

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA: RESULTADOS DE UMA TRIANGULAÇÃO*

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO
Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, Brasil

MARIA CÉLIA BORGES
Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil

RESUMO: No presente artigo se faz uma triangulação entre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, os resultados de pesquisas sobre o estado da Didática e da formação de professores em três estados do país, e os resultados de pesquisas na área de didática na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa em didática já tinham sido correlacionados anteriormente com quatro estudos internacionais. Assim, o texto apresenta resultados de uma pesquisa de segundo grau. O método usado foi a leitura comparada e a correlação entre informações, dados e conclusões de projetos diferentes, com o propósito de obter uma compreensão mais abarcadora da dinâmica interna entre as políticas públicas, a formação de professores e a realidade da sala de aula. A análise permitiu elaborar importantes conclusões sobre esse sistema de relações.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Formação de professores. Didática. Prática de ensino.

INTRODUÇÃO¹

No presente trabalho apresentam-se contribuições de uma pesquisa de segundo grau; ou seja, trabalha-se com resultados e conclusões de pesquisas recentes – próprias e alheias, em áreas de conhecimentos afins – para integrá-los num sistema maior de compreensão da realidade estudada.

* Artigo recebido em 31/5/2012 e aprovado em 22/1/2013.

Entre 2009 e 2012 os autores participaram ativamente de dois projetos de pesquisa que se desenvolveram simultaneamente. À medida que acontecia a sistematização das informações e a coleta de dados, percebiam-se as relações internas entre os resultados de um projeto e os do outro, mesmo que os focos de ambos tenham sido diferentes.

Os resultados das pesquisas sobre as políticas públicas e o estado atual da didática e da formação de professores foram incorporados como parte dos estudos prévios, assim como a recuperação da literatura para nossos projetos. Já os resultados da pesquisa na área de didática são originais de um projeto mais amplo que estabeleceu o perfil dos professores e da docência no ensino médio. Esta pesquisa foi desenvolvida por uma equipe numerosa de profissionais no Estado de Minas Gerais. O certo é que o cruzamento de informações e dados nos colocaram perante a possibilidade, e o desafio, de estabelecer correlações entre resultados e conclusões de ambos os projetos. Mais concretamente, as informações e dados com os quais trabalhamos procedem das seguintes fontes:

1. Três importantes documentos de política educativa sobre formação de professores: LDBEN/96; Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP n. 1/2002.
2. Três pesquisas recentes sobre o estado atual da didática e da formação de professores em diferentes estados de Brasil: Libâneo (2010); Sguarezzi (2010); Longarezzi e Puentes (2010).
3. Dados coletados na pesquisa desenvolvida por Aquino, Puentes, Borges e Longarezzi, sobre a aula no ensino médio (2012).

Os métodos utilizados foram a leitura comparada e o estabelecimento de correlação entre informações, dados e conclusões, com o propósito de realizar uma triangulação entre essas três esferas de resultados, buscando uma compreensão mais abrangente da dinâmica interna entre as políticas públicas, a formação de professores e a realidade da sala de aula. A análise anterior permitiu elaborar importantes conclusões sobre esse sistema de relações.

DESENVOLVIMENTO

Políticas de formação de professores para a Educação Básica

No Brasil, no que tange às políticas educativas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) marca um divisor de águas no desenvolvimento da educação nacional. Isto também vale para a formação dos professores, que supostamente vai garantir a qualidade da aprendizagem

dos escolares. No Art. 61 dessa lei se normatiza o seguinte sobre a formação dos professores da Educação Básica:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996)

Há dois aspectos de suma importância nesse artigo da LDBEN. O primeiro refere-se à necessidade de formação profissional específica para o exercício do magistério na Educação Básica, não estando qualquer um capacitado para exercer a docência como profissão. Já o segundo aspecto relevante refere-se ao imperativo da solidez dessa formação, relacionando a teoria com a prática e garantindo o aproveitamento das experiências precedentes. Supõe-se que estes aspectos presidam os currículos de formação inicial e continuada dos professores, os quais, chegado o momento, na sua prática pedagógica, sejam capazes de atuar em consequência.

