

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA: A PROPÓSITO DE QUESTIONAMENTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE REFORMAS ECONÔMICAS E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO

*Ana Maria Fontes dos Santos**

RESUMO — *Este artigo evidencia a discussão de alguns dos diversos desdobramentos sobre formação de professores no contexto das reformas mais recentes para a educação, situando a questão dessa formação no Brasil e a atuação das universidades públicas estaduais baianas perante a tarefa de formar professores das séries iniciais, em serviço. A perspectiva é destacar o papel político da instância universitária, enquanto locus privilegiado para uma consistente formação de professores, em face das abordagens prevalentes de cunho quantitativista, dos estudos que norteiam tais reformas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Política Educacional. Formação de Professores. Educação Pública Universitária.*

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas resultam de estudos realizados na disciplina Economia da Educação¹ e de minha experiência como docente no curso de Pedagogia e na área de formação em serviço, de professores do ensino fundamental, desenvolvidos na e pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A discussão sobre a importância da formação de professores, como eixo para o desenvolvimento científico e tecnológico de nosso país, enquanto aspecto essencial no delineamento de qualquer proposta de reforma educacional no Brasil constitui-

*Prof. Assistente (DEDU/UEFS). Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação (UFBA). E-mail: amfontes@uefs.br
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação. Tel./Fax (75) 3224-8084 - BR 116 – KM 03, Campus - Feira de Santana/BA – CEP 44031-460. E-mail: edu@uefs.br

se o enfoque central deste trabalho. A análise empreendida procura situar em nossa história recente de que forma a idéia de profissionalidade docente foi sendo construída, em face da diversidade de formações permitidas nas legislações anteriores, para o exercício docente e os reflexos negativos na realidade educacional, decorrentes dessa diversidade. Os projetos de formação de professores em serviço do ensino fundamental da rede pública desenvolvidos em algumas das universidades estaduais baianas, a partir das exigências postas na LDB 9394/96, com ênfase na experiência da UEFS, constituem-se exemplos para reforçar o debate acumulado, sobre a universidade como lócus da formação de professores, enquanto espaço em que é possível se veicular as diferentes concepções e abordagens formativas.

A indagação imediata que se nos apresenta é como as estaduais baianas, após a promulgação da LDB, no final dos anos de 1990, passam a lidar com a questão da urgente² necessidade de formação de professores para o ensino fundamental em serviço e até que ponto articula as atuais propostas formativas. Passados dez anos de implantação da lei atual, quais as lições que podem ser extraídas das práticas até então desenvolvidas com relação à questão em foco? A intenção aqui não é trazer as respostas suficientes a estas indagações, mas a partir de algumas evidências históricas, sobre a formação de professores no Brasil, estabelecer algumas relações com o papel desempenhado nesse contexto, pelas universidades estaduais baianas, procurando situar a importância da instância universitária, no processo formativo de professores. E, neste sentido, delinear alguns contornos da discussão que aflige parte significativa dos professores formadores, sobre as implicações que circunscrevem o tema da qualidade do ensino fundamental público entre nós.

Diversos estudos analisam com muita propriedade que, ao lado das reformas do estado brasileiro, iniciadas nos anos de 1990, as políticas sociais delas decorrentes alinham-se em torno das premissas definidas, para a reorganização da economia de mercado, em nível mundial, no qual a educação destaca-se como um dos insumos centrais na emergente configuração produtiva (“sociedade do conhecimento”) tanto nos países

desenvolvidos, como, também, naqueles em “vias de desenvolvimento”, nos quais se considera a educação como o impulso fundamental para o crescimento econômico. Nessa perspectiva, a eficiência dos serviços educacionais, conforme compreendida pela ciência econômica, passa a ser a tônica e em relação aos países em desenvolvimento, o foco converge, preferencialmente, para a universalização do ensino fundamental de qualidade, face às novas exigências sócio-econômicas. Neste cenário, organismos internacionais e de financiamento, tais como o Banco Mundial, desenvolvem um papel fundamental na condição de articuladores dessas políticas, não só como promotora do desenvolvimento, mas também, como instância produtora de conhecimento, com ampla capacidade, portanto, de orientar e interferir de diversas formas e níveis, no sentido de um alinhamento da política educacional, de forma global³.

Diante da necessidade imediata de reformas veiculam-se estudos sobre os problemas educacionais, norteadores das políticas e passam a evidenciar questões graves, alimentadas pelos dados estatísticos, que demonstram a ineficiência do sistema escolar fundamental e os seus baixos padrões de produtividade (conhecidos através dos índices de repetência, de baixos rendimentos, entre outros). Tais estudos, sob diferentes óticas, convergem sobre a exposição de uma realidade que só vem a confirmar os passos das decisões tomadas para as políticas públicas sociais, praticadas em períodos anteriores, em particular nas décadas de 60 e 70, o período conhecido como de “expansão quantitativa do acesso à educação” sem a preocupação de melhorar ou sequer manter a qualidade do ensino. Assim, no auge das críticas ao produto dessa opção política, na primeira fase do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, muitos professores foram apoderados de um forte sentimento de culpa, pelos problemas graves verificados em nossa educação. Os dados indicavam que a maior parte da responsabilidade pelos erros dessa precária escolarização encontrava-se nas práticas inadequadas dos professores, melhor dizendo, na incompetência destes. Triste constatação. Mas precisávamos reverter os resultados negativos, alardeavam as propostas oficiais.

No contexto de fogo cruzado entre abordagens críticas, tanto ao processo de modernização conhecido como nova gestão pública (*new public management*), bem como, de crítica ao sistema de ensino como um todo (desde o primário até o ensino superior) focada nas necessidades urgentes de reformas, sob pena de o Brasil não alcançar os níveis almejados de crescimento econômico. Vêem-se os professores formadores, até certo ponto, também responsabilizados pelo fracasso da escola pública de ensino fundamental. Para os mesmos, após a promulgação da chamada nova LDB, está colocada a necessidade/ obrigação de assumir a formação inicial em massa, daqueles que a legislação anterior havia legitimado como aptos e se encontravam em pleno gozo de seus direitos, no exercício do papel social de professor do ensino fundamental. Bombardeados pelas críticas que acusavam as universidades de “academicistas” em excesso, posto que, não formassem professores para a realidade do fazer prático, indagavam-se os formadores do sentido dessa formação, para além da busca de resultados imediatos. Antes, porém, de focalizar as condições em que a universidade estadual baiana procura enfrentar a premência de formar a legião de professores do ensino fundamental em serviço no estado da Bahia, situo alguns antecedentes que circunscreveram em linhas gerais as condições em que a maioria deles se tornou docentes e como a idéia de profissionalização foi construída.

ALGUNS ANTECEDENTES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Informações estatísticas de 1998, contidas no Plano Nacional de Educação, mostram que 74% dos professores brasileiros, que atuavam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não tinham o nível superior de estudos, enquanto que na Bahia esse percentual era maior que 96%. Os dados censitários evidenciam a existência de diferenças entre as regiões do país, em que o Nordeste figura sempre com índices mais precários de escolaridade e, no limiar do século XXI, ainda

existem “professores leigos” em alguns recônditos dessa região. Dados preliminares do Censo Educacional de 1998, relativos ao estado da Bahia, por exemplo, mostram ainda que 13,87% dos docentes em exercício da rede municipal tinham a formação incompleta de 1º Grau, dentre os quais, provavelmente, figuravam alguns dos ditos “leigos” professores.

Até o período recente, acima mencionado, a deficiência na prática docente consistia em algo que, até certo ponto, era facilitado pela legislação que legitimava diferentes graus de formação, ao recomendar a elevação progressiva do nível de titulação. Refiro-me à Lei 5692/71 que regulamentava a educação, que validava tal situação em nome da premência de docentes. Das escolas de 2º grau que formavam para o magistério das séries iniciais fazia-se uma severa crítica ao “clientelismo pedagógico”⁴ praticado pelos formadores – a análise era a de que, assim, agiam em respeito à origem social humilde dos futuros professores primários, com escassa inserção na cultura letrada⁵. A lei referida relativiza a questão da qualidade da formação, ao apresentar diversas alternativas de complementação de estudos que permitem, igualmente, o acesso ao exercício do magistério (Art. 30 e seus complementos). No bojo dessas alternativas estão as “licenciaturas curtas”, para o ensino da primeira à oitava série e os “estudos adicionais” legitimando os portadores de diploma de magistério de 2º grau a lecionar nas 5ª e 6ª série do 1º grau, “cujos mínimos de conteúdos, grau e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação” (§ 1º do art.30).

Na prática, a lei 5692/71 dava continuidade à LDB 4024/61, que, também, em nome da premência de docentes, concedia iguais direitos de exercício docente no curso primário tanto aos portadores do nível ginásial normal quanto àqueles com o diploma secundário de magistério⁶, cujo disposto na lei era regulamentado pelo Distrito Federal e respectivos estados da federação. Assim, perante critérios variados de formação de professores, para o exercício docente no ensino fundamental, pois cada estado tinha a liberdade de agir de acordo com a realidade específica, mantêm-se as distorções entre as regiões do país e entre o meio rural e urbano.

Além disso, essa legislação educacional implantada durante o período militar, que culminou com a Lei 5 692/71, foi antecedida pela reforma universitária (instituída através da lei 5 540/68), que, entre as mudanças diversas para o ensino superior, estabelece a articulação com a escola de nível médio, através da oferta de cursos profissionais de curta duração (“destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” - cf.art. 23, § 1º), para atender às necessidades do mundo do trabalho, imprimindo, portanto, um cunho profissionalizante às licenciaturas de curta duração. Na opinião de Weber (2003), a oferta desses cursos, durante mais de duas décadas, por IES isoladas propiciou o crescimento de matrículas nesse nível de ensino, mas trouxe consequências negativas na qualidade pedagógica, do ensino fundamental. Acrescenta a autora que são “repercussões que ainda hoje podem ser apreendidas nas avaliações de desempenho escolar dos alunos e no processo de desvalorização social do professorado”. Perante as diferentes possibilidades de acesso à docência, não é de se estranhar os dados das pesquisas em que os professores se auto-avaliam como competentes para o exercício profissional, pois, em muitos casos, não lhes era exigido os mínimos conhecimentos pedagógicos, como reconhecimento prévio de suas capacidades.

A herança histórica, que inclui mais do que os aspectos formais, com implicações políticas e culturais, não pode ser ignorada nas análises em que se perscrutam a indigência profissional do magistério, para o ensino fundamental. Afinal, como foram construídos no processo das histórias particulares, os critérios que embasaram as identidades com a docência? Trata-se de uma questão que os próprios docentes envolvidos precisam conhecer e investigar, através de processos formativos, cujas explicações podem ser apreciadas na perspectiva de diferentes abordagens metodológicas, das ciências sociais e humanas, na aquisição de novos conhecimentos ou tecnologias da arte, da cultura, possibilitando compreender e enfrentar as limitações postas, ao longo do tempo, à nossa educação escolarizada. Certamente, a universidade, enquanto instância de produção e difusão de conhecimento, constitui-se em espaço por excelência de formação e, nesse sentido, de construção da qualidade da educação.

Ainda em retrospectiva, no âmbito do processo de reconstrução democrática, algumas questões vieram à tona e foram ganhando relevo no debate educacional, entre as quais se destacam: o enfoque da educação como necessidade social em que a escola é reconhecida como espaço de formação e de exercício da cidadania – esta enquanto reivindicação histórica dos diferentes segmentos sociais – e com bastante ênfase à perspectiva da docência como profissão. Esta última enquanto produto das lutas desenvolvidas pelas entidades organizadas ligadas ao setor educacional. As discussões dimensionam a necessidade do docente como um profissional que domina, no seu processo de formação inicial, os conhecimentos necessários ao exercício desse ofício.

As questões mencionadas, entre outras, irão servir de suporte tanto às críticas e resistências por parte dos referidos setores educacionais organizados, bem como, às propostas governamentais que estão em pauta na atualidade. Da parte do estado diversas medidas legais serão tomadas e irão culminar na regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, graduação plena, em nível superior. Nos limites deste trabalho compete mencionar a lei nº 9426/96 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF⁷ (um fundo de natureza contábil), que irá definir o percentual de aplicação de recursos no ensino fundamental, originários da receita de impostos. Além de dispor sobre o valor mínimo por aluno/ano, promove a oferta de oportunidades de formação e favorece a profissionalização docente, por meio da criação de plano de cargos e salários - há obrigatoriedade de que 60% dos recursos sejam aplicados na remuneração do magistério em sala de aula.

No estado da Bahia, os recursos provenientes do Fundef vão ser a base de sustentação financeira dos convênios estabelecidos entre as prefeituras e as universidades estaduais baianas, com vistas à formação de professores em serviço - mediante os dados oficiais de 1998, trata-se de um universo de quase 80 mil professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NAS ESTADUAIS BAIANAS

No final dos anos 90, no contexto das diversas medidas que impulsionavam as reformas educacionais no Brasil, na esteira da nova LDB, nem sempre convergentes com os anseios e propostas do movimento organizado em defesa da escola pública de qualidade, mas ao contrário, algumas vezes surpreendendo-os, as universidades públicas, também, são colocadas em cheque e discute-se a necessidade de reformas para adaptá-las à nova conjuntura. No que diz respeito à formação de professores do ensino fundamental, na instância universitária havia um mal estar provocado, em parte, pelo embate crítico encetado por intelectuais ligados ao governo FHC, alguns no posto de conselheiros do Conselho Nacional de Educação, que põe em questão o papel e a ação da universidade pública nessa área.

Argumentava-se que a universidade não havia assumido na proporção desejada a referida formação. A crítica parecia dirigir-se diretamente àquelas instituições com um perfil de tradição acadêmica mais consolidada, vistas como impulsionadas por um excessivo academicismo – posto que estivessem centradas no desenvolvimento da pesquisa, dizia-se, descurava da formação de professores. O que parecia estar por trás desse argumento, mediante o ocorrido em períodos anteriores, era a premência de professores do ensino fundamental que desenvolvessem uma prática, com resultados de qualidade, em face da implantação iminente das políticas de reforma da educação básica. O cerne da questão dizia respeito às atribuições dos cursos de pedagogia oferecidos nas faculdades, institutos e departamentos de educação das universidades, parece que numa tentativa de desvincular a formação de professores desses cursos, dos quais se esperava apenas a formação de especialistas. Um tratamento que não condizia com a realidade da maioria desses cursos oferecidos em universidades, que tinham a docência como base da formação⁸.

O limite do embate entre os defensores das idéias ligadas aos dirigentes das políticas sociais e a universidade pública foi o decreto 3276/99, na tentativa de colocar um ponto final às

objeções da academia, com relação aos institutos superiores de educação, atribui, a estes últimos a tarefa exclusiva de formar professores. Como se sabe, perante a reação geral, o “tiro saiu pela culatra” - conforme expressão usada pelos movimentos de defesa e de discussão sobre a formação de professores - e o poder executivo volta atrás⁹ e mantém a universidade também, como espaço de formação, já definido no texto da lei.

Na realidade do estado baiano havia alguns diferenciais que caracterizavam as universidades estaduais em razão de questões que envolvem a gênese destas instituições, nas relações conflitadas entre os compromissos com governo¹⁰ que as instituiu e as exigências que caracterizam a instituição universitária, o que as colocava em situação vulnerável, diante do embate, entre as diferentes forças que as compunham, além do escasso tempo para consolidação (foram criadas na década de 1970).

No caso da UEFS, por exemplo, a idéia de formar professores para a região esteve na origem de sua implantação com a oferta inicial de licenciaturas curtas pela Faculdade Estadual de Educação (incorporada posteriormente à universidade, os cursos serão transformados em licenciaturas plenas e distribuídos nos diferentes Departamentos). Qual era então a concepção, ou melhor, as diretrizes que orientavam a formação de professores nesse período? Mediante assinalado anteriormente, o espírito da reforma universitária da época militar estabelece em seus princípios o vínculo do ensino superior com o ensino médio para atender as necessidades do mundo do trabalho.

As estaduais, portanto, foram instituídas com a perspectiva de cunho tecnicista e de atendimento às necessidades do mercado de trabalho regional. Essa marca original se constituirá em um dos flancos de discussões e resistências internas, quanto à concepção de universidade como instância interessada ou desinteressada em relação ao mercado. No curso de pedagogia a proposta curricular estará em consonância com as perspectivas críticas, prevalentes na década de 1980, que colocam a docência como papel principal do pedagogo, na ocasião em que o curso fora implantado. As habilitações ofertadas incluíam a formação do professor, nas matérias pedagógicas dos cursos

de magistério primário e do professor da pré-escola. Por outro lado, cumpre salientar que a UEFS desenvolveu e desenvolve intensa atividade extensionista, no âmbito da formação de professores. Estas ações constituem-se em objeto a ser pesquisado, em particular pelo hiper dimensionamento que parece ter assumido na execução das políticas, sobretudo aquelas delineadas no âmbito do governo estadual, assumindo, aparentemente, maiores características de uma extensão identificada com a secretaria de educação do estado do que propriamente envolvendo as iniciativas internas do seu departamento de educação – ou de relação orgânica com esta instância.

Assim, a ambigüidade que envolve o papel social dessas instituições (apoio-me principalmente na experiência da UEFS) acompanhou também as opções que deveriam ser tomadas, na ocasião em que o governo do estado, logo após a promulgação da LDB, colocou para as estaduais a urgência em formar professores das redes municipais, em serviço, com base no modelo formativo que privilegiava a prática dos professores e as novas concepções pedagógicas, que, até certo ponto, orientavam as propostas globais de mudanças na prática docente.

Dentre as estaduais, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), saiu na frente e desenvolve, atualmente, o maior programa especial nessa área, a “Rede UNEB 2000” implantado, imediatamente após a promulgação da LDB em 61 municípios. Segundo as informações divulgadas no site institucional, “esse programa já atendeu 110 municípios, formando 4948 professores em serviço, entre (os anos de) 1999 e 2001 e nas etapas a serem concluídas até o final de 2004, serão formados mais 5700 professores, das mais diversas regiões do estado da Bahia”. De acordo com as informações não oficiais, até o presente, novos cursos foram implantados por essa instituição, ampliando o total previsto de formados. Do projeto pedagógico em andamento não obtive informações em razão dos limites da fonte consultada que pouco revela, apenas destaca, de modo um tanto ambíguo, a valorização da experiência prática dos professores que “são contadas como parte curricular (n)a prática didática em suas aulas regulares”.

Por outro lado, a Universidade Estadual Santa Cruz (UESC), estabelece como meta numérica o oferecimento de seiscentas (600) vagas, para o curso de licenciatura plena, de “Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pedagogia)”, distribuídos nas duas habilitações, com duração de três anos. O projeto consultado fundamenta-se em pesquisa realizada com professores de quarenta e nove (49) municípios da região e incorpora princípios conceituais articulados às discussões do movimento organizado de professores e especialistas, da área educacional. Assim, parte do princípio de que a “educação do professor” se constitui numa ação política, cuja postura de formação que assume “não é a de adestramento, de treinamento, mas a de produzir profissionais com habilidade(s)” técnicas, científicas e políticas. A formação do professor, nesse sentido não é tratada como uma mera atividade de execução de políticas emergenciais, mas “numa perspectiva crítica e articulada com as apropriações dos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas ao magistério (que) rejeita a concepção de capacitação restrita à dimensão pedagógica”. Aqui, a exposição exaustiva destes elementos tem o objetivo de mostrar o esforço dos professores formadores, em “universitarizar” a educação de professores em contraposição ao que parece fadado a se constituir em mera capacitação, para adequar-se à lei, diante da precariedade diagnosticada da realidade educacional baiana.

Imbuídos das mesmas preocupações e diante do contexto pouco alentador, a UEFS, através do Departamento de Educação, desenvolve o seu projeto de formação de professores da rede pública, em serviço, voltado, apenas, para a formação nas séries iniciais, em dois diferentes momentos. O primeiro, instalado em 1998, dentro dos muros da própria instituição, com a oferta de 80 vagas distribuídas nos períodos vespertino e noturno. Mais recentemente, aberto também aos professores que atuam na rede privada de ensino. O segundo momento consistiu-se na ampliação da oferta de cem vagas para cada um dos onze municípios conveniados da região – a chamada “Oferta Descentralizada”. Para efeito deste trabalho, ressalto, apenas, a preocupação dos formadores, em função dessa exposição extra-muros, “com

a prerrogativa de manter a idéia da universidade como espaço de crítica à realidade e, ao contribuir, mesmo tempo, para a formação profissional dos professores da rede pública dos sistemas municipais de educação”¹¹.

É evidente que as ambigüidades e contradições desses projetos no trato com o poder incorporado por prefeitos e secretários de educação e no confronto com as realidades sociais específicas, em que muitas vezes ultrapassam a capacidade humana e instalada dessas instituições, merecem investigação. No entanto, os formadores que tiveram algum tipo de aproximação com os mesmos, passaram pela experiência de lidar com um processo de inclusão inédito, não de alunos, conforme prevêem as políticas, mas de pessoas, professores e professoras pertencentes a segmentos sociais que, em sua maioria, jamais teriam acesso a uma universidade, por razões econômicas. Como se trata de um público universitário diferenciado, as bibliotecas equipadas e o acesso às tecnologias da informação mostram-se essenciais no processo em curso, o que torna essencial a alimentação necessária de processos institucionalizados e organizados de formação continuada, conforme estabelece a lei.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A PROPOSTA POLÍTICA DE EDUCAR PROFESSOR NA UNIVERSIDADE

Levando-se em conta que, em princípio, o desempenho educacional depende da atuação dos profissionais docentes, a discussão e elaboração de propostas para reformar o referido setor, em atendimento às necessidades de crescimento econômico, portanto, não podem deles prescindir. No entanto, os números das pesquisas que servem de sustentação a essas propostas têm demonstrado ser irrelevante a ampliação dos anos de estudos dos professores, pois nada ou pouco, acrescenta à aprendizagem dos alunos e, além disso, pode representar um aumento dos custos – refiro-me sobretudo aos dados do PISA¹² que instrumentalizam a definição de prioridades para os diferentes países.

Assinalo a minha concordância com autores que, sem por em dúvida a validade e a qualidade metodológica dessas pesquisas,

colocam em questão a relação que é mantida com a ciência. Por compreender que não cabe a ela estabelecer ou prescrever normas e regras de conduta, pois a mesma apenas “informa” uma prática socialmente constituída: ela não a “funda” (ou institui) e nem a regula, em sentido estrito. Essas funções decorrem de valores e normas irredutíveis a enunciados científicos e, no melhor dos casos, objetos de deliberação no cerne de uma comunidade prática” (LESSARD, 2006). O autor citado não rechaça a utilidade das pesquisas avaliadoras, assim como a política baseada em ‘evidências’ em formação de professores, mas reconhece que elas comportam armadilhas e para evitá-las assinala que “é preciso lembrar a posição weberiana da irredutibilidade dos tipos de juízos e reafirmar que toda formação se assenta em juízos de valores”. Na mesma linha de raciocínio Afonso (2003, p. 36) acrescenta do mesmo modo que o trabalho rigoroso e empiricamente sustentado relativo às políticas educacionais “não dispensa o investigador de assumir explicitamente os valores e visões de mundo que defende” e complementa com a indagação: “Será possível construir com objetividade o objeto *políticas educacionais* sem deixar de manter um compromisso com as lutas sociais em torno dessas mesmas políticas?” (grifos do autor).

Os autores citados trazem questionamentos que envolvem as perspectivas epistemológicas do velho debate, que parecia ter sido equacionado, entre posturas metodológicas quantitativas e qualitativas, em que a primeira reaparece com força na instrumentação das políticas sociais públicas. Em nossa realidade esse confronto começa a aparecer, mas de forma ainda não tão ostensiva e alguns autores começam a apontar a diluição do conflito social e a desvalorização da perspectiva macroestrutural (SILVA, 2003).

Nos limites deste trabalho, a importância dessa discussão assume relevância ao associá-la a uma outra sobre o lugar da universidade enquanto espaço de formação de professores. Conforme foi visto, a instância universitária constitui-se em espaço formativo por excelência onde o educador pode adquirir e construir uma base teórica sólida assim como abordar a sua prática com espírito de pesquisa. Pelo menos “em teoria ela é

o lugar do pluralismo científico, da crítica e da prática da dúvida”, de acordo com Lessard. A sua perspectiva reafirma a insistência “para que (os educadores em formação) concebam (os resultados das pesquisas) primeiro e, essencialmente, como um reservatório de leituras possíveis de sua prática” nas quais estão implicadas “oposições que são ao mesmo tempo epistemológicas, axiológicas e políticas”. Neste sentido, a formação inicial e continuada de professores na universidade impõem-se, volto a repetir, como prioridade no desenho das políticas públicas que visam o crescimento da economia do país.

