

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR: CONHECENDO OS ELEMENTOS MEDIADORES NESSA RELAÇÃO<sup>1</sup>

Eliana de Sousa Alencar Marques<sup>2</sup> - UFPI  
[esalencar123@gmail.com](mailto:esalencar123@gmail.com)

## RESUMO

Esse relato apresenta parte dos resultados alcançados com a pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Teresina que teve como objetivo: analisar como as relações interpessoais decorrentes das práticas que se desenvolvem no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar. Os dados foram obtidos por meio de observação participante com o uso de diário de campo, e, também, com o uso de entrevistas realizadas com professores e alunos. De uso desses instrumentos, coletamos dados que nos permitiram analisar aspectos relativos à formação profissional, aos saberes docentes e às práticas pedagógicas, elementos que têm servido para orientar as relações interpessoais desenvolvidas no cotidiano da prática educativa. Os resultados alcançados com essa categoria apontam na direção de que as relações que estão se constituindo, entre professores e alunos, mediadas por esses elementos, vêm de fato contribuindo com a construção do fracasso escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas pedagógicas. Relações interpessoais. Fracasso escolar.

## INTRODUÇÃO

Ao considerar que a educação é um processo social que se realiza no cotidiano da escola, mas precisamente, no contexto da sala de aula, em meio a um conjunto de práticas pedagógicas realizadas pelos professores em função da aprendizagem dos alunos, as relações que se desenvolvem entre esses sujeitos passam a ser vistas como fundamentais para a consolidação do processo educativo. Essa perspectiva nos levou ao seguinte questionamento: como as relações sociais decorrentes das práticas pedagógicas que se constituem no interior da escola, envolvendo professores e alunos, podem levar à situação de fracasso escolar?

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula” orientado pela professora doutora Vilane Cosme de Carvalho do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

<sup>2</sup> Professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí

As práticas pedagógicas se desenvolvem em meio a um conjunto de elementos dentre eles os saberes docentes e as relações sociais que são vivenciadas entre os sujeitos do processo educativo – professores e alunos. Essa tese nos levou a desenvolver uma pesquisa que teve como objetivo analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

Considerando que o professor é o responsável direto pela condução e organização do processo educativo na sala de aula, iniciamos essa investigação procurando conhecer as professoras. Procuramos fazer isso a partir do exercício da prática docente dessas profissionais, ou seja, saímos em busca de apreender as imagens que revelaram os aspectos relacionados à formação profissional e aos saberes que estas demonstraram possuir. Além desses aspectos, procuramos conhecer os modelos de ensino que orientavam suas práticas e, conseqüentemente, a forma de se relacionarem com os alunos.

Entendemos que esse estudo se justifica não por ser mais uma investigação sobre o fracasso escolar, mas por procurar fornecer à comunidade acadêmica de um modo geral e aos professores de um modo particular, um referencial que os levem a pensar no fracasso escolar como uma construção social que se encontra ligada ao conjunto de práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da sala de aula. Em outras palavras, o nosso modo de ser e fazer-se professor passa a ser decisivo na construção social do fracasso escolar. Compreender isso ajuda-nos a perceber novas possibilidades de atuação em sala de aula, novas formas de relacionamento junto aos nossos alunos.

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: elementos mediadores na construção social do fracasso escolar**

Presenciamos, ao longo dos últimos anos, uma preocupação do sistema escolar em ampliar o número de vagas nas escolas. Entretanto, não percebemos essa mesma preocupação no que se refere à efetivação de políticas educacionais eficientes, que garantam, além do acesso do aluno à escola, a permanência e sucesso desse aluno em suas aprendizagens. Esse fato é evidenciado por Bossa em uma de suas pesquisas, quando conclui que “a escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas

condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens”. (2002, p. 18)

Essa marginalização de que nos fala Bossa (2002) se dá, muitas vezes, no cotidiano da sala de aula e da escola, por meio da maneira como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos; pois, dependendo do modelo de ensino no qual o professor fundamenta sua ação, este pode ampliar ou reduzir as chances de o aluno desenvolver seu potencial. Em uma pesquisa recente realizada em escolas de Ensino Médio, sobre o ensino que está sendo desenvolvido no Brasil, Abramovay (2003, p.463) teceu algumas considerações e concluiu que:

Quando os processos de ensino-aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho dos alunos, que podem ter como consequência a reprovação, a repetência e, em casos extremos, o abandono da escola, gerando assim o fracasso escolar.