Já o Parecer CNE/CP 9/2001, que analisa a necessidade das “diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira” (p. 5), reconhece o despreparo histórico dos professores, a causa do tradicionalismo na formação, e postula as características inerentes à atividade docente na atualidade, quais sejam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;

- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2001, p. 4)

Essas características são importantes porque contribuem com a elaboração de um perfil profissional dos professores, cuja atividade principal é o ensino. Entende-se que o professor é responsável pela organização do ambiente socioeducativo no qual se desenvolvem as atividades de aprendizagem dos escolares. Infere-se que o professor é um intelectual que lida com o conhecimento, com os métodos da ciência e com as particularidades psicológicas dos alunos para poder conduzir sua atividade cognoscitiva e seu desenvolvimento mental. Tudo isso passa, ao menos idealmente, pelo domínio dos conteúdos disciplinares, da Didática, das metodologias de ensino, da Psicologia pedagógica, da cultura geral e artística, da pesquisa, do trabalho em equipe etc. Supostamente, os currículos para a formação dos professores que se destinam à Educação Básica deverão ter em conta essas questões relativas ao perfil ocupacional.

Nesse documento se estabelecem, também, as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico dos professores desses níveis de ensino, a saber:

- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas [...];
- Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;
- Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 43)

Ou seja, pretende-se formar um professor de Educação Básica capaz de planejar cientificamente suas ações de ensino, executá-las e avaliá-las com a qualidade exigida, assim como gerir o tempo, a turma, a organização docente, a matéria etc. Também se aspira a ter um professor capaz de se relacionar adequadamente com os alunos e demais atores sociais que intervêm nos processos educativos, bom comunicador, bom estrategista, experto na sua profissão.

Por sua vez, o Art. 3º da Resolução CNE/CP n. 1, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (p. 1), propondo o seguinte:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observarão princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor [...] demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002)

Em outras palavras, aspira-se formar um professor “competente” (a competência é a concepção nuclear dos cursos de formação inicial), mas também não se deixa de lado a formação de capacidades, valores e habilidades. Neste programa de formação, a solidez dos conhecimentos disciplinares (não só os das ciências que se ensinam, senão também os pedagógico-didáticos) seria a via expressa para a formação das competências, capacidades, habilidades etc. Mas é insuficiente possuir conhecimentos sólidos, é preciso articular adequadamente teoria e prática no exercício da profissão. É preciso que o professor saiba planejar, ensinar, avaliar, usar os meios de ensino, as tecnologias educativas, relacionar-se com os alunos e com os demais segmentos da comunidade acadêmica. Espera-se que a formação seja conseqüente com o que dele se espera. Não se pode menos que concordar com um modelo de formação que postula tais exigências. Sendo

assim, vejamos o que dizem as pesquisas sobre a formação pedagógico-didática dos professores em três Estados do Brasil.

Resultados de pesquisas sobre a formação de professores para a Educação Básica

Libâneo (2010) estudou as grades curriculares e ementas de disciplinas de 25 cursos de Pedagogia do Estado de Goiás, com o propósito de verificar o “papel da didática e das metodologias específicas e, de modo especial, a presença ou não de disciplinas de conteúdos das disciplinas ensinadas nas séries iniciais do ensino fundamental, na formação profissional” (p. 15). Essa pesquisa apresenta as seguintes conclusões sobre as ementas de didática nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás:

[...] ementas da didática genéricas, retóricas, mantendo ainda forte apoio no caráter instrumental; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; grades curriculares e ementas que não mostram unidade e integridade do projeto pedagógico. [...] Enfim, é plausível concluir que a Didática e as metodologias específicas [...] estejam sendo muito pouco relevantes para a atuação profissional dos professores, sem assegurar aqueles saberes profissionais necessários. (LIBÂNEO, 2010, p. 24)

Entre outras importantes considerações, o pesquisador conclui que

[...] as deficiências na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mormente no domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas a serem ensinados nessas séries, estariam sendo um dos fatores determinantes do baixo desempenho do sistema de ensino brasileiro, a considerar resultados das avaliações em escala. (LIBÂNEO, 2010, p. 25)

Ou seja, o estudo de Libâneo (2010), realizada nos 25 cursos pesquisados, deixa clara a desarticulação curricular existente nesses cursos, a situação precária do ensino dos conteúdos das disciplinas que os futuros professores devem ensinar na sua futura prática profissional, assim como os problemas existentes com o ensino de didática e das metodologias específicas. Dificilmente esses cursos estariam cumprindo com as políticas de formação de professores esboçadas no item anterior.

