

O fracasso escolar: vários olhares**The school failure: several looks**

DOI:10.34117/bjdv6n9-094

Recebimento dos originais: 08/08/2020

Aceitação para publicação: 04/09/2020

Elizabeth Regina Streisky de Farias

Formação acadêmica: Doutorado em Educação (UEPG)

Instituição: Universidade Estadual do Paraná (Unespar – campus Paranaguá)

Endereço: Rua Machado de Assis, 647 Bairro Uvaranas 84025-320 - Ponta Grossa - PR

E-mail: elizabeth.farias@unespar.edu.br

Leociléa Aparecida Vieira

Formação acadêmica: Doutorado em Educação: Currículo (PUCSP)

Instituição de atuação atual: Unespar – campus Paranaguá

Endereço: Rua Francisco Alves, 90 Bairro Xaxim 81810-180 – Curitiba - PR

E-mail: leocilea.vieira@uol.com.br

Denise Maria Vaz Romano França

Formação acadêmica: Doutorado em Distúrbios da Comunicação, Pós-doutorado (UTP)

Instituição de atuação atual: Unespar – campus Paranaguá

Endereço: João Batista Manzoque, 150 casa 9 São Jose dos Pinhais-PR

E-mail: denise.franca@unespar.edu.br

Simone Sartori Jabur

Formação acadêmica: Mestre em Educação (UEM)

Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Endereço: Av. Colombo, 5790 - Jd. Universitário CEP 87020-900 - Maringá - PR

E-mail: ssjabur@uem.br

Genoveva Ribas Claro

Formação acadêmica: Mestre em Educação (UTP)

Instituição: Centro Educacional Uninter

Endereço: Rua Visconde do Serro Frio, 46, Aptº 2061 CEP 81050-080 Curitiba - PR

E-mail: genoveva.c@uninter.com

RESUMO

Este texto tem o objetivo de teorizar sobre o fracasso escolar e suas causas, frente ao analfabetismo e ao conhecimento formal da língua oral e escrita. O mesmo pretende contribuir na reflexão acerca dos significados do fracasso escolar e dos diversos fatores que interferem no sucesso na produção do conhecimento, na sociedade contemporânea. Entre os fatores que contribuem na perpetuação do fracasso aponta-se a precariedade da estrutura física, administrativa e financeira da escola, a formação deficitária do professor e a ausência de políticas públicas voltadas para a educação. De forma especial, pretende enfatizar o papel da escola na sociedade atual na formação humanados alunos e professores a partir dos pressupostos de Edgar Morin, na busca de uma sociedade mais tolerante e livre da barbárie.

Palavras-chave: fracasso escolar, processo ensino e aprendizagem, formação humana.

ABSTRACT

This text aims to theorize about school failure and its causes, in the face of illiteracy and formal knowledge of oral and written language. It intends to contribute to the reflection about the meanings of school failure and the various factors that interfere in the success in the production of knowledge in contemporary society. Among the factors that contribute to the perpetuation of failure are the precariousness of the physical, administrative and financial structure of the school, the deficient teacher education and the absence of public policies aimed at education. In a special way, it intends to emphasize the role of the school in the current society in the training of students and teachers based on the assumptions of Edgar Morin, in the search for a more tolerant and barbaric society.

Keywords: school failure, teaching and learning process, human formation.

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES...

Estudos mostram que as dificuldades e deficiências da educação no Brasil, sendo várias as causas que levam a este quadro, entre elas a precariedade da estrutura física, administrativa e financeira da escola. As deficiências são evidenciadas nos resultados de avaliações externas como Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB e outras. Nestas avaliações torna-se claro o desempenho precário na área de Língua Portuguesa, especificamente na leitura e escrita, bem como na área de Matemática, em especial, as dificuldades em todas as áreas do conhecimento a partir de uma interpretação textual deficitária. Tais resultados denunciam uma grave distorção no processo ensino e aprendizagem.

As investigações sobre o fracasso escolar mostram uma heterogeneidade de fatores que causam o mesmo. Alguns deles associados à criança, outros à questão social e outros ainda relativos à organização da escola e à formação de professores, tanto a inicial quanto à continuada.

