

# A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO POPULAR

Training teachers in contemporary: limits and possibilities of popular education

BIERHALS, P. R.  
PAULO, F. S.  
CONTE, I. I.

Recebimento: 28/06/2012 - Aceite: 02/12/2013

**RESUMO:** O presente ensaio busca apontar elementos e problematizar a formação docente no Brasil, enfatizando a educação popular, sendo que, para tanto, elegemos o período da ditadura militar aos dias atuais. Durante o regime ditatorial, a educação, como um todo, recebeu orientações em vista do desenvolvimentismo e a educação popular, que não foi cooptada, margeava clandestinamente. Pode-se destacar que a formação de professores(as), de forma geral, ocorreu e ocorre em um contexto em que as políticas públicas educacionais são recentes e ainda deficitárias. Junto a estes elementos, soma-se o enorme desafio da EAD, inclusive da normatização para a formação docente dos profissionais desta área, cujas críticas não são poucas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação. Educação popular.

**ABSTRACT:** This work seeks to identify and to discuss elements of teacher training in Brazil, highlighting popular education, and to this end, we elected the period from military dictatorship to present days. During the dictatorship, education as a whole received guidance in view of developmentism and popular education, which was not co-opted, it bordered clandestinely. We may note that the training of teachers, in general, occurred and stills occurs in a context in which educational policies are recent and still in deficit. Along with these factors, by the enormous challenge of distance learning is added, including the standardization of teacher training for professionals in this field, whose criticisms are not few.

**Keywords:** Teacher education. Education. Popular education

Por meio deste ensaio, propomo-nos a apontar alguns elementos, bem como problematizar a formação de professores dando ênfase à educação popular no Brasil. Assim, enfatizamos que as reflexões acerca do tema escolhido não são deslocadas das políticas e projetos educacionais que o país foi assumindo ao longo dos tempos, embora nos deteremos ao período da ditadura militar até os dias atuais. A escolha deste período se dá, justamente pelo fato de que, mesmo com toda a repressão e a imposição do sistema ditatorial, de uma pedagogia tecnicista, do pacote desenvolvimentista, a educação popular se alastrava clandestinamente.

Outro aspecto que destacamos é que, no Brasil, oficialmente, não há uma formação de professores (as) em educação popular. Tanto é que existe o GT de educação popular na ANPED há cerca de 20 anos, e, na plataforma LATTES, a educação popular não existe como sub área do conhecimento (FLEURI e COSTA, 2005). O que existe são algumas linhas de pesquisas em alguns Programas de Pós-Graduação, que trabalham com a temática ou que focalizam a educação popular e, desse modo, se dá a formação de professores (as) em geral.

O contexto da formação de professores(as) requer um olhar para as principais políticas ou programas educacionais do país e constata-se que é recente a educação como política pública no Brasil (SPEYER, 1983), e também, deficitária, como pontua Triviños (2003). Assim, a formação dos profissionais não poderia ser diferente, pois, se não havia políticas com recursos para estruturar o sistema educacional, como seria possível ter profissionais desta área?

Para termos uma ideia, Almeida (1989), pontua que as primeiras profissões reconhecidas no Brasil, foram concedidas diretamente pelo rei D. João VI no início do século XIX. O autor destaca que, após 1808, inicia-se uma

série de nomeações de professores de latim, inglês, geometria, língua francesa e gramática latina, nesta ordem, e desse modo à situação educacional sofre mudanças bruscas, ainda que os limitantes fossem de ordem gigantesca. Para ilustrar:

Os esforços feitos pelo governo do reino do Brasil em favor da instrução primária e as despesas consideráveis para a época não produziram os frutos que disso se esperavam. Este resultado deve ser atribuído mais às circunstâncias desfavoráveis que à inércia dos poderes públicos. Os instrutores primários (mestres régios) que começaram a ser recrutados não tinham, em geral, mais que uma breve instrução elementar e não haviam prestado exame – isto teria sido muito difícil; cada um ensinava o que sabia, mais ou menos, imperfeitamente, e não se lhes podia exigir mais (ALMEIDA, 1989, p. 42-43).

