

## Políticas públicas para estudantes em distorção idade-série no Distrito Federal

MARLI DIAS RIBEIRO<sup>1</sup>

LEONARDO BEZERRA DO CARMO<sup>2</sup>

**Resumo:** A temática da distorção idade-série integra um dos grandes problemas da educação nacional. Apesar de um avanço no acesso à educação, as taxas de distorção idade-série, na rede pública de ensino, são quatro vezes maior do que o índice registrado no Ensino Básico da rede privada, considerando a rede do Distrito Federal. As dificuldades em solucionar a questão ainda se mostram persistentes, e incluir esse público de estudantes parece ser urgente e necessário. Com o intuito de identificar um retrato geral dos programas centrados na distorção idade-série escolar desenvolvidos no Distrito Federal, esta pesquisa traz, conforme uma abordagem qualitativa, um panorama inicial sobre as políticas públicas relacionadas ao problema a partir de bases teóricas pautadas no diálogo e no direito humano. Os resultados encontrados na investigação, ainda que preliminares, apontam a necessidade de: investimento continuado em políticas públicas; participação democrática da comunidade escolar como ação de fortalecimento dos processos dialógicos; diálogo de caráter multissetorial entre rede de ensino e escola; e garantia do direito humano em corrigir o fluxo escolar.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Políticas públicas. Direitos humanos e diálogo.

### Public policies for students in grade and age distortion in the Federal District

**Abstract:** The theme of age-grade distortion is one of the major problems in national education. Despite an advance in access to education, the age-grade distortion rates in the public school system are four times higher than the rate registered in private primary education, considering the Federal District network. The difficulties in solving the question still persist and include this audience of students, seems to be urgent and necessary. In order to identify a general portrait of programs centered on age-grade school distortion, developed in the Federal District, this research brings, from a qualitative approach, an initial overview of public policies related to the problem based on theoretical bases in dialogue and human rights. The results found in the investigation, although preliminary, point to the need for continued investment in public policies, the democratic participation of the school community as an action to strengthen the dialogical processes,

a dialogue of a multisectoral character between the education network and the school, and the guarantee of human right to correct the school flow.

Keywords: Age-grade gap. Public policies. Human rights and dialogue.

## Políticas públicas para los estudiantes en la distorsión de grado y edad en el Distrito Federal

**Resumen:** El tema de la distorsión por edad y grado es uno de los principales problemas de la educación nacional. A pesar de un avance en el acceso a la educación, las tasas de distorsión por grados por edad en el sistema escolar público son cuatro veces superiores a las registradas en la educación primaria privada, considerando la red del Distrito Federal. Las dificultades para resolver el tema, aún persisten e incluyen a esta audiencia de estudiantes, parece ser urgente y necesario. Con el fin de identificar un retrato general de los programas centrados en la distorsión escolar por edad-grado, desarrollados en el Distrito Federal, esta investigación trae, desde un enfoque cualitativo, un panorama inicial de las políticas públicas relacionadas con el problema desde bases teóricas basadas en el diálogo y derechos humanos. Los resultados encontrados en la investigación, aunque preliminares, apuntan a la necesidad de inversión continua en políticas públicas, la participación democrática de la comunidad escolar como acción para fortalecer los procesos dialógicos, un diálogo de carácter multisectorial entre la red educativa y la escuela, y la garantía del derecho humano para corregir el flujo escolar.

Palabras clave: Distorsión por edades. Políticas públicas. Derechos humanos y diálogo.

## Introdução

O último Censo Escolar, de 2019, indica mais de 1,5 milhão de estudantes em distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cerca de 3 milhões de casos nos anos finais. Dados deste mesmo Censo revelam que o número total de estudantes das redes municipal e estadual que abandonaram a escola, em 2019, foi de 912.527, muitos deles por reprovações sucessivas e distorção idade-série. Esses números devem nos motivar a construir propostas de atendimento inovadoras acerca do tema distorção idade-série na educação brasileira e tentar aprimorar mecanismos que sejam capazes de indicar um caminho inverso à realidade contemporânea (UNICEF, 2018a; INEP, 2020).

O problema não é novo no âmbito da gestão educacional pública, e os desafios que o cercam são complexos e multifatoriais. O ideal em romper com essa problemática permeia não apenas os estudos acadêmicos, mas, acima de tudo, integra um dos eixos de discussão e elaboração de políticas públicas, da educação humanitária em âmbito estatal, desde a democratização do ensino público brasileiro (SILVA *et al.*, 1993).

A percepção da distorção idade-série, compreendida neste artigo, está pautada no Censo Escolar, cujo indicador de taxa de distorção idade-série tem dois ou mais anos de idade acima do recomendado em determinada série,

considerando a idade de 6 anos e estabelecida para o ingresso no Ensino Fundamental, conforme é preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

O atraso no fluxo escolar – a distorção idade-série –, principalmente ao término do Ensino Fundamental, apresenta-se como aspecto de grande fragilidade do alcance da classe trabalhadora, o que Bourdieu (1998) conceitua de capital cultural. Os questionamentos sobre o estudo e o trabalho, os sentimentos de não pertencimento ao ambiente escolar, as reprovações sucessivas e o próprio abandono escolar agem como limitadores de acesso a uma subcultura de classe, não como algo inferior, mas como um recurso de poder que equivale e se destaca – no sentido de se separar e ter uma relevância especial – de outros recursos, especialmente, tendo como referência básica os recursos econômicos. Percalços de reprovação, evasão e distorção idade-série parecem traçar uma trajetória de exclusão e fracasso, uma perpetuação das desigualdades e do direito à educação, educação humana e emancipatória (UNICEF, 2021).

Por outro lado, revela-se pertinente destacar que a melhoria dos resultados escolares passa pela transformação das relações, por um processo de inclusão, pelo combate ao racismo, ao sexismo, ao classismo e à LGBTfobia, sendo a distorção uma questão de direitos e garantias fundamentais (UNICEF, 2021). Além disso, a problemática apresentada pode ser minimizada se estabelecermos um procedimento de diálogo entre os sujeitos e os processos envolvidos.