Essa discussão sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seus efeitos decorre, especialmente, do fato de que esses problemas existem no interior da escola e se manifestam por meio da cultura organizacional que se institui naturalmente, em meio às relações sociais. Cotidianamente, professores e alunos se defrontam com o desafio de criarem estratégias de ensinar e aprender, de modo prazeroso e criativo. Quando isso não ocorre, a escola falha em seu papel de propagação do conhecimento e diminuição das diferenças sociais, pois persiste em manter em funcionamento modelos de ensino e práticas pedagógicas assentados em paradigmas conservadores, mesmo a sociedade tendo sofrido, nessas últimas décadas, profundas transformações.

Behrens (2003) chama a atenção para a necessidade de se buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o acesso ao conhecimento de maneira diferente e, assim, amenizar problemas considerados crônicos no sistema educacional. Ela sugere que os paradigmas clássicos da modernidade que fundamentam a formação dos professores baseada na reprodução do conhecimento sejam superados por novos paradigmas que busquem, sobretudo, a produção ativa do conhecimento e que levem os professores ao desenvolvimento de saberes docentes capazes de superar a fragmentação, a reprodução de idéias e a pura transmissão do conhecimento.

Além de os procedimentos regulares que ocorrem na escola serem fundamentais para a promoção e para o desenvolvimento dos alunos, as intervenções do

professor têm um papel central na trajetória desses indivíduos. É nesse contexto que se torna importante a sua formação profissional para atuar junto aos alunos no sentido de fornecer-lhes material cultural que contribua, verdadeiramente, com a construção da autonomia e com o desenvolvimento do pensamento crítico. Caso contrário, o professor, no exercício de sua prática, que se concretiza por meio da articulação dos saberes docentes, poderá levar os alunos a experimentarem situações de malogro escolar.

Nesse sentido, a formação profissional do professor ganha especial sentido; pois é o que possibilitará o desenvolvimento de uma consciência que os leve a compreender a complexidade de seu papel na construção do fracasso ou do sucesso escolar de seus alunos. Dessa forma, faz-se necessária uma discussão permanente por parte de todos aqueles que se interessam pelas questões educacionais. Severino (2003) considera essa uma questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última instância, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, onde a atuação participativa do professor assume papel decisivo.

Para esse teórico, ainda que o professor disponha de todas as condições objetivas de caráter estrutural, relacionada à sociedade e às instituições socioeducativas, não há como não o vincular, naquilo que diz respeito a sua eficácia, às condições subjetivas de interação professor/alunos: mediação de cunho eminentemente pessoal, cuja qualidade dessa relação depende, basicamente, da formação desse profissional. O que tem ocorrido, segundo Severino (2003), é que os cursos que cuidam da formação dos profissionais da educação estão funcionando de forma precária e, dessa forma, não têm conseguido garantir aos professores a construção de saberes que lhes possibilite atuarem de forma autônoma nos seus campos de trabalho.

Isso tem ocorrido talvez, porque o modelo de formação profissional que ainda vigora nas instituições formadoras não responde mais aos anseios da sociedade atual e do momento político, histórico e cultural em que estamos inseridos. A sociedade evolui, à medida que as transformações sociais ganham espaço e visibilidade. Em meio a isso, a educação, sendo um processo social e estando diretamente envolvida com essas transformações, também precisa acompanhar tais mudanças.

Entendemos, portanto, que a escola, organizada com base em determinados modelos de ensino, favorece a construção do fracasso escolar, à medida

que mantêm em funcionamento práticas pedagógicas que deixam de lado situações educativas capazes de levar os alunos à construção do conhecimento com mais autonomia, criticidade e criatividade.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor fundamente sua prática em atividades que priorizem, sobretudo, o papel ativo do aluno na construção do conhecimento; que valorizem as práticas interativas entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) e que considerem a heterogeneidade presente na sala de aula fator positivo no desenvolvimento de práticas e atividades coletivas.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Tendo em vista a natureza do nosso objeto de estudo, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Teresina, que fica localizada na zona sudeste da cidade, e contou com a participação de oito professoras e vinte alunos pertencentes a uma das turmas de 5ª série do Ensino Fundamental da referida escola, que foi chamada por nós de “Sala 04”. É importante esclarecer que os nomes dos sujeitos e dos locais da pesquisa são fictícios.