TEACHING FORMATION AND ITS RELATION WITH EDUCATIONAL AND ECONOMIC REFORMS: CHALLENGES TO THE PUBLIC BAHIA STATE UNIVERSITY

ABSTRACT — *This article discusses some of the several facets of teaching formation in the context of recent Brazilian educational reforms and the performance of Bahia state universities with the task of forming elementary teachers. The objective is to emphasize the political role of the University as a privileged place to offer a consistent teaching formation in contrast with the methodological quantitative approach that has been conducted by the foundation of those reforms.*

KEY WORDS: *Teaching formation. University public education. Educational policy.*

NOTAS

¹ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Robert Verhine, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA.

² A LDB dá ênfase ao caráter profissional da formação a ser realizada em universidades e em institutos superiores de educação e estabelece um prazo de dez anos para que a formação de professores venha a se fazer exclusivamente em nível superior.

- ³ A literatura corrente tem confirmado que nos países desenvolvidos o BM, por se constituir num banco de fomento, não desenvolve políticas diretamente, mas contribui com sugestões fundamentadas em estudos e diagnósticos realizados, cf. Boaventura Santos (2004); Maués (2003), entre outros.
- ⁴ Conforme NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester (s/d)
- ⁵ Nessa conjuntura havia entre os professores formadores do ensino médio uma espécie de concepção difusa e enviesada de linha reprodutivista, que alimentava essas práticas, ou ausência de práticas comprometidas com a formação eficiente dos aprendentes.
- ⁶ A LDB 4024/61 atribuía ao ensino normal “a formação do magistério para o ensino primário e médio”. Essa Lei atribuía ao curso normal “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e os conhecimentos relativos à educação infantil”, cf. art. 52. Contudo, essa escola normal tinha dois graus: o ginásial de quatro séries, que diplomava na regência do ensino primário, e o grau colegial, de três séries anuais, permitia o diploma de professor primário (Art.54). O artigo 58 assegurava iguais direitos aos portadores de ambos os diplomas, de forma indiscriminada. O argumento na época para a facilidade de acesso ao magistério era atribuído ao número insuficiente de professores para atender a crescente demanda (WEBER, 2003).
- ⁷ A aprovação recente do FUNDEB amplia o leque de abrangência desse Fundo, incluindo a educação infantil e o ensino médio, além do ensino fundamental.
- ⁸ Sobre a questão das perspectivas de análise referentes à formação de professores consultar Veiga (2002)
- ⁹ Dispositivo alterado pelo Decreto nº 3554 de 7/12/99.
- ¹⁰ Até o final deste ano de 2006 esteve à frente da administração dos negócios do governo do Estado da Bahia o mesmo grupo político que se fortaleceu após a ditadura militar iniciada em 1964 – o referido grupo garantiu os governos “biônicos” na primeira fase do regime e sob a forma eleitoral permaneceu no poder, exceto na fase inicial da redemocratização, durante 4 anos de governo da oposição, que agora retorna 16 anos após.
- ¹¹ In BESNOSIK; PITOMBO; CERQUEIRA e PEREIRA (2003) Formação em serviço de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Oferta Descentralizada. UEFS (Documento Interno)

¹² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Estado globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003.

BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Congresso Nacional.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9394/96. Apresentação Carlos Jamil Cury, edição e notas de Antonio De Paulo. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Inep, 1998.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Resolução n. 02, de 15 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, DF, 1998.

CÂMARA FEDERAL. Projeto de Lei n. 4.155/98. **Plano Nacional de Educação**. Proposta da Sociedade Brasileira. 1998.

CUNHA, Luis A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

IOSHIPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. São Paulo: Francis, 2004.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, jan./abr., 2006.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março, 2003.

MORAES, Maria C. M. de. O processo de Bolonha *vis a vis* a globalização de um modelo de ensino superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectica.ufsc.br>>

Sitientibus, Feira de Santana, n.36, p.73-89, jan./jun. 2007

RIBEIRO, Maria L. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil (1930-1970)**. 6. ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

SILVA, Jair Militão. Políticas públicas em educação e formação de profissionais da educação para a administração de sistemas municipais de ensino. In SEVERINO, Antonio. J.; FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL SANTA CRUZ. Programa Especial de Formação de Professores em atuação na Educação Básica. Ilhéus, Bahia, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Programa de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Feira de Santana, 2002.

VEIGA, Ilma P.A.; AMARAL, Ana L.(Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VERHAINE, Robert. **Custos educacionais: conceito, determinação e análises recentes no Brasil**. Texto para o curso Básico “Opções Estratégicas para a Reforma Educacional”. Salvador, BA, 2004.9

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez 2006.