A percepção histórica da defasagem está associada ainda à ampliação ao acesso e à oferta de vagas nas escolas, fato esse recente no país e diretamente vinculado à democratização do ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). Além desses aspectos, minimizar o problema da defasagem da educação pública no Brasil e do Distrito Federal é um desafio que traz consigo o esforço em garantir a aprendizagem e a inclusão de estudantes que passaram por processos de desistência ou de entrada tardia na escola ou ainda de reprovações sucessivas e constantes. Uma educação de qualidade para todos significa, portanto, que estudantes excluídos tenham acesso à escola e permaneçam nela, qualificando-os como sujeitos de direitos humanos e inseridos em uma rede de diálogos relacionais.

A despeito dos programas vivenciados no Distrito Federal, os índices de distorção idade-série são preocupantes, e, por esse motivo, pergunta-se: por que as políticas de enfrentamento da distorção idade-série deveriam contemplar, no seu projeto pedagógico, o diálogo e os direitos humanos?

A hipótese que se apresenta é que a união de ações humanizadoras que articulam assistência aos estudantes, formação de professores, metodologias apropriadas aos educandos em defasagem, estrutura adequada para as aprendizagens e acompanhamento de toda comunidade escolar e das famílias pode ser pista importante quando pensada a partir do diálogo e do direito humano.

Acredita-se que a distorção idade-série reforça, portanto, a expectativa de que o diálogo e o direito humano são uma questão de justiça social, ampliando-se, deste modo, a expressividade do diálogo e a sua própria historicização, porque, sendo o direito e o diálogo elementos do movimento constitutivo da consciência, supera-se a infinitude que vende intencionalmente as fronteiras da finitude (FREIRE, 1987).

Nesse contexto, propomos apresentar um panorama dos programas de correção de fluxo escolar no Distrito Federal, repensando a ação pedagógica pautada em possibilidades de atendimento nas Unidades Escolares (UE) do Distrito Federal, em turmas com estudantes em distorção idade-série, considerando o direito humano e o diálogo como fundamentos.

## Referenciais teóricos

A distorção idade-série revela-se um tema desafiador na educação brasileira. No âmbito das políticas públicas nacionais e, neste caso, distritais, parece oportuno investigar por que as políticas de enfrentamento da distorção idade-série deveriam contemplar, no seu projeto pedagógico, os direitos humanos e a construção de importantes diálogos relacionais. Neste intuito, o artigo apresenta o contexto da distorção idade-série, os programas desenvolvidos no Distrito Federal e as referências conceituais relacionadas aos direitos humanos e ao diálogo.

### Distorção idade-série

Considerar as políticas públicas, materializadas em programas de correção de fluxo escolar, pensando em direitos humanos e em diálogo, perpassa por uma reflexão sobre os avanços e implicações da educação durante a formulação dos inúmeros instrumentos para sua ampliação, como tratados, convenções, pactos e leis nacionais e internacionais, bem como ter em pauta todas as políticas públicas que vislumbram a implementação e usufruto deles na experiência cotidiana do cidadão.

Torna-se imperativo, portanto, no cenário da distorção idade-série, dialogar com a realidade existente no processo educacional: o contexto do aluno, o espaço onde a escola está inserida, suas condições materiais e humanas, além da construção e implementação de um currículo que venha a corroborar esse processo humanizante e emancipatório (FREIRE, 1979; SAVIANI, 1999).

Por outro lado, quando se recorre ao contexto histórico da temática, compreende-se que a distorção constitui um processo que foi construído ao longo de anos e, por isso, amplia-se a necessidade de sua análise.

No Brasil, em 1890, 85% da população total brasileira era analfabeta. Esse percentual diminuiu discretamente para 75% em 1900. Considerando-se apenas a população de 15 anos ou mais, 65% era

analfabeta em 1900. Esse percentual se mantém até 1920. Assim sendo, em 1920, [...] o direito de ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos. E o que é mais assustador: em 1960, esse mesmo direito era negado a quase 16 milhões. (RIBEIRO, 1994, p. 150).

No final do império, o quadro geral do ensino era de poucas instituições escolares. Foi em 1920, após a Primeira Grande Guerra, que o Brasil começou a debater sobre a reforma do ensino primário. Surgiu a primeira grande geração de educadores, entre os quais estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dando início à implantação da chamada Escola Nova, que pretendia redefinir o papel do Estado na educação (RIBEIRO, 1994).

A Nova Constituição de 1934 trouxe avanços, porém somente em 1948, após a queda do Estado Novo (1945), o texto do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fora enviado ao Congresso Nacional, dando origem à Lei nº 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961). Em meados da década de 1970, o país fomentou a expansão da rede pública de ensino, e, com isso, o acesso à escola começava a se democratizar, porém a conclusão da Educação Básica ainda não chegava à grande parte da população.

Apenas em 1988, com a redemocratização do país e a promulgação da nova Constituição, o Estado introduziu compromissos com destaque para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo. Nesse percurso histórico, acumularam-se altos índices de defasagem escolar, fato que se mantém, com algumas variâncias, até os dias atuais (RIBEIRO, 1994).

No Distrito Federal, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, cerca de 80 mil estudantes estavam em um estágio de distorção idade-série (INEP, 2019). Ao longo dos últimos 20 anos, as políticas públicas desenhadas e implementadas no Distrito Federal para minimizar essa situação estiveram vinculadas às instâncias governamentais ou implementadas com parcerias da iniciativa privada. Entretanto, o quadro de defasagem é persistente e vem seguindo uma linha com poucas variantes ao longo dos últimos anos.

## Os programas de defasagem idade-série no Distrito Federal

A distorção idade-série permanece como tema desafiador para governos locais e para o país. Em nota, o INEP (2021) afirma que a distorção idade-série é um processo de difícil solução, de modo que um aluno com atraso nos estudos tem grande probabilidade de permanecer nessa situação até a conclusão do Ensino Médio ou, eventualmente, até evadir.

A pesquisa em voga busca, inicialmente, uma visão de seu objeto de estudo nos três últimos programas de correção de fluxo implementados no Dis-

trito Federal – Acelera (2007/2009), Correção da Distorção Idade-Série (CDIS) (2012/2014) e Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE) (2016/2019) –, estabelecendo, assim, a historicidade da investigação.