No Brasil, a formação de professores(as) surge de maneira mais explícita, apenas após a independência, momento em que se pensa em organizar a instrução de forma massiva (ALMEIDA, 1989). Nesse mesmo sentido, Paiva (1973) destaca que a Constituição de 1824 estabelece a gratuidade da instrução para todos os cidadãos. No entanto, os(as) professores(as) não eram pagos pela nação. Além disso, começou-se a pensar e estruturar o ensino universitário em detrimento do ensino elementar. A mesma autora sublinha ainda que, no ano de 1931, foram colhidas as primeiras informações sobre a educação no Brasil.

Retomando as considerações de Almeida (1989) é preciso, ponderarmos que a primeira biblioteca do país chegou de Portugal, com cinquenta mil exemplares em 1914 e foi fixada no Rio de Janeiro, sendo que uma parte dos livros foi remetida a cursos da área jurídica nos Estados de Recife e de São Paulo. Desse modo, podemos perceber a fragilidade

da formação dos profissionais de todas as áreas do Brasil, visto que nem livros havia, tampouco, condições para efetivar o processo de formação desses profissionais.

Muito próximo ao período em que eram levantados os dados sobre a educação brasileira, constata-se que, mais precisamente, em 1929 aconteceu a terceira Conferência Nacional de Educação tratando do tema educação rural, algo que, até então, não fora cogitado como interesse governamental e, demonstrativamente o número maior de analfabetos encontrava-se no campo (PAIVA, 1973).

Mediante esse panorama geral, mesmo que abreviadíssimo, temos uma noção da situação da educação e, consecutivamente da formação de professores(as) tanto para a área urbana quanto rural. Desse modo, enfatizamos que, não havendo políticas públicas ou mesmo programas para educação, a formação dos(as) profissionais andava no mesmo ritmo.

## Do período ditatorial aos dias atuais

Para adentrarmos na discussão do período ditatorial propriamente dito é necessário reconhecer que, a partir da década de 1930, é que a educação no Brasil teve uma abrangência que nunca tivera enquanto educação pública (PALUDO, 2001). Foi nesse período, entre 1932 a 1939, que são criados os institutos de educação implantados no Distrito Federal. Um deles é implementado em 1932 por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e outro, implantado em São Paulo, por Fernando de Azevedo em 1933. Os dois, sob o ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009).

Esses Institutos de Educação, de acordo com o mesmo autor, foram elevados a Universidades em 1934 e 1935, reorganizando o curso Normal e os cursos de formação de professores em todo país. Processo este, que

ocorreu mais efetivamente entre os anos 1939-1971. Tem-se, assim, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas de nível superior.

De acordo com Marques (2000, p. 20), havia, enquanto organização nacional, a ABE (Associação Brasileira de Educação), criada em 1924, a qual, “gestou o Manifesto dos Pioneiros (...). Lançava-se a luta pela *reconstrução educacional*, com as teses gerais da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação.” Esta instituição foi à decadência por pressão da política da ditadura militar, e assim, permaneciam abertos espaços como os da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) para reuniões e discussões em torno da educação brasileira. E na tentativa de recriar a ABE, surgiram entidades com objetivos determinados como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), “as associações de docentes universitários, os Centros Estaduais de Professores, congregando nestes nos diversos estados, os professores da rede pública, com seus momentos fortes na articulação dos movimentos grevistas” (p.21). Essas articulações aconteceram no início da década de 1970.

De acordo com Paludo (2001), anterior ao período ditatorial (1964-1984), eram muitas as experiências de educação popular florescidas no Brasil, que, por sua vez, estavam grandemente articuladas a um projeto de transformação social, e a ditadura veio a impedir. De acordo com a mesma autora, ainda que o projeto dos militares tenha aniquilado muitas das experiências de educação popular, e se apropriado de outras, deturpando-as, não se pode afirmar que este regime conseguiu banir a educação de caráter transformador, pois ela margeava e continuava sendo idealizada e construída por milhares de pessoas.

