projetos.

Adotar a avaliação das aprendizagens de forma formativa e processual.

Minimizar e evitar a reprovação escolar.

Parcerias e intersetorialidade

Buscar parceiros entre os órgãos governamentais e estabelecer metas conjuntas.

Promover ações em parceria com universidades e instituições de pesquisa.



Ampliar proposições e articulações políticas.

Fortalecer a Associação de Pais e Mestres ou o Conselho Escolar.

Abrir a escola para a comunidade para a realização de projetos e eventos.

Programas de transferência de renda ou fontes de apoio similar

Promover levantamento de estudantes em risco e vulnerabilidades.

Fortalecer e auxiliar as famílias a acessar os órgãos de proteção para crianças e jovens.

Implementar repasses regulares de renda e ajuda aos estudantes e famílias em vigência em nível local e federal.

Considerar que escolas com maior quantitativo de estudantes em situação de distorção idade-série necessitam de maior apoio financeiro.

4. Avaliação e Monitoramento em Rede

Refere-se ao acompanhamento cuidadoso de todo processo.

Estabelecer agendas de visitas e acompanhamento entre as redes e as escolas.

Estipular prazos e metas claras para implementação das estratégias acertadas pelo coletivo.

Monitorar taxas de rendimentos ao longo do ano intervindo nos casos críticos.

Ouvir e reorganizar ações e estratégias, redimensionando quando necessário.

Verificar dados e processos para retomar o planejamento. ao final de bimestres, semestres.

Utilizar ferramentas de avaliação simples, de fácil acesso possibilitando a participação de toda comunidade escolar.

5. Sonhos

Ele percorre toda a trilha sendo o combustível do caminho.

Garantir a autonomia das escolas para que possam criar, construir e solucionar seus desafios a partir da participação, do diálogo e do protagonismo dos professores, dos estudantes e da comunidade.

Promover igualdade de oportunidades para todos.

Orientar os jovens aos propósitos e projetos de vida.

Democratizar o debate acerca do fracasso escolar em todas as suas dimensões buscando identificar coletivamente aspectos relevantes para o sucesso dos estudantes.

Fonte: autora, 2023.



Alertamos que não se trata de direcionar um caminho engessado, mas de aprender a caminhar de modo mais coletivo e organizado. Os eixos desta trilha podem ser transitados em idas e vindas, em voltas circulares, em começos e recomeços, mas sempre estabelecendo encontros entre os indivíduos afetados pelo fenômeno. O diálogo e a participação devem ser exercitados de diferentes formas, meios, e os sujeitos devem poder expressar suas contribuições, anseios e apontar como irão abordar os desafios e fragilidades nas realidades da rede e da escola.

Buscamos neste percurso ultrapassar as concepções de indicação do fracasso escolar concebidas pela culpabilização de estudantes, famílias, escolas, ou da rede. Não estamos assumindo que os desafios não se fazem presentes nestes casos, mas evidenciando que a gestão democrática tende a reparar esse processo engessado e convoca para uma saída da posição de sujeitos passivos para ativos e participantes. Concebemos a defesa da democracia, como alerta Freire (2001, p. 21):

É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos.

Na caminhada o momento do encontro se dá pela opção consciente de que a escola, sua comunidade e as redes de ensino podem consolidar de modo dialogado uma rota que não precisa ser solitária, isolada e verticalizada. Esse ato de gerir a escola e a rede educacional deve existir na figura dos gestores escolares e educacionais, e deve se concretizar como uma cultura de participação em toda comunidade, um compromisso com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo.

Esse ambiente participativo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), e de compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) terá condições de mitigar os processos que alimentam a distorção idade-série (Lück, 2009).