A fim de conectar as bases legais ao contexto dos programas, faz-se necessário indicar os parâmetros de organização e suas respectivas propostas, levando em consideração toda legislação para a correção de fluxo ou distorção idade-série. Na pesquisa, é adotada a taxa de distorção idade-série como sendo o percentual de estudantes com idade superior à recomendada, em cada nível de ensino, tomando como referência a entrada de 6 anos, nos anos iniciais, para o Ensino Fundamental. A defasagem de dois anos ou mais é considerada um grave problema para a rede de ensino, pois acaba motivando a interrupção de percurso escolar (evasão).

Ponderando no que concerne aos aspectos normativos que asseguram e garantem o direito ao acesso e à correção de fluxo escolar, a Lei Distrital nº 5.499/2015 estabelece, juntamente com o Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024, metas e estratégias para a questão. No PDE, sua meta 2 dita que: garantir o acesso universal, assegurando a permanência e as aprendizagens dos estudantes a partir dos 6 anos de idade ao Ensino Fundamental de nove anos, garantindo também a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade, até o último ano de vigência deste plano. Dentro dessa meta, temos a estratégia 2.2, que visa implementar políticas públicas para a correção da distorção idade-série no Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2015).

A meta 5 não fala diretamente do termo “distorção”, porém fala em alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2015). A alfabetização na idade adequada configura-se ação essencial para que a taxa de distorção idade-série, sobretudo nos anos iniciais, seja regulada e a quantidade de crianças que ingressaram tardiamente na escola seja reduzida.

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

No Distrito Federal, um dos marcos para o início da mudança da realidade da distorção foi a implantação das Turmas de Reintegração, no projeto denominado Escola Candanga (1995-1998), nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Candanga foi uma proposta político-pedagógica que teve como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal (1995/1998) e os eixos da gestão democrática, democratização do acesso escolar, da permanência do aluno na escola e qualidade na educação. Um marco importante da proposta foi

a reorganização da carga horária dos professores, que tinham 32 horas de regência semanais e 8 horas de coordenação pedagógica e passaram a ter 25 horas semanais em regência e 15 horas em coordenação pedagógica (CARNEIRO, 2004).

Em 2002, esse público passou a ser contemplado oficialmente, já que foi promulgada a Lei Distrital nº 3.043, que previa um programa de atendimento específico para correção da defasagem das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2002). Contudo, o primeiro programa oficialmente aprovado, em 2007, chamou-se Acelera (2007-2009), um programa de aceleração das aprendizagens para escolas públicas do Distrito Federal, por meio de parceria entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho, que elaboraram um conjunto de objetivos a fim de combater a distorção escolar, segmentados da seguinte maneira (DISTRITO FEDERAL, 2019):

- Se Liga – que tem como objetivo alfabetizar estudantes matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), com distorção idade-série de dois anos ou mais, na faixa etária de 9 a 14 anos.
- Acelera DF – que objetiva combater a distorção idade-série e se destina a alunos alfabetizados, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), com distorção idade-série de dois anos ou mais, na faixa etária de 9 a 14 anos.
- Programa Vereda – voltado para alunos com 15 anos ou mais, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e estudantes com 17 anos ou mais matriculados na 1ª ou na 2ª série do Ensino Médio.

Esse programa fornecia alguns conceitos importantes sobre autoestima e resiliência, mas, sobretudo, instrumentalizava o professor para trabalhar de uma forma nova, centrada no aluno e em um programa estruturado de ensino que, se adequadamente implementado e de forma acelerada, permitia ao aluno não só passar de ano, mas avançar duas ou mais séries. Os professores participavam de um curso formal de capacitação a distância, denominado “Capacitar”. Entretanto, com a análise e o monitoramento posterior da avaliação do programa, foi observado que existiam alunos multirrepetentes nas três primeiras séries, com mais de cinco anos de escolaridade e que eram totalmente analfabetos. Na verdade, uma parcela de 30% dos alunos multirrepetentes não tinham sequer acesso a metodologias de alfabetização. Outro fator era o engajamento dos professores, que se mostrou raso, ao passo que eles se voltavam à nova experiência, mas não faziam um aprofundamento nas perspectivas teórico-práticas que o programa exigia (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Ao contrário do que ocorre com os alunos de turmas regulares, conforme demonstrado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os alunos mais velhos são os que mais se beneficiaram da proposta, o que sugere a aderên-

cia ao público-alvo, contudo, no Distrito Federal, os resultados indicaram alta evasão nos anos finais e correção de fluxo baixa (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em 2012, outro programa buscou solucionar a defasagem, intitulado Correção da Distorção Idade-Série (CDIS), aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal, por meio do Parecer nº 238/2012 das Orientações Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2012). Considerando que universalizar e garantir a boa qualidade de ensino constitui um desafio, a Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal (SUBEB), em parceria com a então Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), elaborou uma proposta contendo orientações pedagógicas iniciais para uma possível intervenção, na então rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal (SEEDF).

A proposição foi elaborada a partir da compilação dos resultados da Conferência de Educação Básica, ocorrida em 2010. O acompanhamento pedagógico se deu da seguinte forma: cada formador ficava responsável por determinado número de escolas (quatro, no máximo), acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas, conforme cronograma acordado entre formador e professores da escola. A organização da formação se baseou no acompanhamento pedagógico nas escolas junto aos professores que participavam da formação, requerendo um trabalho com características da bidocência (no Programa Distorção Idade-Série foi uma estratégia em que dois professores planejavam e regiam aulas em uma mesma turma de correção de fluxo).

O programa rompia, assim, com a adoção de planos privatizados e instituiu-se um fórum permanente das turmas em distorção idade-série, além de apresentar uma política educacional que buscava respeitar a identidade das unidades escolares da SEEDF. Foram realizados estudos coletivos nas reuniões de coordenação pedagógica, nas quais os professores discutiam temas e realizavam atividades relacionadas ao prospecto estritamente pedagógico de sua atuação.

Isso acontecia, pois as Orientações Pedagógicas publicadas pela SEEDF entre 2012 e 2014 previam um trabalho pedagógico diferenciado para as turmas de CDIS, desde a organização do espaço/tempo escolar até a metodologia utilizada. Os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade propunham permear a construção do processo de ensino e aprendizagem a fim de romper a fragmentação encontrada nos currículos escolares (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Por outro lado, o programa apresentava uma necessidade de reorganizar o espaço de trabalho escolar, tanto físico quanto pedagógico, fator que encontrava barreiras nas gestões e nas estruturas físicas das escolas. A organização do programa necessitava de um investimento financeiro e de formação, para que pudesse ser efetivamente realizada. Isso pode ser observado no Quadro 1 (DISTRITO FEDERAL, 2014).