A formação de professores tem sido foco de políticas educacionais, que almejam atingir uma melhoria no processo ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à formação inicial, pode-se afirmar que existe uma grande fragmentação nos cursos de formação de professores, as licenciaturas. A articulação entre os componentes curriculares dos cursos é insignificante e os projetos de curso são distanciados da realidade da escola pública.

Quanto à formação continuada, a mesma geralmente é voltada para uma tentativa de preencher a lacuna deixada pela formação inicial e por não ser pensada a partir da realidade concreta da sala de aula, não tem a força de transformar a prática.

Reflete-se também o papel da escola, no contexto de uma mudança paradigmática, que afeta toda a sociedade, na necessidade de transformar suas práticas, voltando-se para uma formação mais humana, de um sujeito integral e partícipe de uma sociedade.

2 O FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES FACETAS

Para iniciar uma discussão acerca do que seja o fracasso escolar é preciso nos remeter ao que seria o sucesso escolar. O que é considerado para a escola brasileira um aluno que tem sucesso na escola? Na verdade, há várias discussões a este respeito, mas parece que a que mais se aceita é a de que um aluno que tem sucesso escolar é um aluno que tem uma linguagem, escrita e falada compatível com aquela que a sociedade letrada utiliza, bem como, possui habilidades matemáticas que garantam a plena utilização destes conceitos na vida cotidiana.

Porém, há que se considerar que o aluno da escola pública no Brasil, possui uma linguagem que geralmente não é compatível com aquela exigida socialmente. Também, é possível reconhecer que o padrão de comportamento adotado pelo mesmo não comunga com o padrão almejado para um aluno idealizado.

Desta forma, a escola sempre manteve um distanciamento em relação às classes mais desfavorecidas, pela linguagem estabelecida e pelos valores praticados.

Porém, nos ideários da sociedade capitalista, por muito tempo considerou-se que a educação deveria ser capaz de tornar o homem um sujeito emancipado, capaz de fazer suas próprias escolhas, que exercesse sua condição de autor de sua própria história, capaz de lutar por uma sociedade mais democrática e igualitária, distanciada daquela que historicamente esteve atrelada ao capitalismo, que impossibilitava o homem de refletir sobre sua própria condição, tornando-o alienado e negando-lhe a condição de sujeito.

Por muito tempo, aceitou-se as explicações para o fracasso escolar a partir das diferenças de classes sociais existentes na sociedade capitalista. Justificavam-se tais explicações na exploração dos seguimentos sociais para manter a burguesia no poder hegemônico.

No ideário escolanovista, o fracasso escolar era atribuído às diferenças individuais, sendo que neste período inicia-se um processo de diagnóstico e tratamento por médicos e psiquiatras, atribuindo um caráter clínico a uma questão predominantemente pedagógica.

A tendência à psicologização e à atribuição de causas clínicas para o fracasso é levada às últimas consequências. De acordo com Patto (1999), os destinatários destes diagnósticos foram as crianças oriundas das classes trabalhadoras, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola.

Neste período, a explicação para o fracasso passa a ser cultural, afirmando-se a existência de culturas inferiores, disseminando a ideia de que o meio cultural dos qual as crianças fazem parte é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades, o que dificultaria a aprendizagem.

A vertente da carência cultural, assegura que a deficiência é do oprimido e para sanar tais deficiências é prometido igualdade de oportunidades, por meio de programas de educação

compensatória, que já nascem condenados ao fracasso, já que partem do pressuposto de que os filhos das classes populares são menos aptos à aprendizagem escolar. O objetivo da educação compensatória, é a reversão das deficiências culturais e psicológicas das quais as classes populares eram portadoras. O resultado é a reafirmação das deficiências e uma intensificação do fracasso.

Para Patto (1999, p. 72),

Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional.

Esta tendência de culpabilizar a vítima do fracasso e sua família, como se fossem seres atemporais, inertes no espaço, vai até a década de 1980. Os estudos pouco se voltavam para a instituição escolar, como um importante fator do problema da não aprendizagem, mesmo quando se voltava para a escola, era no sentido de atribuir a culpa ao professor e aos que na escola trabalham, sem relação com o contexto social e político na qual estão inseridos.