O trabalho de pesquisa foi realizado entre os meses de março e julho de 2006, perfazendo um total de quatro meses de permanência na escola. Os instrumentos empregados na coleta dos dados foram a observação participante, a entrevista e o diário de campo. A observação participante durou todo o tempo em que permanecemos na escola. Tudo que era observado era anotado em diário de campo. As entrevistas ocorreram na segunda etapa da pesquisa, sendo que, inicialmente, foram entrevistadas as professoras e, somente depois, um grupo de oito alunos. A técnica empregada na análise e interpretação dos resultados foi a análise de conteúdo. Por meio dessa técnica, encontramos cinco categorias de análises; dentre elas, a que será apresentada nesse relato de pesquisa.

## **IMAGENS CONSTRUÍDAS PELO CAMINHO**

Os resultados que serão apresentados nesse relato estão relacionados a alguns aspectos observados em sala de aula, sobretudo àqueles relacionados à formação das professoras e aos saberes docentes demonstrados na rotina da sala de aula, aos modelos de ensino que orientam as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as relações interpessoais vivenciadas por professores e alunos.

### **Apresentando as Professoras**

As imagens construídas em relação aos aspectos descritos no quadro 01 (apêndice A) levaram-nos a perceber que todos os profissionais da sala pesquisada são do sexo feminino, detalhe que enfatiza o caráter de feminização do professorado.

No que diz respeito à idade, o grupo de professoras possui um perfil heterogêneo, sendo que a metade (50 %) possui menos de trinta anos de idade. O regime de trabalho de 40 horas de mais da metade das professoras pode ser considerado como positivo, tendo em vista que as professoras não necessitam se deslocarem para outras escolas, a fim de complementarem carga horária, podendo, assim, se dedicar, mais efetivamente, ao trabalho e às atividades da escola.

No que diz respeito à formação das professoras, os dados apresentados no quadro 02 (apêndice B) denotam uma imagem do grupo até certo ponto negativa, já que, do grupo de oito professoras, apenas duas (25%) possui formação superior em licenciatura, sendo que, dessas duas, apenas uma (12,5%) possui curso de formação continuada em educação. Das demais professoras, três (37,5%) estão iniciando um curso de Licenciatura, e outras três (37,5%) possuem apenas o curso pedagógico de nível médio, antigo Curso Normal, hoje extinto.

Considerando que a formação dos professores para atuarem em escola básica constitui, entre outras coisas, fator relevante para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos, o fato de a maioria das professoras não ter ainda formação inicial completa pode estar comprometendo a qualidade do processo educativo e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A falta de investimento em formação faz com que a grande maioria das professoras desta sala continue orientando suas ações por meio de modelos de ensino que desconsideram a importância da qualidade das relações estabelecidas entre

professores e alunos. Sendo a educação um processo social, necessariamente, a formação do professor precisaria estar organizada com base em três grandes dimensões: as dimensões dos conteúdos específicos, as dimensões das habilidades técnicas e as dimensões das relações situacionais, expressão que Severino (2003) utiliza para designar o fato concreto de que o homem é um ser de relações, um ser que se encontra sempre numa situação de permanente relacionamento, consigo e com os outros.

Como a grande maioria das professoras da sala 04 não dispõe de uma formação profissional capaz de orientar suas ações nesse sentido, estas continuam se orientando por meio de modelos de formação profissional que desconsideram o fato de que a educação é um processo social que ocorre mediante relações sociais.

### **Os Saberes e os “fazer” das professoras em sala de aula**

Os professores no exercício de sua prática integram diferentes saberes que, normalmente, são oriundos da formação profissional e da própria experiência. Dentre os saberes apontados por Pimenta (2005), estão os saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos e didáticos.

Notamos que a ausência dos saberes pedagógicos e didáticos tem comprometido a prática docente de grande parte das professoras. A ausência desses saberes tem causado prejuízos ao processo ensino-aprendizagem; pois, segundo Azzi (2005, p. 43), “o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.”