Quadro 1 – Resultado final CDIS 2013.

Dados	Estudantes atendidos em turma de CDIS	Estudantes com aprovação para o ano subsequente	Estudantes com correção de dois ou mais anos	Estudantes reprovados	Estudantes não alfabetizados
<b>Total</b>	4.977	1.126	2.126	1.725	30

Fonte: Núcleo de Correção da Distorção Idade-Série de Ensino Fundamental da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Os dados levantados pelo Núcleo de Distorção Idade-Série da Coordenação de Ensino Fundamental, expostos no Quadro 1, indicam os resultados do programa no ano de 2013. Ao verificarmos o total de estudantes que participaram do programa, há um número expressivo de estudantes reprovados (1.725, ou seja, 34% do total). Mesmo estando em turmas exclusivas e tendo uma proposta de atendimento diferenciada, o programa terminou o ano com 30 estudantes não alfabetizados. Porém, os dados não apontam os estudantes evadidos.

Quanto à análise dos resultados do CDIS, não foi evidenciada a presença de formação continuada, e foi percebida a falta de intervenções significativas no que se refere às necessidades de aprendizagem dos alunos com defasagem.

Nas escolas, os maiores desafios centravam-se na carência de recursos materiais, planejamento pedagógico e indisciplina. Isso levou a altos índices de reprovação (34,66%) dos estudantes atendidos nas turmas, evidenciando que o ensino e a avaliação não eram compatíveis com a aprendizagem (SOARES, 2015).

Os esforços não solucionaram o número crescente de estudantes defasados, e, em 2015, com o objetivo de mitigar o problema da distorção idade-série, nas unidades escolares de Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresentou o Programa para Avanço das Aprendizagens Escolares (PAAE), com vigência de 2016-2018 e com prorrogação posterior para o ano de 2019. Para a continuidade do programa, foram realizadas algumas mudanças, como a inserção de um pedagogo, com 2 horas de aula semanais nas turmas, objetivando mitigar os fatores que poderiam dificultar a implantação do programa e avaliar as possibilidades de sucesso ou fracasso.

O programa usou como indicadores de acompanhamento/avaliação os seguintes critérios: desempenho escolar, acompanhamento da progressão das aprendizagens, participação dos professores nas coordenações pedagógicas coletivas, participação no curso de formação continuada realizado na escola, taxas de infrequência e de abandono escolar.

Em relação aos estudantes, o relatório do projeto evidenciou alto índice de infrequência (causas sociais, econômicas), diversos casos de indisciplina e dano ao patrimônio (pertencimento), desmotivação com os estudos (orientação) e desinteresse nas aulas. As considerações sobre os professores registraram que existia um elevado número professores temporários e professores com cargas de 20 horas semanais nas turmas do programa, dificuldades de realização da coor-

denação pedagógica (pautada em informes), ausência de planejamento pedagógico coletivo (“saber fazer”), pouca articulação entre os professores das turmas com a pedagoga regente (isolamento), descrença na progressão continuada das aprendizagens, frustração e desmotivação com o trabalho (adoecimento) e índices de 48% de evasão-abandono escolar nas turmas formadas.

O PAAE, ainda vigente no ano de 2019, mostrou-se ineficiente, e as taxas de abandono e evasão continuaram no patamar de 30% para a Educação Básica. A baixa adesão pelas escolas e a falta de infraestrutura, como salas de aulas para o programa, foram empecilhos de sua continuidade.

A partir das análises dos programas desenvolvidos ao longo de quase três décadas no Distrito Federal, mostra-se que é fundamental combater o fenômeno da distorção idade-série quando se tem como objetivo a garantia do direito à educação. É necessário, primordialmente, observar as principais variáveis relacionadas às causas da distorção, quando ligadas às condições materiais de acesso, permanência e ensino, tais como estrutura das escolas, condições de acesso, taxas de reprovação, metodologias, entre outras. Esses são fatores que demonstram maior possibilidade de intervenções no desempenho dos estudantes.

Mas, considerando as temáticas de referência, como os direitos humanos e o diálogo, os documentos e textos normativos revelam poucas evidências de garantia de acesso e permanência de todos os estudantes em atraso escolar, além de uma tímida participação direta da comunidade. Ademais, o incentivo do estado por meio de políticas públicas eficientes parece ser essencial. A intervenção pedagógica é urgente, assim como um investimento por parte do estado.

O direito humano à educação requer, com base no exposto, um paradoxo entre atender e qualificar a rede, que precisa ampliar garantias de permanência e acesso. As disparidades que se repetem retiram de crianças e jovens o direito às trajetórias escolares regulares, ampliando processos de exclusão.

Por outro lado, perceber as necessidades dos estudantes, de suas escolas, ser presença, proximidade e partida (VASCONCELOS; SÍVERES, 2018) deve reforçar a importância do diálogo como elemento fundamental. Assim, iremos refletir, a seguir, o direito humano e o diálogo como fatores determinantes nessa trajetória desafiadora do atendimento aos estudantes que estão fora do fluxo escolar.

## Direitos humanos e distorção idade-série: garantia e visibilidade

Pensar na educação e na garantia de seu direito integral pressupõe viabilizar uma trajetória de ensino regular, em que o fluxo escolar não seja interrompido. Quando o direito humano à educação deixa de ser prioridade e a ausência de acesso, oferta e atendimento dos estudantes em distorção idade-série abre lacunas, as desigualdades se perpetuam e ampliam ainda mais as diferenças. Pensar

em distorção idade-série é garantir direito e mobilização social em favor dessa integralidade aos estudantes; é refletir também quanto à carência de políticas públicas e à necessidade do estudo minucioso sobre o tema.

Como exemplo das incongruências próprias do fenômeno da distorção, os dados apresentados pela UNICEF no relatório “Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil” revelam diferenças relacionadas ao gênero dos estudantes. A exemplo, fatores como gravidez na adolescência, trabalho doméstico e casamento precoce estão associados ao atraso e abandono escolares, especialmente de meninas. Ainda, a infraestrutura de transporte, os territórios de assentamentos, terras indígenas, comunidades quilombolas e áreas de preservação apresentam taxas maiores de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar em comparação ao restante do país. Se o recorte for relacionado à raça, aos negros e aos indígenas, os dados são ainda mais impactantes. Todas essas questões, de alguma forma, estão associadas às garantias expressas pelos direitos humanos (UNICEF, 2018b).