Em pesquisa similar, Sguarezi (2010) fez um estudo cujo objetivo é “traçar um panorama da didática nos Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso” (p. 28). Algumas das conclusões dessa pesquisadora são:

Há uma variedade de enfoques na abordagem da Didática nos projetos de curso de licenciatura na UFMT, traduzindo diferentes concepções de formação de professores. (p. 35)

É tarefa imprescindível assumir verdadeiramente a decisão de resgatar o papel da Didática, um dos eixos dos cursos de formação docente, se o seu objetivo é formar professores autônomos, autores de suas práticas pedagógicas. A didática se torna gradativamente dispensável nas licenciaturas (conforme temos demonstrado em nossa pesquisa). (p. 36)

Por sua vez, Lonzarezi e Puentes (2010) estudaram 8 dos 11 programas de pós-graduação em Educação credenciados pela CAPES no Estado de MG, envolvendo 112 professores. O propósito foi “analisar o lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Minas Gerais, no período de 2004-2008” (2010, p. 4). Partindo de um diagnóstico preliminar sobre a formação pedagógico-didática dos pedagogos e licenciados, com professores da área pertencentes a quatro estados do Brasil, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão:

A didática, no campo do ensino, tem enfrentado diversos problemas: pequena carga horária em relação às demais disciplinas; empobrecimento do campo da didática no currículo dos cursos [...]; desarticulação da didática tanto em relação a outras disciplinas, quanto em relação à unidade teoria-prática inerente ao seu próprio campo; relativo abandono do objeto de estudo ‘clássico’ da didática [...]; ausência de uma identidade própria nos cursos; falta de vínculo dos processos desencadeados pela didática com o cotidiano das escolas (estágio); entre outros. (LONGAREZI; PUENTES, 2010, p. 3)

Sobre a pesquisa que realizam os professores de didática dos programas de pós-graduação em Educação de Minas Gerias, os pesquisadores concluem:

[Há] poucas indagações sobre as condições e os modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas. [...] A aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem ocupam menor lugar enquanto objeto de interesse e de investigação, se comparada ao lugar que a formação e profissionalização têm ocupado. (LONGAREZI; PUENTES, 2010, p. 11)

Com respeito à pesquisa e à produção intelectual na área de didática nos programas de pós-graduação estudados, afirmou-se que

[...] a Didática ocupa, em média, um terço das pesquisas e publicações realizadas pelos professores vinculados à área em relação ao total no período. [...] a Didática não tem ocupado centralidade nos estudos dentro das linhas [de pesquisa]. (LONGAREZI; PUENTES, 2010, p. 11)

Com relação aos projetos desenvolvidos na área de “didática clássica”, esse estudo explicitou:

A dimensão da Didática relacionada aos Modos concentra 36% dos projetos e 31,07% das produções, de maneira que os estudos preocupados com as formas e maneiras de realizar a organização didática do processo de ensino-aprendizagem têm sido objeto de aproximadamente um terço dos estudos realizados na área. (LONGAREZI; PUENTES, 2010, p. 8-9)

Resumindo, as pesquisas de Sguarezi (2010) e Longarezi e Puentes (2010) tornam evidente, também, a má aplicação das políticas de formação de professores em Minas Gerais e em Mato Grosso: progressivo desaparecimento da ciência didática como objeto de pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação (Minas Gerais); o esvaziamento da didática como disciplina específica da formação docente (redução de carga horária, falta de organicidade na concepção da formação didática dos professores, perda do objeto e do campo clássico da didática); o descaso com o objeto de estudo das disciplinas pedagógicas; a desconexão entre a didática e as práticas de ensino; a falta de identidade dos cursos de formação etc. Todos esses aspectos, como se verá a seguir, refletem negativamente na prática didática dos professores.