Contudo, segundo apontam vários estudos, o regime militar tratou de estender enormemente o sistema educacional no Brasil, pois consistia em ser parte do projeto político contra o “fantasma do comunismo”. Ou seja, combatia-se, por meio da educação, os ideais revolucionários que estavam sacudindo o país. Segundo Ferraro (2009), um dos intentos da ditadura militar era acabar com o analfabetismo, sinônimo e culpado pelo atraso do Brasil e, por isso mesmo, afirmava o princípio da obrigatoriedade escolar e ampliava para oito anos o ensino fundamental. Mas, segundo o autor, os números da diminuição do analfabetismo no país, apresentados pela ditadura, não condiziam com o que era apresentado pelo senso de 1980<sup>1</sup>.

O período ditatorial foi marcado pelo contexto de uma educação elitizada, com predominância do Ensino Superior, em detrimento da educação básica. Esse contexto político demarca um regime altamente repressivo, em que não só estudantes, mas, também, educadores (as) que contrapunham essa forma de organização governamental, foram proibidos de discutir a educação omnilateral, nos pressupostos da sociedade socialista, pois o que estava em questão era o tecnicismo (SAVIANI, 2007).

Neste contexto, a formação docente para a educação básica (ensino médio), não foi priorizada. Em contrapartida, o ensino técnico, em nível médio, passava a ser a única possibilidade de profissionalização para jovens da classe popular. Assim, as ideias de cunho socialista eram interpretadas como subversivas, constituindo-se, dessa forma, como um perigo a ordem do momento.

Com o golpe militar de 1964, a Escola Normal foi substituída pela habilitação específica de magistério (1971-1996). Com essas transformações todas, ficamos com modelos contrapostos de formação de professores, compreendendo-se

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (SAVIANI, 2009, p. 149).

Diante disso, entendemos que seria importante conciliar os dois modelos para que houvesse efetiva formação de professores. As disputas políticas, entretanto, somadas ao poder adquirido pela ditadura, inclusive com o uso do aparato militar, direcionavam os processos formativos educacionais de acordo com seus interesses.

Mediante a ideologia dominante, práticas de educação popular foram duramente massacradas. As iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, com os pressupostos da educação libertadora, a partir das experiências de Paulo Freire, são exemplos de práticas inibidas na época. Essas foram severamente reprimidas, levando, inclusive, ao exílio muitos educadores e educadoras considerados (as) revolucionários (as), sobretudo, durante as décadas de 1960 e 1970.

Anterior ao período do Regime Militar, muitos dos movimentos de educação popular buscavam entrelaçar as práticas de educação ao processo de conscientização política, por meio da ação dialógica e da análise crítica da realidade, podendo ser consideradas possibilidades rumo à educação libertadora. Nesse contexto, Scocuglia (2000) e Brandão (2001) citam alguns dos movimentos desse período, os quais tinham por objetivo a transformação social, entre eles: o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Alfabetização “De pé no chão também se aprende a ler” e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

De acordo com Saviani (2007), o regime militar possuía uma prática política de controlar o comportamento das pessoas e uma das formas foi por meio da educação em nome da construção de um país produtivo. Dessa forma, o sistema escolar necessitaria de uma educação que preparasse homens e mulheres para mão de obra das empresas, inclusive, isto se explica pela participação de empresários nesse regime.

Quanto à formação de educadores, estes possuíam uma formação que se dizia neutra cientificamente, apoiando-se também nos princípios da eficiência e da produtividade. Para isso,

os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja forma de veiculá-los é tida como mais relevantes que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto tais, de controle social mais amplo (FRIGOTTO, 1989, p.170).

Daí, a semelhança da organização da escola e da universidade ao trabalho fabril, sobretudo no que se refere, “também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução, no sistema de ensino, de técnicos de diferentes matizes” (SAVIANI, 2007, p. 380).

A formação docente, nesta concepção, foi marcada pelo modelo autoritário de modernização e desenvolvimento. Quanto à formação das professoras (maioria mulheres) dos anos iniciais do ensino fundamental, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1971 (Lei nº. 5.692), ocorriam nas Escolas Normais, posteriormente estas foram substituídas pela Habilitação Específica de Magistério até a Lei atual (LDBEN nº. 9394/1996).

A reestruturação do ensino, bem como da organização do Estado num todo, baseava-se nos princípios da Segurança Nacional, com vistas a manutenção do regime instituído, sendo que nessa organização, é priorizado o desenvolvimento econômico. Para isso, a educação se vincula ao projeto de modernidade brasileiro (PALUDO, 2001), sendo a educação popular excluída nesse projeto. Conforme Ianni (1986, p.35), esse período, trabalhava para “as determinações básicas do capital”.