Mesmo havendo por parte dessas professoras o domínio de alguns saberes adquiridos com a prática, a ausência dos saberes pedagógicos tem-se refletido de forma negativa sob diversos aspectos, sobretudo, no modo como as professoras têm-se relacionado com os alunos e no modo como têm transmitido e avaliado os conteúdos em sala de aula. Por diversas vezes, através da observação participante, presenciamos aulas que não ocorreram, conflitos que se desenvolveram entre alunos e professores por falta de atividades que levassem os alunos a se ocuparem com o conhecimento, ou mesmo, professores se limitando a extensas cópias de textos no quadro, do início ao fim da aula, sem que houvesse um momento para que, juntos, alunos e professores pudessem refletir sobre o que estavam fazendo, como nos casos descritos abaixo:

[...] A professora vai iniciar um novo conteúdo, nesse momento senta-se na cadeira e pede que os alunos leiam o assunto da página 35[...]. Começa a ler um problema em voz alta, os alunos estão todos calados, com o livro aberto e mesmo assim, não conseguem entender o que ela fala. Ela usa o exemplo do livro para explicar quem [...] oralmente, sem se levantar da cadeira. Um aluno diz que não está entendendo, ela vai até a carteira desse aluno e começa a explicar para ele o assunto. Os outros alunos começam a conversar, as bolinhas de papel começam a aparecer, o barulho, então, toma de conta da turma [...] (24/04/06, prof.<sup>a</sup> Daniela).

Os alunos que vão entregando a atividade começam a se juntar ao grupo que está disperso, agora são muitos alunos que fazem barulho e atrapalham os que ainda estão escrevendo. A professora permanece imóvel diante da turma, enquanto isso os alunos vão ficando de pé, correndo, gritando na sala. A professora fala sozinha, ignora as conversas, os gritos, as bolinhas de papel. De repente, resolve perguntar o que é [...] ninguém responde, ela então pega o livro, decide parar de falar e começa a escrever no quadro um texto sobre [...]. Os alunos continuam se jogando papel agora com mais violência, enquanto a professora permanece escrevendo no quadro, de costas para a turma.(31/03/06, prof.<sup>a</sup> Elisa).

Observamos nos casos descritos acima que as professoras não conseguiram obter êxito nas atividades que tentaram desenvolver em sala junto aos alunos. Em todos os casos, fica claramente evidenciado que a forma como as professoras procuram ensinar é totalmente inadequada. Há momentos em que as professoras demonstram que, além de não terem domínio de sala de aula, improvisam atividades que não despertam a atenção nem o interesse dos alunos. Verificamos que as atividades que eram desenvolvidas quase sempre ficavam pela metade, ora porque não eram concluídas, ora porque as professoras simplesmente pareciam não ter domínio do conteúdo. Isso serviu para demonstrar também que faltava a algumas professoras o domínio dos saberes específicos da matéria que lecionavam.

Há no grupo casos isolados de professoras que tem conseguido se sobressair mesmo diante da ausência dos saberes da formação, pois os saberes que construíram na prática têm favorecido a formação do *habitus*, que, segundo Perrenoud (1993), funciona como uma “gramática geradora de práticas”, são os casos de professoras que conseguem desenvolver suas aulas com mais organização e planejamento didático. Algumas cenas registradas em diário de campo denotam isso:

A professora trouxe um recurso para ilustrar melhor o conteúdo da aula. Os alunos estão eufóricos, todos querem pegar no material. [...] organiza todos em círculos e pede que o material circule entre eles para que todos possam ter contato. Os alunos que ficaram fora agora pedem para entrar e participar da aula, a professora permite sem nenhum problema ( 06/04/06, prof.<sup>a</sup> Helena )

A professora iniciou hoje um conteúdo novo. Pede que todos coloquem os livros sobre a carteira. O conteúdo é iniciado, a professora não permite conversas paralelas, circula entre os alunos, exige a leitura uma a um, nenhum aluno consegue escapar da atividade.



A professora é enérgica, fala muito com os gestos e olhares. A aula transcorre tranqüilamente (04/04/06, prof.<sup>a</sup> Bruna )

Nos dois casos, observamos que as professoras sempre recorriam aos recursos didáticos para chamar mais a atenção dos alunos, aproveitavam a participação deles ao máximo que podiam. Suas aulas sempre seguiam um roteiro pré-estruturado com todas as etapas da aula; assim não perdiam muito tempo pensando sobre “o que fazer”.