Já na década de 1990, o fracasso escolar era atribuído à desqualificação do professor, neste contexto, desconsiderando a relação entre concentração de renda e condições reais de aprendizagem. Novamente se assiste a atribuição da culpa ao que de alguma forma também é vítima de uma formação fragmentada e inconsistente.

Muitas vezes a busca da solução para os problemas educacionais brasileiros vem por meio de decretos, programas governamentais e reformas, que pouco contribuem para uma mudança efetiva, já que não leva em consideração a realidade concreta.

Contudo, concordamos com Nagel (1989, p. 10), quando afirma que “a escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga”. A atitude de esperar por reformas reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. É preciso que se compreenda que a escola tem uma vida interior, que precisa ser refletida pelos membros que a compõe e que se estabeleça uma prática de reflexão e ação, o que exigiria um estudo e aprofundamento de todos nas questões relativas à humanidade e a sociedade. É preciso também que as políticas educacionais sejam pensadas considerando a escola real.

Na perspectiva de Saviani (1991, p. 103), a ação pedagógica que poderia contribuir para a diminuição do fracasso escolar, seria aquela respaldada numa pedagogia histórico-crítica, que implica na clareza dos determinantes sociais da educação, na compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente no posicionamento necessário diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir a questão educacional.

Neste sentido, não cabe somente garantir escola para todos, mas sim um padrão de qualidade que assegure a permanência e o sucesso dos que nela ingressam.

É importante também que possibilite a formação da cultura democrática, que viabilizem a transformação da sociedade e que o aluno se perceba enquanto parte desta sociedade que é contraditória, reconhecendo-se como homem sujeito. (Idem, p. 104).

Desta forma, pode-se afirmar que a educação no século XX, foi palco de intensa mobilização política em busca da organização de um sistema educacional, porém, apesar dos grandes investimentos na construção de escolas, observou-se a manutenção daquilo que se havia configurado como o fracasso escolar, este refletido no grande número de reprovações e não aprendizagem.

Diante de tais condições, cabe perguntar: qual a função da escola hoje? Alfabetizar como um mero ato de codificar e decodificar símbolos ou preparar os alunos para viver em um mundo cada vez mais complexo?

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BUSCA DA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 determinou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, houve a convocação da sociedade para colaborar na promoção e incentivo de uma educação de qualidade que permitisse o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparasse para exercer adequadamente sua cidadania e sua qualificação para o trabalho. Neste contexto a escola assumiu uma função social ocupando espaço na sociedade pela difusão do saber, conforme expõe Ribas (2005, p. 21),

Fica evidente que a educação tem um papel social. Não só pela educação o país sairá da situação em que se encontra, mas ela dará subsídios para enfrentar as revoluções técnico-científicas, as mudanças na formação da economia da sociedade (com grande contingente de desempregados, em consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços) e as mudanças na formação cultural da sociedade decorrentes do desenvolvimento da informática. A educação também ajudará a diminuir as disparidades, produto de uma lógica capitalista selvagem, que configura um estado de calamidade.

Neste contexto, a formação continuada do professor assume a característica de complementação, de aperfeiçoamento, destituindo a mera característica de suprir lacunas da formação inicial. Segundo Velloso e Albuquerque (2004, p. 63),

[...] formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões inicial e continuada, apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, o que situa alunos e professores como sujeitos, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Desta forma, a formação inicial e continuada apoiam-se no trabalho

coletivo e compartilhado, mas sem prescindir do desenvolvimento e do compromisso individuais.

Neste sentido, o papel do professor passa a ser visualizado com novas funções e novas características, conforme explica Feldmann (2009, p. 13),

Defendemos que as ações desenvolvidas no processo de formação devem ser pensadas e realizadas no sentido de promover aprendizagem que desperte a capacidade do educador para interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida; buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentar os conflitos e demandas atuais; interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho; relacionar-se com outras áreas de atuação.

Estas ideias representam a tendência teórica que tem norteado os fundamentos da formação do professor. Contudo há uma certeza entre os pesquisadores incluindo entre eles, Schön (2000), de que existe uma distância significativa entre a formação acadêmica do professor e sua prática em sala de aula, pelo fato de que a universidade moderna ainda se baseia na racionalidade técnica, considerando que seu currículo normativo está enraizado naqueles adotados nas primeiras décadas do século XX,

quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 19).