Contudo, no dizer de Paludo (2001), mesmo com um regime opressor, na década de 1970, o movimento de Educação popular ressurge, contrapondo o contexto de violência e lutando pela transformação social. Muitos educadores e educadoras, bem como estudantes se organizavam para pensar e propor alternativas ao regime em vigor contra as práticas autoritárias.

Na sequência, na década de 1980, de acordo com Marques (2000), surge a proposta da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), no movimento de união das entidades ANPED, SBPC; ANDE, CEDES, tendo a política educacional como tema central [...], incorporando agora em seus debates, de forma explícita e reiterada, a questão dos cursos de formação do educador” (MARQUES, 2000, p.22). Este é um período de intensas discussões acerca da formação de educadores e das diretrizes político-pedagógicas, sendo que

Na década dos anos 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa da prioridade das condições de trabalho, do caráter e função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos. A partir de então, ganha novo sentido a luta pela reformulação dos cursos de formação (MARQUES, 2000, p. 23).



Para melhor compreendermos este processo é importante considerarmos as tendências pedagógicas que sulcaram o processo educativo brasileiro. De acordo com Saviani (1986), no final da primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava graves sinais de desgaste, resultando em frustração às expectativas depositadas da renovação da escola a partir da mesma. A pedagogia nova tornou-se dominante enquanto concepção teórica, a ponto de se tornar senso comum compreendê-la “como portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude” (SAVIANI, 1986, p.15).

O problema foi que, na prática, a pedagogia nova não deu conta da questão da marginalidade. Logo, “surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de ‘Escola Nova Popular’, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire” (SAVIANI, 1986, p.15).

Outra tendência que surgiu no mesmo período (em torno da década de 1970 no Brasil) foram as teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1986), as quais “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais” (p.19). Tais teorias são baseadas em três grandes concepções com relação à educação, inclusive, incidindo na formação de professores.

A primeira é a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, desenvolvida por P. Bourdieu e J.C. Passeron. A partir dela, os autores buscam apontar a ação pedagógica (AP) como determinação arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Dessa forma, a função da educação seria reproduzir as desigualdades sociais através da reprodução cultural (SAVIANI, 2007).

A segunda é a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado defendida por Althusser. De acordo com esta concep-

ção, os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam massivamente pela ideologia e, secundariamente, pela repressão. “Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1986, p.27). Conforme o autor,

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os ‘pequeno-burgueses de toda a espécie’ (p. 27).

A terceira teoria, a da Escola Dualista, elaborada por C. Baudelot e R. Establet, empenha-se em demonstrar que a escola está dividida em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Ela admite a existência da ideologia do proletariado, com origem fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. Sendo assim, a escola teria por finalidade evitar desenvolver a ideologia do proletariado e a luta revolucionária, estando a serviço da ideologia burguesa.

Como podemos perceber, a concepção das teorias crítico reprodutivistas surgem num momento em que a maioria dos países da América Latina encontravam-se sob regimes ditatoriais. Sendo assim, para alguns estudiosos, as saídas via educação, naquele momento, eram mínimas ou nenhuma.

De acordo com Ribeiro (2010), do final da década de 1970 em diante, várias organizações populares retomam seus trabalhos e, também, nesse momento, surgem vários outros movimentos, inclusive o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), forçando e fazendo experiências de educação popular.

Conforme Paludo (2001, p.102), a década de 1980 é marcada pela retomada de “cons-

ciência dos direitos”, principalmente através dos movimentos políticos e sociais. A autora também ressalta outros acontecimentos históricos que demarcam esse período, entre eles: o movimento da educação pública, baseado na concepção da educação popular, principalmente orientada pela teoria da libertação de Freire e o processo constituinte que culminou na Constituição de 1988.

Brandão (2002) também destaca que inicia-se, nesse momento, algumas propostas de educação popular na educação pública nas autodenominadas administrações populares. Um dos exemplos é que, em 1989, Paulo Freire foi nomeado como secretário de educação no município de São Paulo pela prefeita da cidade Luiza Erundina de Souza.