Neste cenário, a invisibilidade dada à educação destinada às pessoas em atraso escolar pode ser indicada ainda pela inexistência de um programa nacional vigente para seu enfrentamento, pelo debate pouco disseminado nos estados ou pela permanência das altas taxas de distorção no país, entre outras causas.

Sendo a educação, ao lado de outros direitos sociais, elemento do conjunto de direitos humanos, seu fundamento básico passa por pensar as pessoas e sua humanidade. O Brasil, como signatário de declarações e pactos internacionais na Constituição Federal, regulamenta, por meio de leis, diretrizes, normas técnicas e outros instrumentos normativos, sua efetivação mediante políticas públicas. Nesse caso, o direito pode ser exigido aos órgãos executivos das três esferas do governo nacional, inclusive solicitando os instrumentos de garantia e proteção de direitos que integram o sistema jurídico do país.

Destarte, o tema da distorção idade-série, por suas características e peculiaridades de atendimento, aponta práticas pedagógicas de projetos de correção de fluxo a temas como direito à educação, educação e relações raciais, adolescentes e jovens em conflito com a lei, condições sociais de pobreza, criança em idade escolar, entre outros, que, de modo geral, associam-se aos direitos à educação (MENDONÇA, 2013).

Por outro lado, a lei por si só não garante ou configura as condições necessárias e suficientes para a efetiva plenitude dos direitos humanos, dadas as estruturas produtoras de desigualdades que permanecem intocadas em seus pontos centrais, principalmente dentro das escolas. Saviani (1999, 2013) cita o próprio currículo que as escolas vêm praticando ao longo de décadas como reprodutor da classe dominante e a serviço do capital, e não a serviço das classes trabalhadoras e de uma emancipação humana.

Esse problema convoca um diálogo com os programas de distorção idade-série e os documentos que legislam sobre educação em direitos humanos, a

saber, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2007, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que concebem a educação como um direito humano e como fundamento da própria dignidade humana. Em destaque, um dos objetivos PNEDH propõe o: “fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2007, p. 25).

Partindo dessa ideia, educar tendo como princípio os direitos humanos é agir para mudar vidas, é agir a partir da fala com o outro, atendendo aos atingidos pelo vácuo das políticas públicas e sociais (estudantes em defasagem idade-série). Cabem aqui uma concepção de práxis na atuação e uma perspectiva de transformação de mundo por meio da consciência do direito às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência, sobretudo, da infância e da adolescência popular (ARROYO, 2003; SACRISTÁN, 2013). Assim, o direito em construir uma trajetória regular na educação é um direito humano imprescindível, e a educação é um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos.

## Diálogo como exercício criativo na distorção idade-série

Pelo diálogo e com ele, torna-se possível enxergar a dor humana, perceber os reprovados ou evadidos que ficaram para trás e perguntar sobre seus problemas. Diante dessa situação, há mesmo o que fazer? Como fazer? Quais projetos são possíveis? Ao exercitar esses questionamentos, o diálogo assume a centralidade na solução do problema e reforça uma dimensão atitudinal e racional, unindo teoria à prática, como assinala Vasconcelos e Síveres (2018), porque o diálogo, no processo pedagógico, é criativo por gerar novas perguntas e é propositivo por encaminhar novas respostas.

Por isso, cabe refletir e viabilizar ativamente um caminho construído por meio do diálogo para os desafios encontrados. Essa percepção integradora do diálogo imprime um significado ímpar na distorção idade-série (FREIRE, 1996; SÍVERES, 2015).

Ainda, nesta perspectiva do diálogo, a participação apresenta-se como elemento fundamental para um processo de garantia de direito, emancipação, identidade, autoconhecimento, iluminação. O diálogo na escola torna-se instrumento para mudar a vida, modificar os espaços e os sujeitos e amplificar as vozes ao seu redor dizendo: nós nos importamos. Essa ação insere o pensar e o agir na constituição de programas que atendam às necessidades dos educandos, pensando em um processo pedagógico mais comprometido, competente e transformador (FREIRE, 1979; SÍVERES, 2019).

Por conseguinte, sendo o diálogo entendido como força motivadora e iluminadora nos processos educativos, a “Pedagogia Alpha: presença, proximidade e partida” possibilita refletir a distorção idade-série em uma perspectiva educacional inovadora, capaz de unir escola, rede de ensino e processos institucionais (SÍVERES, 2019).

A partir dessa lógica, o diálogo se estabelece como elemento essencial e é concebido na relação horizontal de A com B, em uma matriz crítica, que gera a criticidade, nutrida no amor e na esperança. Um diálogo que não teme o debate, que analisa a realidade e que se põe a serviço da discussão criadora e iluminadora (FREIRE, 1996, 1999; SÍVERES, 2015, 2019).

Deste modo, o diálogo, quando não é considerado nas ações em prol de estudantes defasados, remete à incompetência de se enxergar o outro como alguém que possa interagir, que possa construir soluções. Além disso, as redes de ensino, as escolas e os educadores, pela perspectiva do diálogo, podem e devem ser desafiados a repensar suas histórias como a experiência social de seus membros, superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos e revelar novas construções consolidadas na democracia (FREIRE, 1999).

De outro modo, a existência de espaços dialógicos insere no fenômeno da distorção idade-série a viabilidade de nos afastarmos da prática do assistencialismo e da passividade e participarmos ativamente na organização da vida coletiva. É possível fundar no diálogo o alicerce e a matriz de uma prática educativa que traga os estudantes ao exercício crítico de suas aprendizagens e que fundamente a participação em projetos que sejam atentos às necessidades reais de suas comunidades (FREIRE, 1996).

Cabe, enfim, acrescentar a incompletude inerente a todo sujeito. Sendo os homens seres relacionais, parece ser fato que o diálogo não se esgota apenas na relação entre dois sujeitos, mas os indivíduos envolvidos exercitam a sua cidadania, constroem cidadania, favorecendo a escuta sensível, a troca, a interatividade. O diálogo, nessa esfera, integra um modo de olhar o problema da distorção idade-série, no prisma de entendimento em que os espaços educativos se compõem como um procedimento dialógico, que precisa estar presente e ser exercitado como um processo construtivo, crítico e criativo (SÍVERES; LUCENA, 2019).