Sugerimos que os subgrupos de temas sejam integrados ao PPP da escola, cada um deles, formação continuada, ambiente escolar, currículo e os demais indicados, podendo ser ampliados ou adequados à realidade. Todavia é importante que sejam incluídos no planejamento escolar, na composição de planos de ação, para facilitar a distribuição e cooperação entre a escola, seus profissionais e a comunidade. Deste modo, é oportuno sugerirmos que o plano de ação, parte integrante do PPP, esteja atento a itens como:

- » Objetivos gerais que trazem o principal objetivo de determinada ação ou processo, mesmo que isso signifique maior prazo para execução.
- » Objetivos específicos que trazem os objetivos que podem ser alcançados no decorrer de um ano letivo, semestre ou bimestre.
- » Metas tangíveis e mensuráveis que possam balizar cada objetivo.
- » Ações com descrição e identificação de responsáveis.
- » Cronograma-prazos com a previsão do tempo necessário para a sua realização/aplicação.
- » Recursos necessários.
- » Acompanhamento e avaliação que definam quem será responsável por acompanhar o desenvolvimento das ações, e procurando identificar indicadores que os auxiliem na avaliação dessa ação ou processo.

Estamos cientes de que essas contribuições não são respostas absolutas e soberanas. Entretanto, possuem a força de um movimento participativo e democrático.

Finalmente, em todo planejamento das propostas, e na experiência percorrida, destacamos algumas lições significativas que marcaram a rota em vivenciar novas aprendizagens com os pares para romper com a “Pedagogia do Fracasso” rumo a “Pedagogia dos Sonhos” realizáveis:

- » A cultura do fracasso escolar pressupõe um olhar para além de dados, números e dimensões de culpabilização; ela deve ser encarada como prioridade educacional em políticas públicas locais e nacionais e pensada a partir de soluções coletivas e democráticas;



- » Precisamos adotar pedagogias de diálogo e sonho e romper com a “pedagogia do fracasso”, que desrespeita o contexto e as realidades da escola e de sua comunidade, entendendo que é inadequado comparar realidades de aprendizagem em tempos, espaços e experiências diferentes, mas que podemos mobilizar ações de diálogo, participação para a cooperação entre os pares;
- » A gestão educacional e escolar, sobretudo seus líderes, apesar dos desafios, devem assumir o compromisso em garantir o direito às aprendizagens dos estudantes, inserindo-os como protagonistas em seus projetos, dos mais rotineiros aos mais elaborados;
- » A gestão democrática é uma nova maneira de perceber a distorção idade-série e tem grande potencial transformador podendo mudar a realidade de milhões de estudantes que estão deixando de estudar. Ela não deve ser compreendida como uma vertente isolada, mas como postura político-pedagógica para discernir o fenômeno estudado e indicar caminhos novos;
- » A escola, a partir de sua função social, é a protagonista indiscutível, por isso, deve participar e ofertar ações na reparação da distorção idade-série pois, possui instrumentos legais, como o PPP, as parcerias, o apoio da comunidade para realizar esse serviço;
- » Ao realizar os estudos acerca da distorção idade-série importa conviver com os sujeitos, aprender e construir com eles, participar e dialogar, confirmando que o impacto na aceitação de propostas para o fenômeno está diretamente ligado à participação e ao diálogo, assentados na gestão democrática.

Trilhamos sonhos que são possíveis de serem realizados de modo cooperativo e democrático. A responsabilidade e a corresponsabilidade, assim como na Pedagogia Alpha e seus processos, constituem-se aqui em ingredientes favoráveis para o exercício da proximidade como uma característica pedagógica para partidas solidárias que se movimentam para novos encontros (Síveres, 2019). Esse exercício democrático de decisão, de responsabilidades e de cooperação assume o que a trilha se propõe: atitude preventiva, ação coletiva e sonhos realizáveis.