Alonso (2003, p. 15) comenta que não tem sido tarefa fácil para os professores com apenas a formação inicial proporcionar uma aprendizagem que atenda as exigências da escola com função social, pois eles não foram preparados,

[...] durante a sua formação, valendo-se apenas da “intuição” e do registro de informações que ele obteve no desenvolvimento de seu trabalho. O professor necessita muito mais do que a “intuição” para proceder a reflexão sobre a sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo.

Alonso (2003) expõe os desafios que o professor enfrenta nos dias atuais para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, buscando não apenas um ensino por meio da repetição dos conhecimentos historicamente produzidos, pois há necessidade de formar um homem e um cidadão capaz de realizar-se como pessoa e como ser social ampliando a responsabilidade do educador no processo de formação do aluno.

Mais que um desafio, aponta-se esta questão como sendo uma missão quase impossível de ser realizada, quando o professor exerce o magistério somente com a formação inicial, pois as dificuldades inerentes ao ensino têm sido cada vez mais complexas e exigem profissionais habilidosos e capacitados. Considerando que a função social da escola tanto pode ter como objetivo básico a socialização dos alunos como também prepará-los para o trabalho, cria-se no sistema de ensino uma situação em que,

[...] os professores se vêem diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, via de regra encontram-se despreparados, mal informados e sem condições de sozinhos, enfrentarem tantos desafios. As pressões são muitas e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais (ALONSO, 2003, p.11).

Esse modelo de racionalidade técnica, explicitado por Ribas (2000, p.15), como sendo uma formação que se reduz a buscar fora da realidade do trabalho educacional os elementos necessários para a prática pedagógica, não permitindo, “olhar a própria experiência de forma crítica, refletir sobre a sua ação, extraindo dela subsídios para reorganizar-se e redirecionar o seu trabalho de sala de aula”.

Elevou-se então, no meio educativo o clamor por uma reforma que transformasse o ensino, de forma que a prática escolar pudesse ser elaborada a partir de ideias de transformação que partissem do interior das escolas, sob a alegação de que a natureza do trabalho educativo e as mudanças acontecem somente a partir da prática. Como exemplo de educadora partidária desse clamor, Alonso (2003, p.14) pontua,

[...] é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento total do aluno – e isto não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com aquela realidade.

A todo instante em sala de aula, podem acontecer fatos relevantes para o professor mudar sua forma de trabalhar os conteúdos, assim nem sempre o fato de seguir um planejamento à risca é válido, pois são nos momentos da relação professor/aluno em sala de aula que podem ocorrer novas ideias, novas formas, novas estratégias de ação para o aluno ampliar seu conhecimento, a partir de suas ideias iniciais. Na concepção de Tardif (2002, p. 234),

[...] em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, que constroem

seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

É nesse sentido que se espera ter em sala de aula um professor em contínua formação. Ribas (2005, p.12) aponta que para um ensino efetivo e de qualidade, é necessário “estabelecer um encadeamento coeso de capacitação, a partir da formação inicial. Com esta concepção, tem-se presente a indispensabilidade da interdependência entre os currículos da formação inicial e da formação contínua dos professores”.

4 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Concordamos com Ferreira (2008), quando afirma que vivemos em um período de incerteza e desestabilidade. Temos consciência que vivemos mudanças profundas planetárias, que ainda não somos capazes de compreender na totalidade. Embora tais instabilidades provoquem insegurança, perplexidade e inquietude, também pode suscitar a criatividade e até algumas certezas. Como afirma Santos:

Vivemos numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego, que ela própria potencializa. (2000, p. 41-42).

Esta nova realidade exige dos educadores a tarefa de traduzir as determinações do mundo em que vivemos, transformando os conteúdos escolares para que os mesmos contribuam para uma formação humana e cidadã, capaz de enfrentar os desafios que ainda virão. Se concordamos que, a educação é mediadora, no contexto de uma prática social global, tais mudanças exigem novas formas de organização da escola, que garanta a participação efetiva de todos no processo da construção do conhecimento para a emancipação.