Nas aulas em que percebemos a menor incidência de conflitos gerados sobretudo pela incapacidade das professoras em administrar as atividades didático-pedagógicas em sala de aula, estão os casos de duas professoras, que demonstram uma habilidade maior com relação ao desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, como ilustra a cena descrita abaixo:

[...]inicia a aula explicando que hoje farão uma atividade diferente. Trata-se de um jogo que envolve memória. Ela pede que todos formem um grande círculo e, logo em seguida, distribui as perguntas. Rapidamente, eles memorizam as perguntas e as respostas. Todos parecem envolvidos com a aula. Parece que a simples mudança na disposição das carteiras já anima os alunos. (24/04/06, prof.<sup>a</sup> Ângela )

É possível que essa situação esteja diretamente relacionada ao fato de esta ser uma das professoras com formação superior completa nas áreas em que atuam. Segundo Rios (2003), a formação profissional dá ao professor condições de exercer com competência o seu ofício. Essa competência se revela na ação, ou seja, o professor competente é aquele que domina os saberes específicos da sua área, bem como os saberes necessários para socializar o conhecimento; no caso, os saberes pedagógicos. É por meio desses saberes que o professor consegue definir as finalidades e os objetivos de sua ação e os caminhos para alcançá-los, devendo assumir uma postura crítica sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina. Entretanto, embora tenhamos um grupo de professoras bastante heterogêneo no que se refere aos saberes docentes, essa realidade muda quando os assuntos são os modelos de ensino e as práticas pedagógicas.

### **Os Modelos de Ensino e as Práticas Pedagógicas predominantes em sala de aula**

No que diz respeito aos modelos de ensino que fundamentam a ação das professoras, observamos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que a grande maioria delas (75%) adota práticas características do modelo

tradicional de ensino, e apenas duas professoras (25%) adotam práticas que sinalizam para um modelo de ensino que difere, em alguns aspectos, da linha tradicional e se aproximam de uma abordagem mais interacionista de ensino.

Algumas notas de campo ilustram as práticas de algumas dessas professoras que orientam suas práticas por paradigmas que priorizam a transmissão do conhecimento, a centralização do ensino na figura do professor, além da supervalorização das atividades individuais e de um ensino predominantemente verbalístico, em que só o professor fala e o aluno memoriza (MIZUKAMI, 1986).

A professora inicia sua aula sobre [...].Pede que uma aluna leia em voz alta. A aluna é muito tímida de modo que ninguém consegue ouvir o que a aluna lê. A professora continua de pé diante da aluna ignorando os gritos dos alunos que solicitam que a aluna fale mais alto. Irritada, a professora resolve escrever no quadro um exercício de revisão para a prova. Os alunos perguntam pelo assunto que ela iria iniciar hoje; ela, simplesmente, ignora-os e diz que eles vão fazer a prova sem ver o assunto. (24/04/06, profª. Carla).

A professora entrou deixando a turma quase toda fora. Só ficaram em sala 11 alunos. Ela explicou para os que haviam ficado em sala que, como ela tinha dito na aula anterior, os alunos devem esperar o professor em sala; portanto, os alunos que estavam fora não poderiam mais entrar depois dela. (08/05/06, profª. Flávia)

Notamos que, em todos os casos, praticamente, não houve, por parte das professoras, uma verdadeira preocupação em organizar uma aula de forma sistemática, com vistas a alcançar resultados verdadeiramente satisfatórios para os alunos. No primeiro caso, a professora adota uma prática caracterizada pelo descompromisso, pelo descaso e pela improvisação. A atividade desenvolvida parecia ter uma única finalidade: manter os alunos em silêncio e sob controle. No entanto, essa foi uma característica observada em quase todos os casos, ou seja, notamos que havia, no grupo, uma preocupação muito grande com o controle dos alunos. Nesse caso, os mecanismos utilizados com esse fim eram variados.

Em quase todos os casos, percebemos que as professoras desenvolvem uma prática autoritária e são extremamente preocupadas em desenvolver um ensino disciplinar na escola. Por isso, valorizam tanto a manutenção do poder, o silêncio, a ordem e a atenção total e irrestrita dos alunos. Como não conseguem isso, sentem-se desestimuladas ao ponto de não conseguirem organizar uma aula produtiva e diferente, o que contribui para levar os alunos à exclusão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar.

Nas observações feitas às aulas das professoras que adotam práticas que se distanciam desse modelo de ensino e se aproximam do modelo interacionista, percebemos que as atividades desenvolvidas por elas sempre priorizavam a participação do coletivo de alunos, levando-os a intervirem mais e, conseqüentemente, a participarem mais também. Registramos alguns desses momentos de uma das professoras em diário de campo:

Ao terminar a chamada [...] pede que eles formem grupos de quatro. Hoje ela preparou uma atividade em grupo, uma espécie de bingo em que os alunos vão tentando acertar as respostas. Cada resposta acertada vale 0,25 décimos na prova. Eles se animam e chegam a brigar para dar as respostas. Quando a campã bate, eles reclamam que “hoje a aula passou rápido demais” e pedem para a professora continuar na próxima aula”.  
(25/04/06, prof.<sup>a</sup> Graça)

