

## PROGRAMAS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E O PROCESSO DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Leda Regina Bitencourt da Silva

**Resumo:** Este artigo discute, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, implantado na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de corrigir a distorção idade-série dos alunos alfabetizados que estejam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse programa é composto de seis módulos a serem utilizados pelos alunos, com as aulas distribuídas dia a dia, por meio do estabelecimento de uma rotina; e o professor deve levar os alunos a recuperar a autoestima e “aprender a aprender”. O estudo aponta que o referido programa parece desconsiderar que as causas da distorção são diferentes, trata todos os estudantes como se tivessem as mesmas experiências escolares e tem o professor como um técnico que deve reproduzir as aulas organizadas de igual forma para todo o país, ignorando a diversidade existente e o professor como intelectual.

**Palavras-chave:** distorção idade-série; profissão docente.

## PROGRAMS FOR CORRECTION OF DISTORTION AGE-GRADE AND THE PROCESS OF TEACHING DESPROFESSIONALIZATION

**Abstract:** This article discusses, through bibliographic research and documental analysis, the programme called Programa de Aceleração da Aprendizagem (Accelerated Learning Program), implemented in the Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) in partnership with the Instituto Ayrton Senna, aiming to correct the age-grade distortion of literate students who are in the early grades of elementary school. This program consists of six modules to be used by students, with classes distributed day by day, through the establishment of a routine; and the teacher should lead students to regain self-esteem and “learn to learn”. The study shows that the program seems to disregard the fact that the causes of distortion are different and it treats all students as if they had the same school experiences, and the teacher as a coach who should reproduce the classes organized similarly to the whole country, ignoring the diversity and that the teacher is an intellectual.

**Keywords:** age-grade distortion; teaching profession.

# PROGRAMAS DE CORREÇÃO DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E O PROCESSO DE DESPROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a avaliar, por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental, o programa de correção de fluxo da distorção idade-série denominado “Acelera” e a constituição da profissionalização docente. O programa faz parte de convênio assinado entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e o Instituto Ayrton Senna, que fornece o material a ser utilizado no desenvolvimento do trabalho e também se responsabiliza pela formação dos docentes que atuam com essas turmas, denominadas de Classes de Aceleração da Aprendizagem. Esses módulos são utilizados no Distrito Federal desde o ano 2000, sendo que, em alguns períodos, sua utilização ocorreu de forma mais sistemática, havendo depois um abandono do material, que retorna em outro período, com outro governo, com uma nova capa.

Esse programa tem como pressuposto legal o artigo o artigo 24, inciso V, item b da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº 9.394/96, cujo texto prevê “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. É regulamentada no Distrito Federal pela Lei nº 3.043, de 9 de agosto de 2002, que “institui o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem”. Essa lei distrital foi elaborada para respaldar e legitimar a utilização do material elaborado pelo Instituto Ayrton Senna, fato este que pode ser comprovado na redação dos artigos 2º e 3º:

Art. 2º O Programa deverá se desenvolver em dois níveis distintos, sendo:

I - Primeiro Nível: correspondente às séries iniciais, com objetivo de alfabetizar os que não possuam o domínio da leitura e de acelerar os estudos dos que já dominam a leitura e a escrita; II - Segundo Nível: destinado aos alunos das séries finais, de 5º a 7º séries, com o objetivo de acelerar seus estudos em até dois anos.

Art. 3º No desenvolvimento do Programa deverá ser aplicado material didático específico, constituído por módulos, destinado aos professores e aos alunos, adequado de acordo com o diagnóstico da turma e respeitado o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Para diferenciar os módulos, o Instituto utiliza a metáfora da Fórmula 1, modalidade popular de automobilismo, para se referir aos níveis do programa: “Se liga” destina-se a alunos que não são alfabetizados; e o “Acelera” a alunos que já estão alfabetizados.

A distorção idade-série constitui um processo no qual o aluno apresenta idade não correspondente à série que está cursando, e isto acontece porque há um sistema seriado, com um currículo em que os conteúdos são predeterminados por série. Para Oliveira, as prováveis causas que ocasionam a distorção idade-série são: repetência, abandono, evasão ou entrada tardia na escola (OLIVEIRA, 2000, p. 24-25). Além dessas causas citadas pelo autor, acrescenta-se a possibilidade de fazer adaptações curriculares de temporalidade elaboradas no caso de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), a partir do Segundo Ano do Ensino Fundamental, e isso significa que o estudante poderá cursar a série em dois ou mais anos (DISTRITO FEDERAL, 2008). Nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001) é previsto fazer adaptações para estudantes que apresentam deficiências. Já nas *Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal*, essa adaptação pode ser feita a qualquer estudante que apresente dificuldades acentuadas de aprendizagem, o que amplia muito o público alvo dessa ação.

Para Oliveira (2000), a repetência é a principal causa da distorção, porque o estudante, uma vez reprovado, irá permanecer com essa defasagem idade-série por toda sua vida escolar. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (INEP), a média de repetência no Distrito Federal (DF), em 2010, era de 6,7% nos anos iniciais do ensino fundamental e 17,3 % nos anos finais. Já o abandono se refere aos estudantes que se matriculam no início do ano escolar e deixam a escola, retornando no ano seguinte. A taxa de abandono é de 0,5% nos anos iniciais e 1,9% nos anos finais do ensino fundamental.

A evasão acontece quando os estudantes que abandonaram a escola não retornam no ano seguinte. Oliveira entende que é o caso mais complexo, porque requer que esse “acompanhamento seja personalizado do destino de cada aluno” (*Id.*, p. 25).

De acordo com os dados do INEP, a taxa média, no DF, de estudantes com distorção de idade-série, no ano de 2010, ao término dos anos iniciais do ensino fundamental é de 20,1%; e dos anos finais é de 32,1%. No terceiro ano, que é o último ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é de 15,9%; e no quarto ano, primeiro ano quando começa o sistema seriado, sobe para 20%. Não há estudos sobre o impacto das adaptações curriculares de temporalidade, para as causas da distorção idade-série. Mas como se percebe pelos dados do BIA, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, a progressão automática, no bloco, tem sido utilizada para camuflar os dados da reprovação. Há um adiamento desse processo, como se os estudantes tivessem êxito nos primeiro e segundo anos, e quando chegassem ao terceiro ano se iniciaria o fracasso escolar, de acordo com esses índices apresentados.

## PROGRAMAS IMPLANTADOS NO DISTRITO FEDERAL COM O OBJETIVO DE CORRIGIR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

No Distrito Federal, um dos programas adotados para corrigir essa distorção, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi a criação das Turmas de Reintegração, nos anos de 1996-1998, e de Aceleração da Aprendizagem, a partir do ano 2000, sendo este último o programa a ser analisado neste texto.

O Programa de Aceleração de Aprendizagem adotado nos Anos/Séries Iniciais para estudantes que apresentam defasagem tem dois formatos. Um deles, denominado “Se liga”, tem como objetivo alfabetizar os estudantes que apresentam defasagem idade-série e que não são alfabetizados. O outro, objeto deste estudo, denominado “Acelera”, destina-se aos estudantes alfabetizados que apresentam defasagem idade-série, de dois anos ou mais, com o objetivo de correção de fluxo. Para os alunos das séries / anos finais do ensino fundamental foi criado um convênio com a Fundação Roberto Marinho, com o nome de Projeto Veredas, com os mesmos objetivos.

O Programa de Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido por convênio com o Instituto Ayrton Senna, apresenta quatro pilares básicos: o aluno como foco do programa; foco no sucesso do aluno: os pequenos passos; foco no aprender a aprender: as habilidades básicas; e o novo papel do professor (OLIVEIRA, 2000, p. 75-76).

Para que se atinjam esses quatro pilares – “colocar o aluno na rota do sucesso” (*Id.*, *ibid.*, p. 73) –, é necessário que os alunos desenvolvam duas características essenciais: a autoestima e a resiliência. Para elevar o nível de autoestima, é necessário elevar o autoconceito do aluno. Essa deve se tornar a primeira preocupação do professor e, para isso, adotam-se estratégias específicas para que o aluno seja bem sucedido, ou seja, que consiga atingir a série de acordo com a idade; e traçar metas elevadas e realistas (*Id.*, *ibid.*, p. 74). A segunda característica, a resiliência, vem de um conceito da física que explica a capacidade do elástico em sofrer uma tensão e retornar ao normal; e o mesmo pode ser tensionado por várias vezes retornando sempre ao ponto inicial. A psicologia utiliza o termo metaforicamente, para explicar a capacidade de um indivíduo em lidar com situações adversas e superar problemas, como a reprovação. Por exemplo, a reprovação pode ser colocada como um dos fatores de resistência que demonstram a vontade do estudante em se manter no regime escolar. Isso se for levado em conta, segundo o autor, que um estudante permanece até doze anos para completar o ensino fundamental de oito anos.

O programa foi dividido em sete módulos (livros), que Oliveira chama de “projetos interdisciplinares integrados” (*Id., ibid.*, p. 78). Ao todo, essas sete unidades básicas constam de um módulo introdutório com atividades que enfatizam as habilidades básicas e familiarizam o aluno com a proposta de estudar e aprender; e mais seis projetos divididos em dois ou três subprojetos cada um. Os livros são organizados aula a aula, ou seja, ao professor cabe seguir passo a passo as atividades previstas e estar sempre incentivando o aluno a prosseguir, reconhecendo seus avanços. Os conteúdos são apresentados nos projetos que desenvolvem temas relevantes e motivadores para os alunos: a própria identidade, os problemas de casa, escola e comunidade; os direitos e deveres da criança; o meio ambiente, o mundo dos esportes, entre outros (*Id., ibid.*, p. 75).

Na proposta, o Módulo Introdutório é considerado o mais importante e tem como objetivo desenvolver o autoconceito e a autoestima dos alunos – para isso, tem como tema central a identidade do aluno e sua relação com o ambiente – e trabalhar as habilidades básicas que permitam ao aluno reconhecer os ícones que aparecem à margem esquerda das páginas que indicam o tipo de organização para desenvolver as atividades: trabalho coletivo, produção de texto, trabalho individual, leitura, trabalho em grupo, brincadeira, desafio (*Id., ibid.*). Há uma justificativa de que a utilização desses ícones favorece a autonomia do aluno. Esses ícones estão presentes em todos os módulos com o objetivo de orientar os estudantes nas atividades a serem desenvolvidas. O Projeto I, com o título “Quem sou eu?”, está dividido em três subprojetos: Subprojeto I – Descobrimo a identidade; Subprojeto II – Minha família e eu; Subprojeto III – Alimentação e qualidade de vida. O Projeto II, com o tema “Escola: espaço de convivência”, também é dividido em três subprojetos, que são: I – Minha escola ontem; II – A escola que tenho; III – A escola que eu desejo. O outro, o Projeto III, trabalha com o tema “O lugar onde vivo”, e está dividido nos subprojetos “Minha casa tem endereço”; “Trabalhando e produzindo riquezas”; “Brincadeiras de rua”; “Saúde é vida”. O Projeto IV trabalha “Minha cidade”, em dois subprojetos: “Divulgando minha cidade” e “Construindo o bem-estar na cidade”. Na primeira parte desenvolve os temas “energia elétrica”; na segunda parte, “água/esgoto”, e na terceira, “coleta de lixo”. O Projeto V, “Brasil de todos nós”, apresenta os subprojetos “Brasil em mapas”; “Brasil cultural”; “Brasil regional”. O último Projeto é “Operação Salva a Terra” e tem como subprojeto “Natureza X Desenvolvimento – equilíbrio ou desequilíbrio”; “Você não existiria, se não existissem árvores e florestas”; e finalmente o subprojeto III “Água... – como preservá-la”. O desenvolvimento e o uso de todos os projetos perfazem um total de aulas prontas para duzentos dias letivos.

Como se percebe pela escrita do organizador e idealizador do material, não há preocupação com o professor, que se torna um mero reproduzidor das aulas programadas nos módulos, uma vez que para cada dia existe uma aula pronta com toda a rotina estabelecida. Além disso, a avaliação é realizada mediante uma prova elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, à qual o professor não tem acesso anteriormente.

## ANÁLISE CRÍTICA DOS PROGRAMAS A PARTIR DOS PROFESSORES E O PAPEL DESSES – É INTELLECTUAL OU TÉCNICO?

O programa é todo estruturado sob a justificativa de que é preciso trabalhar a autoestima dos alunos. Contudo, a partir dessa proposição surge um questionamento de como trabalhar a autoestima do aluno e a do professor, pois este profissional também passa por dificuldades ao trabalhar com alunos que “não aprendem”. Muitos se sentem desafiados com comportamentos de indisciplina e salas superlotadas, e estes aspectos não são relacionados na literatura como causas dos problemas da distorção idade-série. Sempre, porém, o professor é citado como um dos responsáveis pelo problema. Essas questões não podem ser consideradas como secundárias (FIDALGO, 2009, p. 104), mas não é anulando a atividade docente, fornecendo o material com as aulas prontas que se resolverá o problema. Na verdade não há uma proposta efetiva de atacar “as causas” e sim de corrigir, tanto que o programa é denominado em alguns momentos como “programa de correção de fluxo”.

Quando se fala em distorção idade-série, remete-se à ideia de um sistema escolar organizado em séries, padronizado, em busca de homogeneização. Esses fatores são presentes na história da formação do sistema escolar e, conseqüentemente, na profissionalização. Essa profissionalização dos professores não ocorreu no início, quando a escola aparece. Ao contrário, ela é vista primeiramente como vocação, sacerdócio, concepções essas que até hoje muitas vezes perduram, pois é dessa forma que certas pessoas defendem, entendem e interpretam o exercício da docência. A organização do sistema escolar, principalmente público, gera uma luta pela profissionalização, o que resulta em certo distanciamento da comunidade, a qual perde o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado. Com isso, Arroyo (*apud* Hypólito, 1997, p. 27) explica que

o surgimento de um espaço específico para crianças e a destruição de outros modos de educação vão se opor àquela educação organizada pela e na comunidade, muitas vezes desenvolvida juntamente com as atividades de trabalho; o aparecimento de técnicos ou profissionais de ensino caracteriza

as profundas transformações por que passou o trabalho docente, transformação do mestre do ofício de ensinar em profissional de ensino assalariado.

E esse profissional passa a ser assalariado e controlado pelo Estado.

Surge uma questão no que pode explicar a causa da distorção idade-série relacionada com a reprovação: Será que a reprovação surge como uma estratégia no processo de profissionalização como forma de reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido pelo professor? Poderia ser uma forma de autoafirmação pelo professor, que assim demonstra deter o “poder” de definir se o estudante deve avançar ou não no percurso da aprendizagem. E, com isso, também não há preocupação com a aprendizagem de todos na escola. Charlot (2005) escreve que em relação ao saber, a escola, como principal instituição responsável pela aquisição desse saber, constrói a história do êxito e do fracasso. Para esse autor, o “fracasso do aluno atinge a autoestima do professor, sua dignidade está sob questionamento” (*Id., op. cit.*, p. 28).

Charlot (2005) identifica que entre as possíveis causas desse fracasso pode estar o local de trabalho (a escola), onde o professor tem encontrado ambiguidades no desempenho de suas funções, ao se deparar com imposições e incoerências. Entre essas dificuldades, estão as contradições entre educabilidade do ser humano e desigualdade de sucesso entre os alunos, que se manifesta ao término do trabalho. Então de onde vem o fracasso de certos alunos, especialmente os oriundos de famílias de classes populares? Surgem três respostas possíveis: há alunos mais ou menos dotados, e o professor não pode fazer nada a respeito; certos alunos sofrem de deficiências socioculturais, de carências relacionadas às suas condições de vidas familiares e sociais; os alunos fracassam porque a escola é capitalista, burguesa, reprodutora; e o sistema foi estabelecido para que os alunos dos meios populares fracassem. A sociedade não oferece à escola e aos professores os meios necessários para que todos os alunos obtenham sucesso.

As políticas contra a reprovação escolar apresentam um novo problema porque aumentam a heterogeneidade das turmas. E como ensinar em turmas em que se aceitam alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino previsto para a série? Para Charlot, outra problemática é a imposição de métodos, como o construtivismo, que ao não resolver a dificuldade do professor, acentua seu sentimento de que se tornou impossível ensinar. Há ainda a abertura e a parceria da escola com instituições e/ou organizações que contribuem para ocultar a especificidade da escola, do que nela se aprende, da maneira como nela se aprende e como se deve nela comportar. Impõe-se uma individualização do ensino e o

posicionamento do aluno no centro do processo educativo, bem como a necessidade de preparar o aluno para viver em uma sociedade do saber. Uma última imposição ao professor é que ele proceda como bem entender, desde que resolva os problemas.

Para autores como Saviani (2008), Hypólito (1997) e Fidalgo (2009), as formas de desenvolvimento escolar assumem o modelo racional de organização análogo às formas de organização em outros setores de produção. A lógica gerencial capitalista do trabalho busca atender ao duplo objetivo de controlar o sistema escolar e o trabalho docente e formar trabalhadores dentro de uma lógica de disciplinamento que atenda as demandas do mundo do trabalho.

Não se pode falar da profissionalização docente sem mencionar questões de gênero, considerando que ocorre também o processo de feminilização do magistério, ou seja, a transformação do trabalho docente numa profissão de mulher. Com isso, imprime-se uma imagem de mulher, mãe, que cuida e protege, o que gera situação contraditória porque, ao mesmo tempo em que a mulher protege, ela também vai à luta por melhores condições de trabalho. Houve uma proletarização do trabalho docente, marcado por questões que envolvem desde a formação inicial, o choque da teoria estudada com a realidade, as questões de raça que são camufladas ou apresentadas de forma natural, entre outras. Entender que a escola não é um campo neutro, onde não há conflitos sociais, raciais e de gênero é manter uma ideia romaneada, pois ela é um espaço em que convivem conflitos e contradições, como, por exemplo, os de mulheres negras que muitas vezes usaram de eufemismo para não assumirem sua identidade. Para Gomes (2000),

falar de relações raciais, de gênero e de classe, discutir as lutas da comunidade e das mulheres negras e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica uma nova postura profissional, numa visão das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente.

Gatti (2009) confirma em pesquisa que as mulheres continuam mais tempo no exercício da profissão docente. Isso pode ser explicado pelo fato de que para o sexo masculino, o magistério constitui uma carreira provisória. Talvez pelo próprio desprestígio da categoria, a autora citada diga que a valorização passa por questões salariais, de carreira e de condições de trabalho. É claro que as questões salariais estão envolvidas, considerando que a grande maioria dos professores pertence ao setor público e que recebem menos que outras categorias de nível superior.

No Programa de Aceleração da Aprendizagem, essa desprofissionalização é mais evidente porque o professor segue atividades previstas nos módulos, servindo como um “reforçador” das respostas dos alunos. Nesse sentido, como ficam as questões do protagonismo docente e em que momento o sujeito será visto como único em uma turma, considerando que o mesmo não tem influência nenhuma sobre os projetos e subprojetos a serem desenvolvidos? Qual o papel que o professor deve desempenhar nesse projeto? O mesmo é ciente de quais atribuições devem ser desenvolvidas, qual a teoria que subjaz a essa prática? Essas são questões contraditórias, uma vez que nos cursos de formação inicial, segundo relatório dos docentes e dissertação apresentada por Souza (2012), os professores gostam quando o Estado adota o material, se sentem mais seguros para o desempenho de suas funções, porém, com o passar dos dias, começam a subverter o material e adotarem suas próprias experiências no desenvolvimento das aulas. Retornam ao material com mais ênfase próximo à data de avaliação, que é elaborada pelo Instituto Ayrton Senna. Pode-se pensar que esse método é como o canto da sereia, que, num primeiro momento, atrai e depois leva à desmotivação.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), no ano de 2012, organizou as turmas de correção de distorção idade-série dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio e não está fazendo uso de nenhum livro específico. Promoveu também um curso para os professores no qual as aulas ocorrem todas as terças e quintas-feiras. O professor-formador da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE- SEDF) visita a escola onde as turmas estão funcionando e participa mensalmente de um fórum que se reúne desde o ano de 2011 e discute as questões pedagógicas e administrativas do programa. Outro fator que pode ser considerado contraditório é o fato de que quando se parou de utilizar os módulos, os professores pediram, como uma das principais reivindicações, material específico, livro didático, e citaram os módulos do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho como sugestões de materiais a serem adquiridos pela SEDF, por serem “de boa qualidade”. Esse dado foi apresentado no Fórum Permanente de Correção da Distorção Idade-Série – 2012. E os professores ainda questionaram como fazer um projeto de Correção da Distorção Idade-Série sem material específico que atenda as necessidades do programa. Ou seja, esses mesmos professores que no Fórum de 2011 resolveram não adotar nenhum material específico por entenderem que os módulos não satisfaziam as necessidades das turmas agora sentem necessidade de terem um material que os apoie.

Analisar a distorção idade-série não pode ser um processo isolado: devem-se levar em consideração não só questões referentes aos alunos, mas também as condições concretas que se oferecem ao professor. São salas de aula lotadas, as avaliações em larga escala definindo os conteúdos e a prática a ser desenvolvida, um sistema seriado que às vezes coloca sob responsabilidade do professor os índices alcançados, podendo ser ele até culpabilizado pela distorção idade-série. Fidalgo (2009, p. 104) menciona que estudos realizados não consideram nem correlacionam dimensões de extrema importância, que são secundarizadas, tais como a relação tempo-espço de trabalho, o número de alunos por turma, a relação que mantém com o tipo de ensino que deve ser ministrado, as condições e os recursos objetivos disponíveis, a relação como os outros colegas, o investimento temporal e financeiro para o aperfeiçoamento do trabalho, o controle burocrático. Com tudo isso, a remuneração é somente um item a mais a ser observado.

Para Giroux (1997), o professor é classificado como intelectual transformador e a escola como espaço público onde os estudantes adquirem o conhecimento e as habilidades para viver em uma democracia autêntica. Esses fatores não se configuram no programa ora analisado, pois o professor é um técnico que deve motivar os alunos a “aprenderem a aprender”, sem considerá-lo como um sujeito capaz de produzir conhecimento. O autor citado, ao comentar sobre os materiais que os professores recebem prontos sem terem participado em nenhum momento de sua elaboração, diz:

Estes materiais promovem a incapacitação dos professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino destes materiais. [...] os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes (GIROUX, 1997, p. 35).

Não basta oferecer materiais aos professores sem garantir que esses possam participar de todas as etapas do planejamento e elaboração dos mesmos. Isso só representa tentativas de remendar o problema e não de solucioná-lo. É o que se observa com a distorção idade-série: cada governo que muda (ou às vezes muda somente o Secretário de Educação), já surge uma mágica nova que irá resolver todos os problemas em menor tempo; e o que se comprova com essa descontinuidade das políticas educacionais é que o problema é somente camuflado até o novo governo chegar e apresentar novas medidas paliativas sem intervir no cerne do problema, que passa pelas questões da profissionalidade dos docentes, não tratá-los como meros executores e sim como sujeitos que têm potencial intelectual. Por outro lado, não é somente atribuindo “estrelas” ou “pontos positivos” aos estudantes que se está trabalhando questões de autoestima. A autoestima será saudável se os mesmos perceberem que estão

aprendendo e que o que se aprende na escola é importante em outros espaços e não somente no interior de seus muros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed., 10. ed. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 18 maio 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 3.043, de 09 de agosto de 2002*. Diário Oficial do Distrito Federal, 29 ago. 2002. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id\\_norma\\_consolidado=50998](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=50998)>. Acesso em: 23 set. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODDO, Wanderley (Coord.). “Burnout: ‘síndrome da desistência’”. In: \_\_\_\_\_. *Educação: carinho e trabalho*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.

COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica*. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2008.

FIDALGO, Nara Luciene R.; FIDALGO, Fernando. “Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade”. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. “Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta”. *Anais do I Simpósio Internacional: o desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe*. Salvador, 2000. p. 34-35.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 18 out. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. “Trabalho docente: comprometimento e resistência”. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-48.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Sena, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Carla da Mota. *O Projeto de Realfabetização no Município do Rio de Janeiro: a participação dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como avaliadores da política educacional*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2012.