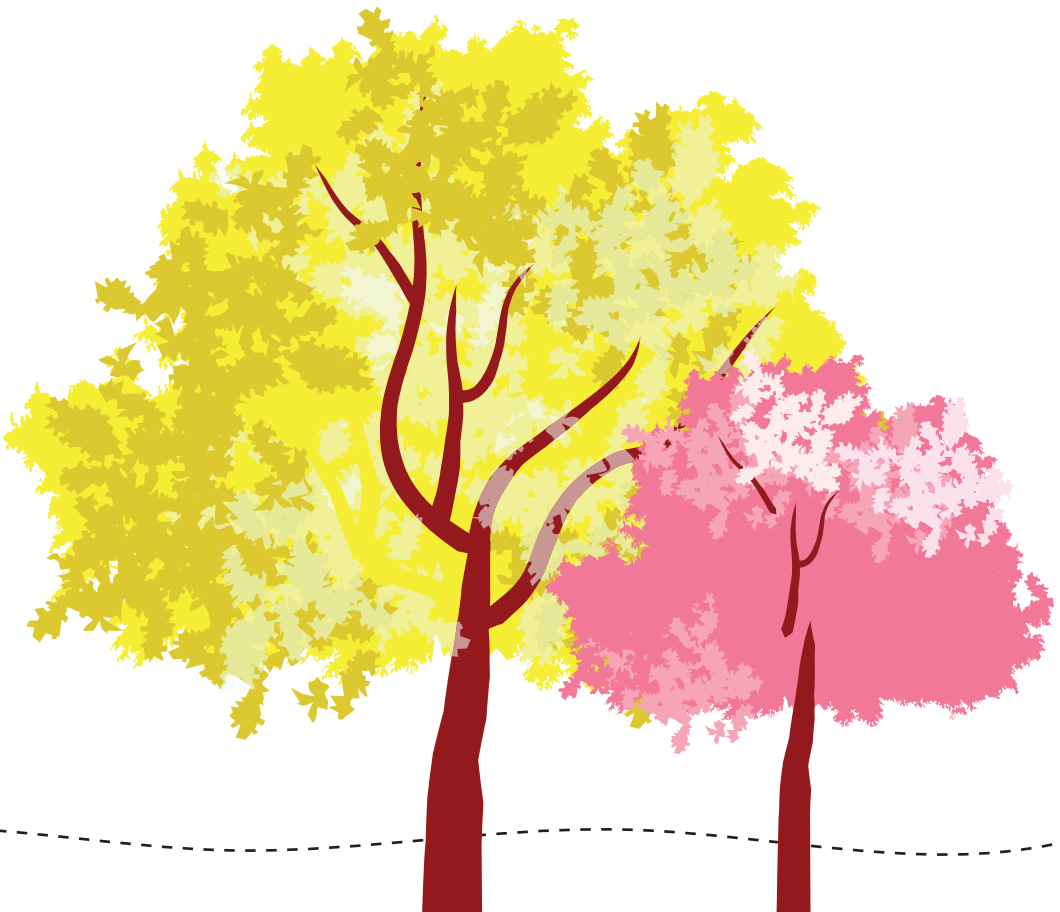
Referências

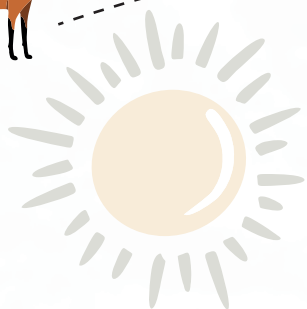
DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Publicado no *DODF* nº 135, Suplemento, seção Suplemento de 15/07/2015 p. 1, col. 1. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.html. Acesso em: 22 set. 2023.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SÍVERES, Luiz. *Pedagogia Alpha: presença, proximidade e partida*. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.





Nas Trilhas com o

LOBO

Guaraná



SOBRE OS ORGANIZADORES



Marli Dias Ribeiro

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Pós-graduada em Educação no Sistema Penitenciário e Especialista em Gestão Escolar. Tem 28 anos dedicados à educação básica como professora, coordenadora e gestora. Atua como palestrante, mentora em escrita acadêmica e escritora. Voluntária do Instituto ELASEducadoras do Brasil. Possui formação Internacional em Liderança Escolar, tem artigos e textos publicados em livros e revistas no Brasil e no exterior.