Percebemos que a professora demonstra um compromisso maior com os alunos e suas aprendizagens. Há a preocupação em fazer com que esses alunos participem mais efetivamente das aulas, por isso a escolha por situações educacionais mais prazerosas e, acima de tudo, produtivas. Conseqüentemente, observamos que, em aulas desse tipo, os alunos demonstravam um maior envolvimento com as situações educativas. Gómez (2000) explica que isso ocorre sempre que o professor possibilita um tipo de interação na aula e na escola, com ricas experiências e aprendizagens para o aluno. Afinal, a educação é um processo social, que ocorre por meio das interações sociais, envolvendo professores e alunos.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Diante dos resultados que foram encontrados com essa categoria somos levados a concluir que não tem sido possível a mais da metade das professoras estruturarem práticas de ensino que orientem o desenvolvimento de relações interpessoais que levem os alunos à construção do conhecimento e, conseqüentemente, ao sucesso escolar.

A precária formação inicial e continuada que a grande maioria possui torna grande parte das professoras refém de seus próprios limites. Esses limites se refletem nas suas escolhas na hora de decidir que práticas desenvolverem ou que caminho, nesse processo de ensinar e aprender, propor aos alunos, para que estes consigam obter o sucesso em suas aprendizagens. Com efeito, ainda que as professoras venham desfrutar de condições objetivas de trabalho, sem as condições subjetivas, ou

seja, sem uma formação profissional adequada, estas continuarão enfrentando diversos problemas na condução do processo educacional, e, conseqüentemente, na consolidação de uma prática que contribua com o sucesso e não com o fracasso escolar.

Temos consciência de que as transformações pelas quais passam professores e alunos na sala de aula estão diretamente relacionadas à forma como ambos se vêem, se tratam e se relacionam (PLACCO, 2003). Isso significa que a qualidade dessas interações é fundamental tanto para a consolidação da aprendizagem dos alunos como para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse caso da sala 04, as chances de esses alunos virem a ter sucesso na escola tornam-se cada vez mais escassas, uma vez que as relações que estão sendo desenvolvidas nesta sala de aula têm favorecido a exclusão desses alunos, fato que tem ocorrido muitas vezes no interior da sala de aula, por meio do modo como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos.

Pensamos que isso tem ocorrido devido à falta de uma formação profissional que possibilite a essas profissionais articular saberes que necessariamente garantam a efetividade do processo ensino-aprendizagem, por meio de modelos de ensino que priorizem a produção ativa dos alunos na construção do conhecimento e do desenvolvimento de relações na sala de aula e na escola que promovam a transformação do aluno nos campos cognitivo, afetivo e social, garantindo, assim, a construção não do fracasso mais do sucesso dos alunos em suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: Múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In. PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

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

GOMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÀN, J. G. e GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MIZUKAMI, M.da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Codex, 1995.

PATTO, M. H. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Temas de Educação 3 – Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia. Lisboa, 1993.

PIMENTA, S. G. Professor: Formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. de L. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In. TIBALE, E.F.A.; CHAVES, S. M. (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

RIOS. T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

## APÊNDICE A

**QUADRO 01- O perfil das professoras com relação à faixa etária, regime de trabalho, vínculo de trabalho.**

Nome	Faixa etária	Regime de trabalho	Vínculo de trabalho
Ângela	20-30	40 horas	Efetiva
Bruna	40-50	40 horas	Efetiva
Carla	20-30	40 horas	Substituta
Daniela	40-50	40 horas	Efetiva
Elisa	20-30	40 horas	Efetiva
Flavia	30-40	20 horas	Efetiva

Graça	30-40	40 horas	Efetiva
Helena	20-30	40 horas	Efetiva

**Fonte: dados das entrevistas realizadas com os sujeitos durante a pesquisa de campo**

## APÊNDICE B

**Quadro 02- Perfil da formação profissional**

NOME	FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
	MÉDIO	SUPERIOR		PÓS-GRADUAÇÃO ( LATO SENSO)
		COMPLETO	INCOMPLETO	
Ângela		Licenciatura		
Graça		Licenciatura		Especialização em Educação
Carla			Licenciatura	
Daniela			Licenciatura	
Bruna			Licenciatura	
Flávia	Pedagógico			
Elisa	Pedagógico			
Helena	Pedagógico			

**Fonte: dados das entrevistas realizadas com os sujeitos durante a pesquisa de campo.**