## Metodologia de pesquisa

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas que dão visibilidade ao mundo, em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. No caso em questão, busca-se entender o fenômeno tomando como referência os significados que as pessoas conferem a ele.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa foi realizada pensando o direito humano e o diálogo como fundamentos essenciais para que escolas e estudantes tenham garantidos o acesso a políticas públicas de correção de fluxo e a participação nelas.

O estudo, de cunho qualitativo e de caráter exploratório, buscou tomar conhecimento e explorar o assunto, organizando um recorte temporal de forma longitudinal, partindo dos programas mais antigos, do Acelera (2007) ao PAAE (2016), e realizando a análise de documentos, a fim de conhecer a trajetória da correção de fluxo escolar (distorção idade-série) e seus respectivos resultados. Também serviram como fonte de dados as propostas pedagógicas das escolas observadas.

A observação seguiu um planejamento prévio, por meio de um roteiro, e foi realizada por três observadores. Assegurou-se que fatos fossem percebidos diretamente, sem intermediação, e, ademais, intentou-se “um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Sobre a observação, a estratégia de organização esteve alinhada a dois momentos: parte descritiva e parte reflexiva. Na parte descritiva, detalhou-se o campo de observação, registrando descrição dos sujeitos, de locais, de eventos especiais e das atividades. Na parte reflexiva, as anotações incluíram as ações pedagógicas, questões éticas e conflitos, as mudanças na perspectiva do observador, bem como os esclarecimentos necessários e outros detalhes complementares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste sentido, foi realizada a observação de três escolas no Distrito Federal, em duas cidades-satélites. As instituições foram identificadas como Escola A, Escola B e Escola C. A observação das escolas teve como fundamento a existência e o atendimento de turmas do programa de correção de fluxo escolar, vigente no ano de 2019, e por estarem localizadas em regiões onde os índices de distorção no Distrito Federal se mostravam em torno de 24%, conforme dados do Censo Escolar de 2017 (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A análise dos conteúdos da investigação, por meio da observação, foi realizada a partir de Bardin (2006), considerando as etapas de leitura geral, pré-análise e exploração, organização dos materiais, categorização, inferência e interpretação dos dados coletados.

## **Algumas conclusões e achados**

O estudo serviu como base para que fosse possível, a partir da observação da realidade e dos documentos investigados, ampliar o debate e indicar a necessidade de ofertar programas de correção de fluxo, atentando-se às questões do direito humano e do diálogo como pressupostos vinculados aos programas de distorção idade-série. Considerando os aspectos relacionados à descrição dos espaços pesquisados, o Quadro 2 indica o tipo da instituição, os equipamentos disponíveis, o IDEB da referida instituição e o total de turmas em situação de distorção idade-série.

Quadro 2 – Descrição das escolas.

Código	Tipo de instituição	Tipo de equipamentos disponíveis	IDEB e total de estudantes	Turmas
Escola A	Centro Educacional Etapa de Ensino: Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio Turnos de funcionamento: manhã e tarde	Equipamentos: DVD, TV, impressora, <i>datashow</i> e computadores para alunos (25)	Ideb: 4,4 Estudantes: 1.150	Total de turmas em distorção atendidas: 3
Escola B	Centro de Ensino Fundamental Etapa de Ensino: Ensino Fundamental (anos finais), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial Turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite	Equipamentos: DVD, TV, impressora, <i>datashow</i> e computadores para alunos (32)	Ideb: 4,3 Estudantes: 1.680	Total de turmas em distorção atendidas: 3
Escola C	Centro Educacional Etapa de Ensino: Ensino Fundamental (anos finais), Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial Turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite	Equipamentos: DVD, TV, impressora, <i>datashow</i> e computadores para alunos (34)	Ideb: 3,1 Estudantes: 1.050	Total de turmas em distorção atendidas: 3

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

As instituições observadas possuem estruturas físicas bem conservadas, com espaços amplos entre as salas e áreas externas, além de quadras esportivas, salas de leitura, pequenos espaços de convivência para os estudantes com estímulos à leitura e ao diálogo. De modo geral, a estrutura mostra-se em boas condições, dentro e fora das salas de aula.

Um destaque a ser evidenciado é a variedade de etapas e modalidades de ensino ofertados (turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, turmas do programa de distorção) nas Escolas B e C, além do programa de distorção idade-série, o que intensifica a complexidade da gestão pedagógica e a exigência de acompanhamentos pedagógicos diversificados.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das três escolas está abaixo da média do Distrito Federal, que é de 4,5 para 2019. Além disso, são escolas com um número expressivo de estudantes, todas com mais de mil alunos matriculados.

Na Escola A, observou-se o seguinte em um dos murais e na sua proposta pedagógica: “a participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas for-

mar para a participação é também formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de sua comunidade”. Constatou-se ainda que, além dessa premissa, a escola buscava desenvolver vários projetos e políticas públicas, tais como: Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares, Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Alunos com Necessidades Especiais, Semana de Conscientização do Uso Sustentável e Racional da Água, Educação em Tempo Integral. Uma das metas da escola referia-se a estabelecer momentos de diálogo entre pais, professores e coordenadores em busca de uma educação mais inclusiva, participativa e eficiente.

Na Escola B, observou-se que no seu documento norteador foi indicado o seguinte: “acreditamos que uma educação de qualidade necessita de princípios básicos que deverão nortear todo o fazer pedagógico, pela sua parcela de participação possa, conscientemente e de modo crítico, fazer sua contribuição”. Orientava ainda sobre a igualdade de acesso e permanência, qualidade de ensino para todos, gestão democrática e formação continuada. Entre seus objetivos pedagógicos estavam: combater o analfabetismo, o abandono, a retenção, a evasão escolar e a distorção idade-série, bem como contemplar a gestão democrática. Entre os projetos e políticas desenvolvidos estavam: Projeto Conhecendo os Estados Brasileiros, Projeto de Leitura (entre livros) e Programa de Avanço das Aprendizagens Escolares.