É importante salientar que foi nesse contexto que incide “a crise do modelo político da ditadura militar”, e por isso se executa a lei de anistia criada em 1979. Nessa conjuntura, forma-se o partido dos trabalhadores (PT), resurge novos sindicatos e um deles é a Central única dos trabalhadores (CUT), bem como nascem alguns movimentos sociais de grande relevância (AQUINO et al., 2002).

Na década de 1990, quando finalmente o Brasil, após a Constituição Federal de 1988, reinaugura outro período democrático, a mercantilização da educação já estava em andamento. Como exemplo, citamos a legitimação da LDBEN de 1996, proposta original do então senador Darcy Ribeiro, que acaba sendo relator da mesma. Com a sua aprovação, facilitam-se enormemente iniciativas de educação para empresas privadas como um mero bem/mercadoria a ser oferecida/vendida. Nesse aspecto, podemos perceber um retrocesso do que fora o esforço dos liberais engajados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Na época, a luta (ainda que de cunho liberal) era travada contra interesses da igreja católica, principalmente, porque continuava com

grande fatia da oferta do ensino médio (pago) em detrimento da educação pública e laica.

Nesse cenário, que serviu de base para o que temos nos dias atuais enquanto educação e formação de professores e professoras, de acordo com Scheibe (2010, p. 984), há uma parcela significativa de profissionais atuando sem formação superior, ou seja, 32% e, segundo aponta a autora, “a inexistência de um *Sistema Nacional de Educação* no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada<sup>27</sup>”.

Estados e municípios, considerados autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988, correspondem cada um a um sistema de ensino. Há professores federais, estaduais e municipais; professores concursados e não concursados; professores urbanos e rurais; professores das redes pública e particular e das redes patronais profissionais (Sistema S); e professores titulados e sem titulação. Essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; educação básica/educação superior (SCHEIBE, 2010, p. 984).

Se não bastasse essa situação tão diversa que, em nosso entendimento, produz algumas desigualdades e competição ou não entrosamento entre os profissionais da educação, segundo a autora, uma gama deles está sendo formada pelo sistema de Educação a Distância (EAD). Houve um crescimento enorme da oferta de cursos de formação de professores(as) nesta modalidade na última década, sendo que a tardia regulação deste tipo de oferta gerou, em muitas situações, uma clara e danosa concorrência com relação aos cursos presenciais.<sup>3</sup>

A Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) de 2008 definiu que a

formação inicial de professores (as) deva se dar preferencialmente, em cursos presenciais e, somada a ela, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, definiu que tal formação deve ser presencial, e, somente excepcionalmente, a distância. Esta decisão pareceu frágil por parte dos (as) delegados (as) e outro fator preocupante é o fato de que 74% das matrículas nos cursos de graduação presenciais no país são realizadas em instituições particulares, não universitárias, segundo o senso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2009 (Idem).

Contudo, estamos diante de uma situação bastante complexa em se tratando da formação dos profissionais da educação. De um modo, podemos afirmar que a formação em educação popular dos professores e professoras se dá aleatoriamente, em geral, por vontade e inserção própria nos movimentos sociais populares, ONG's de educação popular, alguns encontros, simpósios e em poucas linhas de pesquisa que discutem e aprofundam o tema. De outro, percebemos nitidamente a fragmentação da formação, segundo os vários estudos apontados por Scheibe (2010), sendo que, dessa forma, não há uma unidade e, não se sabe até onde as Conferências Nacionais de Educação e os Planos Nacionais de Educação fornecem alguma linha/condução de atuação, pois, imaginamos que milhares de profissionais sequer sabem das conferências e não têm acesso aos Planos Nacional de Educação (PNE) ou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Scheibe afirma ainda, que os planos de carreira e o piso salarial nacional são apontados pela LDB de 1996, mas a Constituição Federal de 1988 acaba por deixar a cargo de cada ente federativo. Recentemente, em 2011, após muita pressão de diversos setores da educação pública, o governo federal estipulou e sancionou o piso nacional para os profissionais, mas, pelo que está sendo di-

vulgado, em vários estados, os governadores têm se negando a pagá-lo, dizendo que não possuem condições. Pelo que está colocado, há muita luta ainda a ser feita, inclusive, para implementar conquistas antigas.