Resultados da pesquisa em didática

Aquino, Puentes, Borges e Longarezi (2012a, 2012b) se propõem a “divulgar os resultados obtidos sobre a gestão e avaliação da classe junto aos alunos no ensino médio, obtidos como parte do projeto de pesquisa: Desenvolvimento profissional dos professores que atuam no ensino médio: um diagnóstico de necessidades e de obstáculos didático-pedagógicos” (2012b, p. 1). O estudo foi realizado no período de 2009 a 2011, na rede estadual de ensino de um município de Minas Gerais que conta com 26 escolas de ensino médio. Nesse contexto, foi selecionada uma amostra de 7 escolas, tomando como critério a nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 2009. Das 7 escolas selecionadas, 3 tinham notas que as situavam acima da média da rede pública (536 pontos), e as outras, notas que as colocavam abaixo dessa média.

A amostra de escolas selecionada tinha, no período, um total de 331 professores. Deles foram selecionados aleatoriamente 66 docentes para integrar a pesquisa, ou seja, 20% da população. Ao mesmo tempo, do total de matrículas (3.500), integraram a amostra 30% (1.059). Parte dos dados foi levantada mediante questionário aplicado aos professores, por meio do qual se procedeu à autoavaliação de sua gestão da classe; e aos alunos, pelo

qual se avaliou a gestão da classe de seus professores. Os resultados foram discutidos por meio de uma leitura cruzada com quatro estudos internacionais (KLINGBERG, 1972; BUDARNI, 1978; YAKOLIEV, 1979; GAUTHIER, 1998). No contexto dessas análises, considerou-se adequada a gestão e a avaliação da aula quando as porcentagens oscilaram entre 90% e 100%.

Dessa pesquisa, selecionamos os resultados de alguns dos itens trabalhados nas dimensões de planejamento, execução e avaliação do ensino, no intuito de serem analisados para oferecer uma ideia da realidade da prática pedagógica que temos hoje na Educação Básica. Os indicadores se referem a planejamento dos objetivos, planejamento dos conteúdos, e planejamento das avaliações, considerando todos os três indicadores o tratamento no processo de ensino.

Sobre o *planejamento e tratamento dos objetivos*, obtiveram-se 61 respostas dos professores. Apenas 73,77% deles consideram que realizam *bem* esse planejamento, enquanto que só 23,23% entendem que os planejam de forma *regular*. No indicador de orientação dos objetivos no ensino, apenas 75,38% dos professores disseram orientá-los *bem*, e 23,08% disseram que os orientam de modo *regular*. Essa realidade é lamentável, pois uma boa prática de ensino coloca os objetivos como uma prioridade, em conformidade com os interesses da sociedade e dos próprios docentes. Para um autor de forte sustentação psicológica como Budarni, a atenção adequada ao planejamento dos objetivos do ensino certifica “a sua integridade e a certeza de que a atenção na aula estará focada nos resultados valiosos e significativos, e não no logro de propósitos carentes de importância” (1978, p. 285). Segundo este autor, os objetivos

[...] são o foco em torno do qual se organiza toda a aula; sua força controladora dirige toda a atividade do professor e dos alunos. [...] a categoria de objetivo, segundo I. P. Pávlov, constitui pelo geral um dos fundamentos da conduta humana. O reflexo do objetivo está ligado ao reflexo da atenção, fator este que tem uma importância de primeira ordem no processo docente. (BUDARNI, 1978, p. 287)

Já numa percepção mais sociológica como a de Gauthier, os objetivos devem ser planejados tendo em vista um critério de pertinência para os alunos (1998, p. 201). Segundo a visão de autores adeptos ao enfoque histórico-cultural,

há questões principais que orientam a elaboração dos objetivos do ensino: o seu caráter complexo e multifacetado; os níveis cognitivos de que partem e aos quais se aspira; o valor motivacional que estes trazem e as condições

que ajudam a elevar esse valor; as categorias em que se enquadram (conhecimentos, habilidades, hábitos e valores). Só tendo em conta estes aspectos os objetivos se justificam perante os olhos dos alunos e conseguem motivá-los para atuar em consequência. (AQUINO; PUENTES; BORGES; LONGAREZI, 2012a, p. 235)

Esta pesquisa revela contradições entre a visão dos alunos e a visão dos professores com respeito ao planeamento e à orientação dos objetivos na aula. Como já foi dito, 73,77% dos docentes consideram que realizam *bem* esta atividade, mas apenas 20,98% dos alunos opinam que os professores planejam e orientam *bem* os objetivos, o que deixa uma controvérsia no ar. O certo é que o planeamento correto dos objetivos e sua orientação precisa, no processo de ensino-aprendizagem, tem impacto positivo na condução da aprendizagem e na obtenção de bons resultados.