Na Escola C, constatou-se na proposta pedagógica: “o compromisso de ser mediador do conhecimento, interagindo com o corpo discente, no intuito do exercício pleno da cidadania, a melhoria e qualidade do ensino, formar sujeitos comprometidos, críticos, reflexivos, construir uma sociedade democrática e inclusiva”. Além disso, observou-se o desenvolvimento de projetos de leitura, jogos escolares e gincanas. A escola reforçava ainda a avaliação formativa e o uso de diferentes instrumentos de avaliação e acompanhamento pedagógico.

As três unidades escolares inserem em seus espaços e documentos elementos de garantia de direitos à educação e de espaços voltados ao diálogo. Nas observações, não ficaram evidentes os projetos e os espaços destinados ao diálogo estabelecido acerca do programa de distorção idade-série. Das três escolas, apenas uma, a Escola B, deixou clara a meta de redução dos índices de distorção, entretanto a escola não possuía salas de aula do programa para atender todos os estudantes que estavam em distorção idade-série.

As escolas observadas possuíam estruturas físicas bem conservadas, atendiam turmas de distorção idade-série e, de modo geral, mostravam boas condições dentro e fora das salas de aula.

No Quadro 3, as observações reflexivas são apresentadas e categorizadas, buscando ampliar as inferências relativas aos dados coletados. Os aspectos reflexivos quanto ao programa vigente (PAAE) foram anotados no campo de outras questões, do roteiro de observação. Assim, foram categorizadas em três grupos: fragilidades, potencialidade e sugestões.



### Quadro 3 – Aspectos reflexivos das observações e dos documentos.

<b>FRAGILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de material didático específico (livros, apostilas) e muito conteúdo para pouco tempo.</li><li>- Sem atendimento de equipes de psicólogo ou pedagogo na Rede e orientador educacional para esse tipo de projeto.</li><li>- Falta de interesse dos estudantes em ficar nas turmas do PAAE.</li><li>- Falta de continuidade do trabalho, uma vez que a maioria dos professores possui contrato temporário.</li><li>- Ausência de formação, participação e diálogo da comunidade.</li><li>- Infrequência e evasão sem acompanhamento.</li><li>- Indisciplina e sentimento de não pertencimento.</li><li>- Envolvimento de alguns estudantes com problemas de drogadição.</li><li>- Não participação da comunidade escolar no programa.</li></ul>
<b>POTENCIALIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Melhora, conforme visão das escolas, na aprendizagem em relação ao ano de 2018.</li><li>- Existência de oportunidade de atendimento diferenciado ao estudante.</li><li>- Necessidade de programa para correção de idade/ano como garantia do direito humano de acesso e oferta.</li><li>- Estratégia para ajudar os alunos excluídos por repetência.</li><li>- Oportunidade de dialogar e dar atenção especial a eles.</li><li>- Oportunidade e direito de acesso para quem precisa corrigir o fluxo.</li></ul>
<b>SUGESTÕES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Inserir ações de resgate social e investimento em cultura.</li><li>- Inserir qualificação e formação adequadas para os alunos.</li><li>- Ampliar a formação de professores com abordagens socioemocionais e melhorar o diálogo e a participação.</li><li>- Trabalhar a autoestima dos estudantes e ouvir e dialogar com os estudantes e pais.</li><li>- Adotar a prova diagnóstica para identificar o nível dos estudantes.</li><li>- Associar o programa a cursos profissionalizantes e possibilitar que os estudantes do programa conheçam outras unidades escolares que atendam turmas do PAAE (jogos da amizade).</li><li>- Reduzir as turmas para no máximo 20 alunos por turma.</li><li>- Inserir a família e órgãos responsáveis para dar assistência social e emocional e trazer a família para escola por meio de projetos.</li><li>- Estabelecer propostas de estudos e práticas de sala de aula que fortaleçam a autonomia e o protagonismo estudantil.</li><li>- Ofertar assistência social para a família.</li><li>- Obter coordenação voltada para professores do PAAE.</li><li>- Fortalecer a proposta com práticas pedagógicas para construção e implementação de projetos interdisciplinares e voltados para a realidade do estudante.</li><li>- Aumentar recursos financeiros exclusivos para as escolas que atendem o PAAE.</li><li>- Buscar parcerias para possibilitar estágios remunerados, jovem aprendiz, bolsas de cursos e frequência escolar.</li></ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

O quadro indica os grandes desafios apresentados, as possibilidades construídas pelos sujeitos e as possibilidades apresentadas pela implementação do programa. Percebe-se que há a viabilidade de garantir direito, estabelecer diálogo e propor estratégias de atendimento com fundamento na fala dos sujeitos que estão inseridos no fenômeno. De fato, ao presumir que os sujeitos se abram ao processo dialógico, à participação democrática, intenta-se que

aspirem uma realidade mediada, problematizada e transformada. A emancipação e a autonomia integram as tomadas de decisão vinculadas à projetividade e participação (SÍVERES, 2019; SAVIANI, 1999, 2013).

Nessa ótica, considerando o diálogo como matriz de conexão entre a rede de ensino, as escolas e as comunidades, o acesso à correção de fluxo escolar emerge como um direito objetivo. O campo das fragilidades apresenta-se como um grande desafio na garantia do direito e na abertura ao diálogo. Carências de recursos mostram-se evidentes, mas lacunas relacionadas à garantia da formação, acesso a serviços de assistência e ao diálogo destacam-se e são reforçadas no campo de sugestões.

Assim, ao interpretar os dados, reforçamos a hipótese de que as escolas, as redes de ensino, as comunidades, como espaços de garantia de direitos e promotoras das relações de diálogo, podem, a partir de novas configurações, com base na participação dos sujeitos, inserir novas perspectivas pedagógicas em suas propostas, podendo se constituir como centros de transformação e ação. Como nos ensina Freire (1987, p. 70): “os homens são seres do fazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”. Que se faça, então, do direito e do diálogo alicerces à questão da distorção idade-série.

## Considerações finais

Este escrito buscou apresentar e identificar como e por que a defasagem escolar, aqui analisada a partir da referência da taxa de distorção idade-série, pode ser refletida com base no diálogo e no direito à educação, considerando os projetos desenvolvidos no Distrito Federal. Os dados indicam que a distorção ainda é um problema persistente.