Email: marli.com@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9111751484920862>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3608-7745>



Lucicleide Araújo de Sousa Alves

Pós-Doutora em Educação (PhD). Doutora em Psicologia e Mestre em Educação pela UCB. Pedagoga, Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional, Arteterapeuta. Especializada em Estimulação cognitiva por Neurofeedback pela Neurowork e Mediadora em Modificabilidade Cognitiva (PEI). Educadora (há mais de 36 anos). Professora da SEEDF e atualmente atua na UCB em cursos de Graduação e Pós-graduação. Autora de livros didáticos e vários artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Co-autora em antologias. Pesquisadora. Membro da AIAB e da AJEB.

Email: Lucicleide.alves@p.ucb.br

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8517011730145399>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2926-8866>



Luiz Síveres

Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Brasília. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília e Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo. Foi Pró-Reitor de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação, professor e pesquisador da Universidade Católica de Brasília. Atualmente, é pesquisador associado da Cátedra Unesco – Educação, Juventude e Sociedade. Autor de dezenas de artigos e livros publicados e criador da Pedagogia Alpha.

Email: luiz.siveres@gmail.com

Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=412750248900D1A7A37C9AB6BDBA8286

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4735-6066>



Idalberto José das Neves Júnior

Doutorado em Educação, com estágio sanduíche na University of Ottawa (uOttawa) – Canadá, Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela UCB, Especializações nas áreas de Administração, Contabilidade, Tecnologia e Educação. Coordenador da Universidade Corporativa UniUBEC do Grupo UBEC e Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde também atua como Pesquisador na Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade e no Grupo de Pesquisa Diálogo: Um Processo Pedagógico Transversal (DPP). Experiência profissional como professor, pesquisador e ex-Gerente de Soluções da Diretoria de Controladoria do Banco do Brasil. Autor de diversas publicações acadêmicas, com destaque para o livro “É Possível Ser um Bom Professor? O Pensamento Ecosistêmico na Educação Superior” (2021), e recebeu reconhecimentos e prêmios significativos em sua carreira, evidenciando seu comprometimento e contribuição para a educação e pesquisa.

E-mail: idalbertoneves@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1719721445601505>

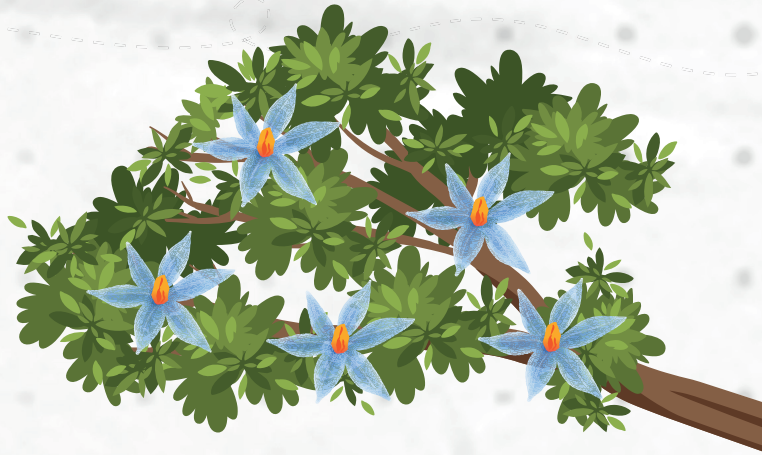
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2241-9756>

**Assista
o vídeo
sobre
o livro.**

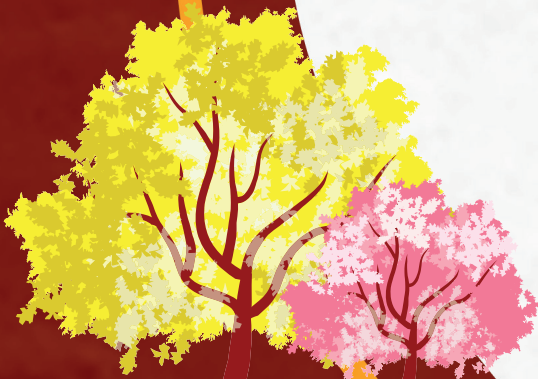


Acesse o QR CODE





Nas Trilhas com o
LOBO
Guará



Realização:



Apoio:



Produção:

