

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM FATOR SIGNIFICATIVO NA COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Eliana de Sousa Alencar¹
Maria Vilani Cosme de Carvalho²

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar qual tem sido o papel dos cursos de formação de professores na construção e desconstrução do fracasso escolar. Para procedermos a essa análise nos fundamentamos nos trabalhos de alguns teóricos como Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchesi e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005), dentre outros e produzimos o texto em três partes. Na primeira, situamos a discussão em torno da questão do fracasso escolar, tendo como referência estudos recentes que mostram a situação de fracasso dos alunos como uma construção social. Na segunda parte, discutimos os modelos de formação inicial e continuada de professores, com base nas idéias dos teóricos que tratam desse tema para mostrar que esses modelos podem mediar ou não a (des)construção do fracasso escolar. Na última parte do texto, tecemos algumas considerações sobre a problemática e apontamos sugestões que podem levar a formação docente a tornar-se um dos caminhos possíveis no enfrentamento da situação de fracasso que muitos alunos se encontram hoje.

Palavras-Chave: Fracasso escolar. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

Abstract

The present article has as goal analysing what has been the role of teacher's formation courses for the construction and deconstruction of school failure. In order to proceed into this analysis, we based our work on some theoreticians' productions like Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchese e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005) among others and produced a text divided into three parts. In the first one, we located the discussion around the question of school failure having as reference recent studies that show the students' failure situation as a social construction. In the second part, we discussed the models of teacher initial and continued formation, based on theoretician's ideas that deal with this theme, to show that these models can or can't mediate the deconstruction of school failure. In the last part of the text, we made some considerations about the problematic and appointed some suggestions that can help the teacher's formation to become one of the ways for facing failure situations in which many students are nowadays.

Keywords: School failure. Pedagogical practices. Teacher's formation.

Introdução

Ao longo dos anos, temos visto diferentes explicações ou justificativas surgirem para o fracasso dos alunos na escola. Algumas

dessas explicações encontravam e encontram, até hoje, fundamentação na teoria das diferenças individuais, que atribuía as causas do fracasso escolar aos fatores estritamente ligados aos alunos, como suas

* Artigo recebido em: outubro de 2006.

* Aceito em dezembro de 2006.

¹ Mestranda em Educação (UFPI)

² Doutora em Educação (PUC – SP). Professora do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

(in)capacidades, suas (des)motivações ou sua herança genética. Outras explicações, pelo contrário, encontravam suas justificativas na teoria das desigualdades sociais, que, por sua vez, atribuía as causas do fracasso escolar aos fatores de ordem externa ao aluno como as suas condições sócio-econômicas e culturais (PATTO, 1999).

Essas teorias foram bastante difundidas nos anos 60 e 70 e ainda hoje estão presentes em muitas pesquisas educacionais, servindo sobretudo para continuar atribuindo aos alunos a responsabilidade pelos resultados de sua aprendizagem e de sua não aprendizagem e, ao mesmo tempo, isentando a escola e, conseqüentemente, os professores da responsabilidade na construção do fracasso escolar.

Entretanto, quando entendemos que a aprendizagem é um processo social os sujeitos envolvidos diretamente nesse contexto, sobretudo professores e alunos, passam a ter parcelas de responsabilidades uns com os outros. Essa compreensão se configura mediante pesquisas como as de Patto (1999), Charlot (2000) e Bossa (2004), que apontam para uma nova concepção acerca do fracasso escolar. Segundo esses pesquisadores, o fracasso escolar é uma construção social e precisa ser investigado como tal e não como um problema relacionado ora às condições individuais do aluno, ora às suas condições socioeconômicas e culturais.

Convém notar que as diferentes teorias que explicam a forma como a criança aprende e se desenvolve apóiam-se em diferentes concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem, que, por sua vez, fundamentam a formação do professor e, logo, a sua prática pedagógica. Enquanto a concepção empirista considera o meio como fator determinante na formação da inteligência do indivíduo e, logo, no seu desenvolvimento e aprendizagem, a inatista acredita que o indivíduo ao nascer já vem dotado de aptidões

que o conduzirão por toda vida e serão determinantes de sucesso ou de fracasso. Contrárias a estas duas concepções, surgem as concepções interacionistas, defendendo que os processos de desenvolvimento e aprendizagem são construídos na interação do indivíduo com o meio social, com os outros e consigo mesmo.

Diante destas considerações introdutórias, colocamos em evidência que nos deteremos, tão somente, na análise da concepção sócio-interacionista porque acreditamos que seus pressupostos dão contribuições significativas para a formação do professor, no que se refere à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, à medida que considera o indivíduo um ser social e histórico e que sua aprendizagem ocorre mediada pelas relações que estabelece com os outros, consigo mesmo e com o meio social. Desse modo, os alunos deixam de ser vistos de forma isolada e as relações interativas com os professores passam a ser peça chave no desenrolar dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, o modo como o professor concebe o aluno (seu desenvolvimento e aprendizagem), bem como os métodos de ensino e as atividades de avaliação serão fundamentais na consolidação dessas relações e na concretização de um processo educativo eficaz.

A conseqüência disso é que se o professor é o elemento chave na consolidação do processo educativo, então sua formação profissional é um fator que precisa ser levado em conta quando se pretende analisar a problemática do fracasso escolar.

Diante de tal constatação, algumas questões carecem, senão de respostas, pelo menos de reflexões que levem a uma compreensão da problemática em foco. Com esse propósito, buscaremos analisar: qual tem sido o papel dos cursos de formação de professores mediante o fenômeno do fracasso escolar? Que tipo de formação habilitaria os

professores a desenvolverem práticas que viabilizem a superação do fracasso escolar?

Na busca de respostas a estas questões, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, tendo como fundamento os trabalhos de Charlot (2000), Oliveira (2001), Tardif (2002), Pimenta (2002), Scheibe (2002), Souza (2002), Moreira (2003), Guimarães (2004), Candau (2004), Marchesi e Gil (2004), Bossa (2004), Pimenta (2005), dentre outros e como forma de divulgá-la, mesmo que parcialmente, dada que se encontra em processo, produzimos o presente artigo, o qual, estruturalmente, divide-se em três partes. Na primeira, situamos a discussão em torno da questão do fracasso escolar, tendo como referência estudos recentes que mostram a situação de fracasso dos alunos como uma construção social. Na segunda parte, discutimos os modelos de formação inicial e continuada de professores com base nas idéias dos teóricos que tratam desse tema, para mostrar que esses modelos podem mediar ou não a (des)construção do fracasso escolar. Na última parte, tecemos algumas considerações finais sobre a problemática, apontando sugestões que podem contribuir com a formação docente, enquanto um dos caminhos possíveis no enfrentamento da situação de fracasso que muitos alunos se encontram hoje. Essa reflexão se justifica porque acreditamos que o professor tem um papel de mediador no processo de constituição da cidadania do aluno e, também, da superação do fracasso escolar. Para tanto, é imprescindível fortalecer as atividades de produção de saberes e de iniciativas que melhorem a formação, as condições de trabalho e, por conseguinte, a própria prática pedagógica do professor.

Entendendo o fracasso escolar como uma construção social

Na gênese do seu processo de desen-

volvimento a criança aprende por uma necessidade interna, movida pelo desejo de saciar alguma de suas necessidades ou pelo prazer de explorar o mundo que a cerca. Com o início da escolaridade, esta realidade muda, além dos fatores internos, fatores externos também passam a determinar o processo de aprendizagem da criança. Sobre isso Ferreira (1996, p.17) nos explica que:

A criança ao passar ao papel de aluno é confrontada com o currículo formal, com objetivos de aprendizagem prévios, independentes do seu desejo de descoberta ou curiosidade de saber ou da sua história de vida. Desta forma, a relação de aprendizagem deixa de ter um caráter afetivo e familiar, para se tornar, numa relação mais racional, mais distanciada e, obviamente, menos individualizada.

Podemos com isso afirmar que no começo da vida escolar, a criança passa por situações de aprendizagem diferentes daquelas que estava acostumada. O que antes era visto como um processo natural, agora é caracterizado por exigências de um sistema de ensino que possui suas próprias regras e normas. Principia, então, o processo de educação formal, marcado pela entrada da criança na escola e pelas relações que serão estabelecidas ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e do seu aprendizado.

A psicologia sócio-histórica de Vygotsky, ao fundamentar a concepção sócio-interacionista do desenvolvimento e aprendizagem, defende a idéia de interação entre o sujeito e a realidade social, histórica e cultural e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo nessa relação que acontece durante toda a sua vida. Esta concepção contraria as explicações empiristas que consideram o meio como determinan-

te na formação da inteligência do indivíduo, assim como as explicações inatistas que consideram o indivíduo desde o seu nascimento, dotado de aptidões que o conduzirão por toda a vida e que, certamente, determinarão seus fracassos e seus sucessos.

Com base nessa concepção, partimos da idéia de que toda criança é capaz de aprender e que o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo ocorrerá em face da qualidade das interações que esta venha a estabelecer na escola. A criança chega à escola muito curiosa, com um enorme desejo de conhecer as coisas para poder compreendê-las significativamente, o que converge para o pensamento de Matuí (1995, p. 25) entender que "um dos prazeres mais naturais e espontâneos para o ser humano é o de dar significado às coisas e ao universo. O homem faz isso desde que nasce até a sua morte".

No entanto, muitas vezes ao se deparar com a realidade da sala de aula, a criança acaba se sentindo deslocada e às vezes até discriminada, pois apresenta um conjunto de características próprias do seu grupo social (linguagem, valores, hábitos) que normalmente não são aceitos e nem valorizados pela escola. Esse choque cultural provoca no aluno desmotivação e desinteresse levando ao surgimento de resistências que podem culminar no abandono da escola. Isso mostra que quando os processos de ensino e aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho do aluno, que, segundo Abramovay (2003, p. 453), "podem ter como consequência a reprovação, a repetência e em casos extremos, o abandono da escola".

Nas pesquisas em educação, estes problemas são tratados sob a designação geral de "fracasso escolar" e se configuram, notadamente, nas escolas públicas de Ensino Fundamental e nas séries iniciais, como

aponta Patto (1999, p. 21):

É ainda nas séries iniciais que o tráfego escolar fica congestionado, um grande contingente de crianças em idade escolar no país atualmente fora da escola, aí não está não somente porque nunca chegou a ter acesso aos bancos escolares, senão porque deles foi eliminado prematuramente.

Segundo essa autora, a prova disso está no fato de que a grande maioria das crianças fracassa logo no início da sua escolarização, pois, quando não são eliminadas precocemente, são promovidas, por meio do sistema de ciclos e sem desenvolver as habilidades necessárias às séries seguintes, situação que contribui para o mascaramento da reprovação escolar.

Durante muito tempo, especificamente entre as décadas de 60 e 70, o fracasso escolar era analisado ora em termos de diferenças individuais dos alunos, ora em termos de posições sociais (CHARLOT, 2000). Essas idéias têm sido difundidas amplamente para afirmar que a causa do fracasso escolar ou está na origem social do aluno ou nas suas diferenças individuais, e, portanto, não cabe à escola nenhuma responsabilidade com relação a esse problema. Recentemente, pesquisas desenvolvidas em torno dessa problemática, como as de Patto (1999), Mantovanini (1999), Charlot (2000), Mazzotti (2003) e Bessa (2004), têm nos mostrado que questões relacionadas aos fatores socioeconômicos e culturais e às diferenças individuais por si só não definem a situação de não-aprendizagem dos alunos. Essas pesquisas demonstram, sobretudo, que o fracasso escolar é muito mais uma construção social que envolve necessariamente as relações sociais mantidas no interior da escola e que, portanto, estas relações precisam ser investigadas.

Atualmente, as pesquisas que explicam

o fracasso escolar vêm ganhando destaque por meio dos estudos de Bernard Charlot. Tais estudos criticam, notadamente, as teorias de reprodução e da privação sociocultural. Segundo Charlot (2000), para se compreender o problema do fracasso escolar é preciso observar questões relacionadas às mediações entre a origem social e as trajetórias escolares, questões relativas ao sentido de ir à escola e aprender para o aluno, bem como as condições de apropriação deste saber. Para esse autor, não existe fracasso escolar, o que existe são crianças em situação de fracasso, portanto, uma investigação acerca das inter-relações que se estabelecem na escola facilitaria a apreensão dos motivos que levariam os alunos a situações de fracasso escolar. Em outros termos, isso significa conhecer os fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolvem pais, alunos e professores num contexto de relações interpessoais.

Charlot (2000) parte da idéia de que o sentido de ir à escola e de aprender, para o aluno, é construído mediante uma cultura e um conjunto de valores e de representações no seio das interações sociais. Por esse motivo, a escola precisa promover uma educação que leve os sujeitos a se relacionarem significativamente com o saber, além de criar condições para o exercício permanente de trocas entre eles, os outros e o meio. Isso significa que todos os conteúdos trabalhados pela escola, assim como todas as situações em que o aluno for levado a interagir com o saber deverão ser consideradas de fundamental importância, pois podem ser determinantes tanto do sucesso como do fracasso desses alunos.

Diante disso, é importante destacarmos a importância que alguns fatores têm no processo de aprendizagem do aluno. Dentre esses fatores podemos ressaltar a falta de significado dos conteúdos escolares que geralmente leva à desmotivação por parte do

aluno, uma vez que os conteúdos estudados na escola não têm nenhuma relação com suas experiências de vida. Outro fator considerado importante e que precisa ser observado são as práticas repressoras e autoritárias. Essas práticas ao serem aplicadas impedem o aluno de refletir acerca das normas e das regras essenciais a uma vida em sociedade, além de não contribuir para uma formação da consciência moral na criança, instaura o medo e a ansiedade, tolhendo a capacidade de expressão, de diálogo e de posicionamento crítico do aluno.

Como fator importante no processo de aprendizagem do aluno podemos ressaltar também os métodos de ensino. Grande parte dos métodos que são utilizados em nossas escolas baseia-se na concepção tradicional de ensino, que tem como foco principal do processo educativo o ensino e não a forma como o aluno constrói o conhecimento (BECKER, 2003). As atividades pedagógicas geralmente valorizam a memorização e não a análise crítica e a reflexão de como se chega a determinados resultados durante a aprendizagem. Nessa concepção não há lugar para trocas, a aprendizagem é conduzida pelo professor e o aluno passivamente responde aos estímulos. Segundo Becker (2003, p.71), "a aprendizagem escolar foi transformada em um grande processo de treinamento pelo qual o aluno é pressionado (disciplina) continuamente a resolver problemas que não são seus e a executar ações que não lhe dizem respeito".

Este autor considera que, dessa forma, a escola produz uma aprendizagem alienante e ineficaz, contribuindo para a manutenção de inúmeros problemas relacionados ao desenvolvimento do aluno na escola, levando-o muitas vezes ao inevitável fracasso. Isso nos induz a perceber que é preciso que a escola seja remontada a favor do aluno e não contra ele. Sobre essa questão Bossa (2004, p. 19) explica que:

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que o rodeia [...].

Diante dessa realidade, entendemos que a escola precisa modificar consistentemente o seu panorama educacional tanto no que diz respeito às condições de funcionamento como, e sobretudo, com relação ao que se refere ao professor, e aqui nos remetemos a outro fator que consideramos bastante significativo na construção do fracasso escolar: a formação do professor.

Marchesi e Perez (2004) compreendem que a formação do professor precisaria estar em consonância com a realidade que permeia a sala de aula, não podendo continuar centrada apenas no domínio dos conteúdos científicos e específicos da matéria, mas sobretudo, que seja assentada em saberes que levem os professores ao enfrentamento da prática pedagógica com todos os problemas que contingenciam o cotidiano escolar.

Pensamos que a construção desses saberes dificilmente poderá ser efetivada longe da prática pedagógica, apenas por meio de referenciais teóricos e de estágios que normalmente são realizados no final dos cursos de formação inicial, sem articular teoria e prática. Para uma melhor compreensão acerca dos modelos de formação inicial e continuada de professores, faremos uma breve análise com base nas idéias de alguns teóricos que têm se dedicado ao estudo dessa temática.

A formação de professores mediando a (des)construção do fracasso escolar

Pesquisas recentes como as de Pimenta (2005) e Guimarães (2004) têm demons-

trado que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, da forma como vem sendo desenvolvida, não prepara os professores para atuarem de forma consciente diante das complexas situações da escola e, notadamente, da sala de aula. Um exemplo bastante ilustrativo dessa realidade pode ser encontrado na pesquisa realizada por Sousa (2000) sobre a interação professor-aluno e o fracasso escolar, na qual pôde constatar que grande parte dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula está relacionada à visão que estes têm dos alunos, pois constroem, nos cursos de formação, uma visão “ideal” de aluno bem distante da visão “real” e acabam por não saber como lidar com as situações para as quais não se sentem preparados, dentre elas o fracasso escolar.

Moreira (2003), ao analisar a formação inicial do professor, entende que essa é uma “questão muito complexa”, porque considera que certas instituições não estão preparando o futuro professor para trabalhar nas escolas. Na concepção desse autor, há uma desarticulação entre formação inicial e a natureza das atividades que o professor, como profissional de educação, desempenha nas escolas. O que acontece na realidade é que a formação inicial, que deveria preparar o futuro professor para lidar com situações que comumente são vivenciadas na escola e na sala de aula, na verdade, não cumpre esse papel e, conseqüentemente, não prepara esses futuros profissionais como deveria. Esse distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional vai acarretar ao professor inúmeras conseqüências ao seu trabalho, pois de acordo com Pimenta (2005, p. 08):

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que

colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas [...].

Para essa autora, formar o professor e colaborar para o exercício da sua atividade docente é o mínimo que se espera dos cursos de formação inicial, no entanto, o que acontece na prática é uma formação descontextualizada, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas, que não dão conta de captar as contradições presentes no dia-a-dia dos alunos. O mais grave, ainda, é constatar a presença de estereótipos e preconceitos que permeiam a literatura sobre o fracasso escolar. Geralmente esses estereótipos são relacionados às crianças pobres e são transferidos aos professores nos cursos de formação, servindo para alimentar a idéia de que estes nada podem fazer para mudar a situação de fracasso dessas crianças, visto que esses alunos já nasceram marcados socialmente pelo estigma da diferença (MAZZOTTI, 2003).

Analisando pesquisas recentes sobre formação de professores, Guimarães (2004) pôde constatar que os requisitos profissionais que constituem o ser professor hoje devem ser buscados na prática profissional, desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios ai surgidos e a formação. Ou seja, a prática profissional determina os contornos da profissionalização a ser buscada nos cursos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a formação de novas práticas.

Conforme explica Tardif (2003), os cursos de formação inicial para o magistério são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento em que os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em segui-

da, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esse conhecimento.

Na perspectiva de Tardif (2003), esse modelo aplicacionista de formação de professores, que separa pesquisa, formação e prática apresenta uma série de problemas que vão afetar substancialmente a prática docente. O primeiro problema está relacionado à forma como o professor lida com o conhecimento disciplinar, que passa a ser visto e entendido pelo professor como um conhecimento compartimentalizado, especializado e sem nenhuma relação ente si. Nesse modelo de formação, o professor não consegue articular, conhecer e fazer, pois ambos são processos vistos de forma dissociados. O segundo problema está no fato de que esse modelo de formação ignora as crenças e as representações anteriores a respeito do ensino que os alunos trazem para as salas de aulas. Suas experiências de vida não são levadas em conta e, por conseqüência, a formação para o magistério que recebem tem um impacto pequeno sobre o que pensam e sentem antes de começar a atuarem na prática.

Em relação à formação continuada, o que Scheibe (2002) nos faz observar é que os gestores das políticas educacionais continuam concebendo-a como os tradicionais cursos sazonais de atualização, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem em todos os níveis de ensino. No geral, esses cursos são assentados nos princípios do modelo da racionalidade técnica, que se caracteriza pela supervalorização do conhecimento acadêmico distanciado da prática escolar cotidiana, pela reprodução de teorias no processo ensino-aprendizagem, sendo a prática concebida como algo que deriva do conhecimento científico.

Nessa perspectiva de formação considerada clássica, o conhecimento privilegiado é o produzido por universidades e pelas instituições ligadas a elas. O conhecimento que provém da prática pedagógica, constru-

ido de forma crítica e reflexiva, no cotidiano de sala de aula, na vivência com os alunos e no contato com as contingências do trabalho docente, não é valorizado (CANDAU, 2003).

Foi por meio desses modelos de formação inicial e continuada que vimos surgir, no cenário das pesquisas educacionais, novas alternativas de formação que possibilitem aos professores o enfrentamento da prática docente e das situações- problemas que se originam dela. Schön (1983) ao analisar a prática de profissionais e fundamentando-se nas idéias de filósofos como Dewey e outros, propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que, segundo Pimenta (2002, p. 19), significa "a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato".

Conforme as idéias de Schön (apud PIMENTA, 2002), a prática profissional se torna fonte de conhecimento e a construção desse conhecimento se dá em três momentos interdependentes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Oliveira (2001, p. 37) esclarece o que significa cada uma dessas etapas quando afirma:

O conhecimento na ação é o saber fazer, um tipo de conhecimento presente em qualquer ação inteligente, fruto da vivência anterior, que pode se consolidar em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. Apresenta-se por meio de ações espontâneas e não necessariamente exige um pensamento sistematizado sobre a ação. Existe um outro tipo de conhecimento, a reflexão-na-ação, em que se integram esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional. É aquele momento em que pensamos sobre o que dizemos enquanto fazemos. Um terceiro momento é o

de reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou a análise realizada pelo profissional sobre as características e os processos de sua própria ação, depois de realizada. O profissional, sem os condicionantes da situação prática, pode analisar, individual ou coletivamente, o diagnóstico que fez e o procedimento que adotou perante determinada situação, avaliando-os e transformando-os.

Mesmo reconhecendo as contribuições que o modelo proposto por Schön trouxe ao campo da formação de professores, especialmente por formar o professor tendo como fundamento a prática pedagógica e o enfrentamento dos problemas que vão surgindo nas salas de aula, Pimenta (2002) aponta seus desdobramentos na área de formação de professores e as principais críticas por meio de diferentes perspectivas teóricas. Dentre essas críticas, chama atenção para o individualismo nas reflexões, a excessiva ênfase nas práticas e, logo, uma desvalorização da teoria, à inviabilidade da investigação nos espaços escolares, bem como à restrita investigação neste contexto, além de considerar que esse modelo vem sendo disseminado sem as reflexões necessárias acerca de sua aplicação no contexto da realidade brasileira.

Mediante essas críticas, Pimenta (2002), fundamentando-se em Nóvoa (1992) e Giroux (1994), propõe como possibilidades de superação desses limites que se avance da perspectiva do "professor reflexivo" ao "intelectual crítico reflexivo" em processo contínuo de formação. De acordo com Pimenta (2005, p. 30):

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da re-elaboração constante dos

saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, no que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, proporcionando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Fundamentados nas idéias dessa autora, entendemos que é nesse confronto entre o que se aprende na teoria com o que se vivencia e se verifica na prática que o professor constrói os conhecimentos necessários à sua formação profissional. É por meio de um exercício contínuo de reflexões na prática e sobre a prática, que os professores terão uma formação que venha a servir verdadeiramente de mediação para a superação dos inúmeros problemas da educação escolar, dentre eles, o fracasso dos alunos em suas aprendizagens.

Acreditamos, portanto, que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, vista como elemento mediador de desconstrução do fracasso escolar precisa acontecer articulada aos espaços escolares próximos aos alunos e, conseqüentemente, à realidade educacional. Dessa forma, longe de ser um fator que venha a contribuir com o fenômeno do fracasso escolar dos alunos, como é visto hoje, a formação de professores, poderá vir a ser a peça chave na luta por uma educação mais democrática, em que todos os alunos, independente de sua origem sociocultural e econômica e das suas características e capacidades individuais, tenham o mesmo direito de aprender e se desenvolver na escola, livres do estigma do fracasso.

Considerações Finais

Ao escolhermos como ponto de ancoragem a idéia de que a educação é um processo social, professores e alunos são vistos como sujeitos essenciais nesse processo. Entendemos, assim, que a forma como ambos se relacionam tem um forte peso sobre os resultados do processo educativo.

Constatamos, pois, que os professores necessitam de uma formação profissional adequada às reais necessidades que se fazem presentes no cotidiano da escola. As reformas têm de contar com a formação inicial e contínua de professores articuladas aos contextos escolares, ao dia-a-dia da sala de aula. Há a necessidade de garantir, que nesses cursos de formação, os professores sejam preparados para enfrentar com inteligência e criatividade os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, uma vez que estes problemas se fazem presentes na escola, sob a designação mais freqüente de fracasso escolar.

Sabemos que o fato de termos nas salas de aulas grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, pode tornar muito mais difícil a tarefa de ensinar. Para evitar esse fenômeno o professor precisa se esforçar bastante para conseguir desenvolver bem o seu trabalho. Por isso, é fundamental fortalecer sua atividade e impulsionar iniciativas que visem à melhoria de sua formação inicial e continuada, de suas condições de trabalho e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento profissional.

Desse modo, a sala de aula, longe de ser um espaço apenas de transmissão de conteúdos, configura-se como um espaço de construção de valores, de idéias, de afetividade e, logo, de subjetividades. Verificamos que é no momento da formação profissional que o professor precisa ser despertado para essa realidade e dessa forma tomar consciência de que o seu papel é muito mais im-

portante do que muitas vezes imagina diante da condução do processo educativo.

Pensamos que uma formação profissional condizente com a realidade escolar seria aquela que levasse o professor a ter amplo domínio das diferentes formas de gestão da sala de aula, bem como de estratégias de ensino que levem os alunos a participarem mais ativamente das aulas e da construção do conhecimento, possibilitando assim a consolidação de suas aprendizagens. Para que isso ocorra, necessário se faz que os professores conheçam melhor seus alunos, com seus respectivos interesses e motivações e passem a compreender o processo educacional como algo que envolve tanto os alunos como os próprios professores, cada um com suas expectativas e emoções.

Não é mais possível compreender o fracasso escolar como um fenômeno isolado, que afeta muitos dos nossos alunos na escola porque estes não possuem habilidades para "acompanhar" o ensino proposto pela escola. Verificamos que, na verdade, a escola não oferece a muito de seus alunos condições de aproveitamento do seu capital cultural, porque esta não possui condições materiais de funcionamento ou porque as rela-

ções pedagógicas e pessoais que são travadas na sala de aula são marcadas pelo conflito e pelo autoritarismo. Verificamos também que falta ao professor uma formação profissional que o capacite para atuar numa escola real, com alunos reais e não idealizados, com alunos que carecem de muitas coisas, dentre elas respeito, confiança e credibilidade.

Finalizamos reiterando que a formação do professor constitui-se como uma categoria fundamental de mediação tanto na construção como na desconstrução do fracasso escolar. Entretanto, para que assim possa se constituir, faz-se necessário que essa formação esteja articulada ao contexto dos espaços escolares, à produção de saberes ligados ao cotidiano da sala de aula com alunos reais e não idealizados. A formação profissional do professor precisa levá-lo a adquirir condições de estruturar práticas pedagógicas, para que de posse delas, desempenhe uma ação docente que vise à participação e ao envolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento, contribuindo dessa forma para o fim da exclusão dos alunos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, com a superação do fracasso escolar.

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOSSA, N. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In. REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. das G. N. (Orgs). **Formação de professores**: práticas pedagógicas e escolas. São Carlos: Edufscar, 2003. p. 139-152.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes

Médicas. Sul, 2000.

FERREIRA, M.; SANTOS, M. R. dos. **Aprender a ensinar e ensinar a aprender**. Porto Alegre: Afrontamento. 1996.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

MANTOVANINI, M. C. L. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha dos bons e maus alunos**. 1999. 157 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1999.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A. ; GIL, C. H. **Fracasso escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.17-33.

MATUÌ, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. GT de Psicologia da Educação, n. 20. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**. GT de Psicologia da Educação, n. 20, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>. Acesso em: 19 maio 2006.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, n. 1, jun. 2003. p. 123-133.

OLIVEIRA, M. V. de. **Formação continuada: um espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola**. 2001. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba / PPGE, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002. p.17-52.

PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez. 2005. p.15-34.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. de A. ; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**: Campinas, SP: Papirus, 2002. p.47-63.

SOUSA, I. M. de. **Interação professor, aluno e fracasso escolar: alguma relação?** São Paulo: Altana, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.