Observou-se que existem barreiras de ordem estrutural, pedagógica e de cunho político, apresentando uma realidade de pouco empenho governamental em resolver a problemática da defasagem idade-série na educação no Distrito Federal. A questão continua inconclusa, as taxas de distorção idade-série permanecem com quedas inócuas e os programas desenvolvidos mantêm resultados insatisfatórios.

Deste modo, são inadiáveis um aprofundamento acerca do tema e o incentivo à promoção de políticas públicas educacionais que atendam à demanda reprimida. Parece ser pauta essencial garantir a aprendizagem e a inclusão desses estudantes no sistema educacional. A pesquisa indica ainda que atuar diretamente nos pontos centrais, influenciadores da repetência, tais como a desmotivação e as práticas educativas tradicionais, e buscar em paralelo construir um espaço educacional proporcionador de aprendizagens significativas, embasadas na realidade dos estudantes, no protagonismo, no diálogo entre a rede de ensino com as escolas e comunidade, promove uma perspectiva de educação emancipadora e inovadora necessária à questão.

Para isso, é recomendado considerar as fragilidades no monitoramento dos programas e seus impactos na correção do problema. A investigação aponta que o estado, apesar de oferecer programas ao longo dos últimos anos, não conseguiu, efetivamente, apresentar resultados concretos e registros com acompanhamentos das ações realizadas para correção de fluxo. Até a presente data, ainda é notória, nos dados censitários, uma demanda reprimida de estudantes sem atendimento adequado para correção, apesar de os dispositivos legais estabelecerem metas de oferta e garantia do direito.

A análise do estudo sugere que o direito à educação e o diálogo são iniciativas de autodirecionamento, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e dão aos sujeitos envolvidos diretamente no problema possibilidade de participação, protagonismo e inserção nas possíveis iniciativas para atenuar a demanda da distorção idade-série.

Desta forma, com base nos achados, consideramos que os programas materializados para as políticas públicas devam integrar dimensões plurais e uma concepção de educação com espaços inclusivos, humanizados, democráticos e dialógicos. Devemos reforçar que, quando se fala em compromisso e desenvolvimento de políticas públicas, educação e política são elementos conectados, não estando isentos um do outro. Desta forma, parece não haver neutralidade, e a prática pedagógica, inevitavelmente, carrega um sentido político, uma vontade para ação e mobilização (SAVIANI, 1999; PARO, 2001).

As estratégias de constituição de programas e projetos requerem o fortalecimento, a mobilização de ações coletivas, a capacidade de dialogar, valorizando princípios didático-pedagógicos, seja por problematização/reflexão, criticidade/criatividade ou planejamento/avaliação. Está subjacente, a todos esses processos formativos/educacionais, o desejo de que a organização de uma vida em sociedade promova diálogo, justiça e igualdade.

Por fim, em decorrência das exposições, acreditamos na construção de programas que possuam seus desenhos fundamentados no diálogo e no direito humano. Que tenham força de política de Estado, com base no protagonismo dos estudantes; que partam do reconhecimento da realidade dos sujeitos, com formação continuada e currículo adequado aos contextos da escola; que respeitem os saberes e promovam a horizontalidade nas relações. Sugerimos que essas questões possam se apresentar como possibilidades para romper as trajetórias de insucessos escolares e que outros estudos, relacionados à temática, sejam essenciais para a ampliação de debates e a consolidação do atendimento aos estudantes em distorção idade-série.

Submissão: 04/05/2021

Aprovação: 29/11/2021

## Notas

1 Professora, palestrante e escritora. Tem experiência em gestão escolar, coordenação e formação de professores e gestores. Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-graduada em Educação no Sistema Penitenciário e especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Formação internacional em Liderança Escolar. Tem artigos e textos publicados em livros e revistas. *E-mail:* marli.com@gmail.com.

2 Pedagogo e professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutorando e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Coordenação Pedagógica e em Gestão e Educação Ambiental pela UnB. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPPAPE). *E-mail:* leonardo.bezerra@edu.se.df.gov.br.

## Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos de aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação; Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática da escola. **Linhas Críticas**, v. 10, n. 18, p. 67-84, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3191/2879>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 3.043, de 9 de agosto de 2002. Institui o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 29 ago. 2002. Disponível em: [http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/50998/Lei\\_3043\\_09\\_08\\_2002.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/50998/Lei_3043_09_08_2002.html). Acesso em: 15 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Parecer nº 238, de 13 de dezembro de 2012. Aprova o documento Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção idade/série, na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 17 dez. 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF\\_2382012CEDFSubsecretariadeEducacaoBasicaSUBEBSEDF.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_2382012CEDFSubsecretariadeEducacaoBasicaSUBEBSEDF.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Brasília, DF: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 15 jul. 2015. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei\\_5.499\\_2015\\_PDE\\_.pdf](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5.499_2015_PDE_.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno de Matrículas do Distrito Federal 2017**. Brasília: SEEDF, 2018. 362p

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal. **Programa Atitude: correção de fluxo escolar no DF - possibilidades para continuar avançando**. Brasília, DF: SEEDF, 2019. Disponível em: [http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/caderno\\_programa\\_atitude.pdf](http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/caderno_programa_atitude.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Distorção idade-série é maior entre os meninos**. 17 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/distorcao-idade-serie-e-maior-entre-os-meninos>. Acesso em: 5 abr. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Educação em direitos humanos: políticas e desafios. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303/473>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Rose Neubauer da *et al.* O descompromisso das Políticas Públicas com a Qualidade de Ensino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16, fev. 1993. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/958/964>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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

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

SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo de Araújo (org.). **Diálogo**: Uma perspectiva educacional. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

SOARES, Enílvia Rocha Morato. A distorção idade Série e a avaliação: Relações. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Paper [...]**. Florianópolis, 2015.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Reprovação, distorção, idade-série e abandono escolar**: dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar ([trajetoriaescolar.org.br](http://trajetoriaescolar.org.br)) do UNICEF e parceiros. [S. l.]: UNICEF, Instituto Claro, 2018a. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao\\_distorcao\\_idade-serie\\_abandono\\_escolar\\_2018.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idade-serie_abandono_escolar_2018.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. [S. l.]: UNICEF, 2018b. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

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

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; SÍVERES, Luiz. (Org.). **Diálogo**. Um processo educativo. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.