Neste sentido, nos valemos de Morin (2000, p. 13-19), quando reflete sobre os problemas centrais ou fundamentais que permanecem ignorados e esquecidos, embora necessários de serem examinados nos tempos atuais em todas as sociedades e culturas. O autor aponta os sete saberes que a educação do futuro deve assumir e tratar.

No primeiro saber, que intitula: As cegueiras do conhecimento, Morin aponta para a urgência de fazer conhecer o que é conhecer (MORIN, 2000, p.14). Considera que este saber é uma necessidade primeira para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão. Insiste que não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão.

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. A educação deve se dedicar, por conseguinte à identificação dos erros, ilusões e cegueiras (MORIN, 2000, p. 21)

Para Morin, o conhecimento do mundo é necessidade vital e intelectual. Desta forma, os princípios do conhecimento pertinente, segundo saber, refere-se a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, de forma a estabelecer relações entre as partes e o todo na complexidade em que vivemos. Assevera que a questão fundamental da educação é a aptidão para organizar o conhecimento. (2000, p. 35)

O terceiro saber elencado pelo intelectual francês, é ensinar a condição humana, que diz respeito à reconhecer a unidade e complexidade da condição humana, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os seres humanos, reconhecendo a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

“A educação deve mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 2000, p. 61).

Ensinar a identidade terrena ou o destino planetário do gênero humano é o quarto saber. Segundo seu raciocínio, o conhecimento do desenvolvimento que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, mostrando como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e ainda não desapareceram é um imperativo da educação (MORIN, 2000, p. 69).

Se o século XX foi de aliança entre duas barbáries: a primeira traz guerra, massacre, fanatismo. A segunda, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seu sentimento, sua alma.

Para ultrapassar esta era de barbárie, considera ser necessário pensar que todas as aspirações que nutriram as grandes esperanças frustradas do século XX, poderão renascer na forma de uma nova busca de solidariedade e de responsabilidade (MORIN, 2000, p. 70).

Enfrentar as incertezas é o quinto saber, refletindo que, ao mesmo tempo que a ciência trouxe muitas certezas, abriu inúmeras zonas de incertezas. Nesta perspectiva, a educação deve, incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas, ensinando princípios de estratégia que permitem enfrentar o imprevisto, a

incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

O sexto saber refere-se à compreensão, alertando que o planeta necessita, em todos os aspectos, de compreensão mútua. Considera que a compreensão mútua entre os seres humanos, é vital para que as relações humanas superem seu estado bárbaro de incompreensão e de violência existentes no mundo.

O sétimo saber, apontado por Morin, trata da ética do gênero humano. Levando em conta o caráter ternário da condição humana que é ser indivíduo/sociedade/espécie, a educação deve conduzir à antro-ética que compreende:

A esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, 2000, p. 106).

Morin (2000), aponta para as reais finalidades da educação: a busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena, na construção de uma comunidade planetária organizada.

É necessário pensar, portanto, sobre uma escola que continue lutando contra o fracasso, que ainda demonstre sua indignação quanto à não aprendizagem, que garanta o direito de todos à aprendizagem, a cidadania e à condição de humano.

Se esta é a escola dos sonhos, é também a escola da esperança, do possível, mas que só se tornará realidade quando este sonho for partilhado por muitos, discutido por toda a comunidade escolar, a partir de políticas públicas coerentes, voltadas às classes populares.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tem-se clareza que as causas do fracasso escolar são complexas e tem suas origens em fatores internos e externos à escola, com forte reflexo da situação social, econômica e cultural do contexto atual.

Porém, há que se considerar que possíveis soluções estão vinculadas para o estabelecimento de políticas públicas voltadas às classes populares, à organização escolar, na produção do conhecimento, mas também dizem respeito ao tipo de homem que se quer formar, na busca da hominização.

Assim, considera-se que a escola não é capaz sozinha de romper com o fracasso, mas é parte essencial na construção de uma educação mais humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. (Org.) **O trabalho docente** - teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003
- FERREIRA, N.S.C. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RIBAS, M. H. (Org.) **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005
- SANTOS, B.S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5.)
- SCHÖN, D. A. Formar professores como reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002