Isso posto, percebemos que a história da formação docente no Brasil traz consigo disputas sociais, políticas, econômicas vinculadas a interesses de setores hegemônicos, usando a educação enquanto instrumento de manipulação e perpetuação de ideologias favoráveis à manutenção de seu poder. De outra maneira, processos formativos em educação popular se davam grandemente em espaços de educação não formal, sendo, também, menos hierarquizados. Ainda que no período ditatorial, tentava-se controlar o máximo possível de instituições, movimentos e lugares diversos, havia formação de milhares de educadores (as) e professores(as) comprometidos(as) com a democracia e a mudança estrutural da sociedade em locais onde os "olhos" do Estado não alcançassem. Contudo, a maioria desses processos formativos não são reconhecidos formalmente, até porque se davam em Movimentos Sociais, Sindicais e Eclesiais, assim como, também, nas lutas de ação direta.

Por fim, urge que profissionais da educação de todas as áreas e independente de serem funcionários públicos estaduais, federais, municipais, quer façam parte das redes de ensino particular, quer sejam educadores/as populares com diferentes vínculos, possam se dar conta de como foi e continua sendo o processo formativo desta importante categoria. Com esta afirmação, não estamos negando os avanços tidos nas últimas décadas, inclusive, fruto de árduas lutas, com embates e greves, mas, no processo globalizante do capital, este está sendo mais um momento de perdas de direitos e de fragmentação da categoria.

Parece, também, que falar de educação popular está fora de moda, mas, de outra maneira, fica quase invisível a formação



continuada dos profissionais da educação, uma vez “formados”. Não que isso remeta a responsabilidade deles e delas, no entanto, a dinâmica da jornada de trabalho está cada vez mais maçante, com menos tempo para pensar

e se darem conta de sua própria situação. Não há como qualificar a educação formal com o mínimo de oferta para qualificação e com ingerência mínima de um Estado em termos educacionais.

## NOTAS

<sup>1</sup> Segundo Ferraro, o regime militar chegava a apontar de duas a quatro vezes a mais o número das pessoas que teriam sido alfabetizadas.

<sup>2</sup> Grifos da autora.

<sup>2</sup> Textos como de Oliveira (2003), estão disponíveis nos Anais do II Seminário Diálogos em Educação a Distância e XIII Encontro para Ações em EAD na Furg 6,7 e 8 de junho de 2013, possibilitando melhor compreensão do processo de Formação de Professores na modalidade EAD.

## AUTORES

Patricia Rutz Bierhals - Mestranda em Educação na UFRGS – E-mail: patriciabierhals@yahoo.com.br.

Fernanda dos Santos Paulo - Mestranda em Educação na UFRGS – E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br .

Isaura Isabel Conte - Doutoranda em Educação na UFRGS –E-mail: isauraconte@yahoo.com.br .

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução de Antônio Chizzotti. São Paulo: PUC/ INEP, 1989.

AQUINO, R.; VIEIRA, F.; AGOSTINO, G.; ROEDEL, H. **Sociedade brasileira vol. 2: uma historia através dos movimentos sociais - da crise do escravismo ao apogeu do neo liberalismo**, São Paulo: Record, 2002.

BRANDÃO, C. R. **De Angicos a ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. V. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

FERNADNES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

- FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- IANNI, O. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos- contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.
- OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas São Paulo: Editora Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.
- RIBEIRO, M. **Movimento Camponês Trabalho e Educação**. Editora Popular, 2010.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo. Cortez: Autores associados, 1986.
- SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.143 -155, 2009.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação & Sociedade**. v. 31, p. 981-1000, 2010.
- SCOCUGLIA, A. C. **Histórias inéditas da educação popular do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.
- SPEYER, Anne Marye. **Educação e Campesinato**. Uma Educação para o Homem Rural. São Paulo: Loyola, 1983.
- TRIVIÑOS, N. S. **A Formação do educador como pesquisador**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2003.
- WANDERLEY, E. L. **Educar para transformar: Educação popular, Igreja Católica e a política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: vozes, 1984.