Nos itens de *planeamento e tratamentos dos conteúdos*, de uma amostra de 66 professores, lograram-se 64 respostas. Destas, 81,25% consideraram que realizam *bem* o planeamento dos conteúdos e 17,19% opinaram que o realizam de forma *regular*. O desejável seria que mais de 90% dos professores realizassem *bem* este tipo de planeamento. Sobre a questão os autores afirmam:

A tarefa de planeamento dos conteúdos brinda o suporte necessário para que o professor e os alunos realizem uma atividade adequada durante a aula. Não fazer isso pode acarretar consequências desastrosas para a ação docente. É o professor quem determina o conteúdo de cada aula, partindo dos programas escolares e da seleção dos dados concretos oferecidos pela ciência. É o docente quem deve realizar a transposição didática dos conteúdos científicos para convertê-los em conteúdos escolares, realizando o ajuste necessário entre o programa, o livro didático e os cadernos de exercícios. (AQUINO; PUENTES; BORGES; LONGAREZI, 2012a, p. 235)

Outros indicadores relacionados com o tratamento dos conteúdos disciplinares apresentam os seguintes resultados: concernente à apresentação clara dos conteúdos, somente 73% o fazem *bem*; exercitação dos conteúdos, apenas 35,38%; retroações com a matéria de ensino, somente 46%; atividades de reforço durante a aula, 37,5%. Apenas 56,51% dos alunos afirmam que os professores dominam o conteúdo que lhes ensinam.

Na esteira de Budarni, os autores da pesquisa analisam questões básicas que orientam o planeamento e o trabalho com os conteúdos disciplinares: a estrutura da matriz conceitual de que se trata; as correlações entre os fatos reais, os conceitos, as teorias e as leis; assim como os métodos de apropriação, controle e avaliação dos conteúdos (1978, p. 289). Pode-se afirmar que as decisões que os professores tomam com relação ao conteúdo

têm influência considerável no rendimento dos alunos. Os investigadores ressaltam o cuidado que se deve ter com os conteúdos disciplinares, pois só por intermédio da formação dos conceitos científicos é que se forma o pensamento teórico dos escolares.

Sobre o *gerenciamento do tempo dedicado à aprendizagem das matérias escolares*, obtiveram-se respostas de 64 professores. Apenas 31,25% consideram que o administram *bem*. 46,88% disseram que o administram de forma *regular*. 20,31% afirmaram que o administram *mal*. Entretanto, as opiniões dos alunos sobre o *aproveitamento do tempo para a aprendizagem individual ou coletivo* apresentam os seguintes dados: de um total de 960 respostas, só 19,06% avaliam *bem* esse item, 51,77% o avaliam com conceito *regular*, e 25,94% o avaliam de modo *negativo*. Sobre o *aproveitamento do tempo na aula*, das 962 respostas obtidas, apenas 25,68% disseram aproveitá-lo *bem*; 53,01% disseram aproveitá-lo de modo *regular*; e 19,85% disseram aproveitá-lo *mal*. Esses surpreendentes resultados negativos da pesquisa nos colocam as perguntas: se os alunos não dedicam a maior parte do tempo à aprendizagem das matérias escolares, para que frequentam a escola? A que dedicam o tempo nas escolas? Manter permanentemente ocupados a todos os alunos da classe nas atividades de aprendizagem parece ser uma necessidade pedagógica indispensável, tendo em vista o logro de bons resultados.

Nos indicadores que se referem ao planejamento e tratamento da avaliação no processo de ensino, obtiveram-se 64 respostas dos professores, sendo que apenas 56,45% afirmam que planejam e realizam *bem* a avaliação somativa, enquanto que 57,14% *planejam e realizam bem* a avaliação qualitativa. Sob o mesmo aspecto, obtiveram-se 256 respostas dos alunos. Apenas 26,95% consideram que os professores avaliam *bem*; e somente 24,71% disseram que informam *bem* os resultados das avaliações. Estes dados demonstram a falta de conhecimentos e de habilidades pedagógicas dos professores para tratar com os complexos problemas da avaliação. Os pesquisadores concluem o seguinte:

A avaliação somativa, particularmente, quando adaptada aos objetivos, conhecimentos e habilidades que se desejam apreciar, pode melhorar a aprendizagem dos alunos. Igualmente, esse tipo de avaliação permite elevar o nível cognitivo das questões, sempre que ajustadas aos objetivos. A avaliação formativa, por sua vez, pode ter efeito positivo nos rendimentos dos alunos, sempre que realizada continuamente e atrelada aos objetivos, ao estabelecimento de níveis mínimos de acertos e às retroações oportunas. A reflexividade dos professores sobre a avaliação reflete a responsabilidade

deles com o aproveitamento dos alunos e com sua própria função pedagógica. (AQUINO; PUENTES; BORGES; LONGAREZI, 2012b, s/p)

CONCLUSÕES DAS CONCLUSÕES

Se aproveitarmos as conclusões deste estudo para fazer o caminho de volta, ou seja, partindo da sala de aula e passando pela formação de professores para logo ir ao encontro com as políticas públicas, verificaríamos, constrangidos, que o programa de formação de professores, traçado nos documentos normativos, não está sendo cumprido nos cursos de formação de pedagogos do Estado de Goiás, nas licenciaturas do Estado de Minas Gerais, nem nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Mato Grosso, segundo os resultados das pesquisas que nos serviu de referência. Infelizmente, a “sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, proclamada pela LDBEN/96, não está sendo desenvolvida nos cursos de formação de professores que temos revisado. Isso é duplamente verificado, também, na análise do planejamento e das práticas de ensino pesquisadas.

Da mesma forma, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, também anunciada pela LDBEN/96, deixa muito a desejar, segundo mostram os dados da pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores, no corpo deste trabalho. A LDBEN/96 também propõe “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”, mas com certeza, se isso se estiver sendo cumprido, a realidade dos cursos de formação e das práticas didáticas foram outras. É provável que essa situação não seja a mesma em todos os estados do Brasil, mas sobram indícios para suspeitar que a situação seja mais extensa do que pensamos.

Algumas das competências que deveriam mostrar os professores de ensino básico, segundo o Parecer CNE/CP 9/2001 – tais como, “criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas” – também não se cumprem, nem nos cursos de formação nem nas práticas didáticas examinadas, no âmbito deste estudo.

As competências do professor explicitadas no Parecer CNE/CP 9/2001, relacionadas ao fato de que os professores devem utilizar “modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem”, quando comparadas com os dados da pesquisa didática

no item referente ao *gerenciamento do tempo dedicado à aprendizagem dos escolares* revelam que, infelizmente, isso está sendo seriamente afetado nas práticas pedagógicas do ensino médio e, presumivelmente, também nos cursos de formação dos professores.

Do mesmo modo, importantes competências relacionadas com os processos avaliativos, tais como, “utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos”, também não estão se desenvolvendo nos cursos de formação, nem se aplicando nas práticas de ensino, segundo as amostras examinadas nesta pesquisa.

As pesquisas referenciadas no interior deste trabalho denunciaram sérios problemas na formação pedagógico-didática dos professores. Entre eles, ementas genéricas na disciplina de didática; caráter instrumental dessa disciplina; falta de conteúdos das disciplinas que os pedagogos devem ensinar; desarticulação entre os conteúdos e suas metodologias; escassa relevância da Didática e das metodologias específicas na formação dos professores; o fato de a Didática estar se tornando dispensável na formação dos professores; escassez de pesquisas sobre as condições e modos em que transcorre o ensino; poucas pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem; o fato de a pesquisa em Didática ocupar apenas um terço da atividade científica dos programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais.

Por sua vez, a pesquisa em Didática que nos serve de referência demonstra as dificuldades dos professores de ensino básico para planejar, executar e avaliar o processo de ensino, confirmando uma vez mais que o que os professores de ensino básico não sabem é ensinar. O ciclo se encerra de maneira pouco alentadora, mas também nos deixa entrever quais seriam os conteúdos disciplinares necessários à formação inicial, assim como qual seria a formação pedagógico-didática que deveria ser oferecida nos cursos de magistério.

Comprova-se que os professores pesquisados também não desenvolveram as competências previstas no Parecer CNE/CP 9/2001, relativas a “manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos”. O que se observa é a coerência existente entre a má formação oferecida e a prática pedagógica dos professores, pois as aulas ainda são desenvolvidas de maneira tradicional, focalizando o processo de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva do professor, sem levar em consideração as dificuldades com que se depara o desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos.

O *como* aprendem os alunos não parece ser uma preocupação dos professores, mas com certeza isso também não lhes foi ensinado. Deste modo, não se lhes pode culpar diretamente por isso. Esse é o resultado da coexistência infeliz de um conjunto de variáveis socioprofissionais de longa data na educação brasileira, a saber: o descaso das políticas de formação com a preparação profissional e didática dos professores; os problemas curriculares que se detectam nos cursos de formação (fragmentação, burocratização, desorganização); o deterioramento crescente do ensino das disciplinas de formação pedagógico-didática; a inadequada formação em serviço; o escasso apoio pedagógico nas escolas; a precarização do trabalho docente; os baixos salários; a falta de incentivo e de planos de carreira condizentes com um sistema educativo de qualidade, dentre outros.

Finalmente, cabe lembrar que a presente investigação buscou verificar os problemas da formação dos professores e de suas práticas didáticas, mostrando suas múltiplas limitações e dificuldades. Não se pode, a partir daí, cair no desânimo, mas, pelo contrário, ao conhecer onde estão os seus problemas, que isso sirva de guia de orientação para a proposição de novos e consistentes projetos políticos-educacionais e de ação interventiva na formação inicial e continuada dos professores.

PUBLIC POLICY, TEACHER FORMATION AND DIDACTICS: RESULTS OF A TRIANGULATION

ABSTRACT: This article makes a triangulation between policies for Brazilian teacher formation, results of research on the state of didactics and teacher formation in three States in the country, and the results of research on didactics in Minas Gerais state schools. The results of the research in didactics had previously been correlated with four international studies. Therefore, this paper presents results of a correlational research. The research method was that of comparative reading and the correlation of information, data and conclusions of various projects, with a view to reaching a broader understanding of the internal dynamics between public policies, teacher formation and the classroom reality. The analysis provided valuable conclusions about this system of relations.

KEY WORDS: Public policies. Teacher formation. Didactics. Teaching practice.

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES Y DIDÁCTICA: RESULTADOS DE UNA TRIANGULACIÓN

RESUMEN: En el presente artículo se hace una triangulación entre las políticas públicas sobre la formación de profesores en Brasil, los resultados de investigaciones sobre el estado de la Didáctica y la formación de profesores en tres Estados del país. Adicionalmente, se presentan los resultados de investigaciones en el área de la Didáctica en la red estatal de educación en *Minas Gerais*. Los resultados de la investigación en Didáctica ya habían sido correlacionados anteriormente con cuatro estudios internacionales. Siendo así, el texto presenta los resultados de una investigación de bachillerato. El método usado fue la lectura comparada y la correlación entre informaciones, datos y conclusiones de diferentes proyectos, con el propósito de comprender más ampliamente la dinámica interna entre las políticas públicas, la formación de profesores y la realidad del aula. El análisis permitió elaborar importantes conclusiones sobre ese sistema de relaciones.

PALABRAS CLAVES: Políticas públicas. Formación de profesores. Didáctica. Práctica docente.

NOTAS

1. O presente artigo foi elaborado com apoio do Programa PAPE-CNPq-Uniube.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; BORGES, M. C.; LONGAREZI, A. M. La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico. *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012a.

_____. A execução e avaliação da classe no ensino médio: resultados de um estudo diagnóstico. *Ensino Médio: perfil da rede, dos professores-alunos e da aula*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012b. (No prelo).

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BUDARNI, A. A. La clase: forma fundamental de organización del proceso de enseñanza en la escuela. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978. p. 224-305.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 14-26.

LONGAREZI, A. M.; PUENTE, R. O lugar da Didática nas pesquisas e produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2010. p. 2-14.

SGUAREZI, N. de O. As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da universidade Federal de Mato Grosso. *Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2010. p. 27-39.

YAKOLIEV, N. *Metodología y técnica de la clase*. La Habana: Libros para la Educación, 1979.

ORLANDO FERNÁNDEZ AQUINO é doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara, Cuba. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).
E-mail: orlando.aquino@uniube.br

MARIA CÉLIA BORGES é doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).
E-mail: marcelbor@gmail.com
