

# **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**

Paulo Gomes Lima<sup>1</sup>

Izabel de Carvalho Gonçalves Dias<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O artigo tem como objetivo analisar a educação não-formal destacando suas características e atualidade no cenário educacional brasileiro e sua vinculação à Educação de Jovens e Adultos. No desenvolvimento deste trabalho identificamos mobilizações sociais preocupadas com o atendimento às demandas populacionais não contempladas pela modalidade da educação escolar. Tais mobilizações destacam atividades e preparação para o mundo do trabalho como eixos inalienáveis do processo de construção da identidade cidadã. A pesquisa discriminou as condições sócio-históricas que contribuíram para o surgimento da educação não-formal, seus arranjos e principais atos sociais envolvidos, bem como o teor ideológico implícito e, por fim, concluímos que os movimentos sociais representam significativa dimensão de oferta educacional pautada na busca pela emancipação dos homens e na provocação de mudança social.

**Palavras-chave:** Educação não-formal – mobilização social – contemporaneidade – Educação de Jovens e Adultos.

## **ABSTRACT**

**NON-FORMAL EDUCATION AND EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS: AN APPROXIMATION.** The article aims to analyze the non-formal education highlighting features and current educational scenario in Brazil and its linkage to adult and youth education. In developing this work identified social movements concerned with meeting the demands population not covered by the mode of school education. Such mobilizations highlight activities and preparing to work as an inalienable axis of the construction of citizen identity. The search discriminated socio-historical conditions that contributed to the emergence of non-formal education, their social arrangements and main acts involved and the implicit ideological content, and finally concluded that social movements represent significant dimension of educational offerings based the quest for emancipation of men and the provocation of social change.

**Keywords:** Non-formal education - social mobilization - contemporary - adult and youth education

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados –MS (FAED/UFGD)

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Hortolândia, Membro do GEPESAC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Social e Ação Comunitária – UNISAL/SP).

## Introdução

No começo do século passado os movimentos sociais foram se intensificando em várias partes do mundo, mobilizados por solicitações diversas: ora pelas transformações no mundo e mercado de trabalho, pelo avanço de novas formas de produção ou ainda pela reflexão do papel do homem numa sociedade em constante transformação do ponto de vista científico e tecnológico, conservando os antagonismos das desigualdades sociais. Se, por um lado, a escola como instituição formal, teria a incumbência de preparação de um saber sistematizado voltado para a preservação do acervo cultural do homem, bem como de seus valores e formas de autoprodução, por outro lado, o seu alcance se tornaria limítrofe quando do encaminhamento de questões sociais e atendimento a grupos marginais da sociedade em se tratando de oportunidades e abertura ao protagonismo social universalizado. Havia que se inaugurar uma mobilização educacional que respondesse, de maneira diferenciada, tais solicitações.

Esta dimensão diferenciada de educação, que não se propunha em seguir o mesmo itinerário da educação escolar, mas em atender às solicitações emergentes de segmentos sociais desfavorecidos, foi encampada por mobilizações sociais, que resultaria na oferta de uma educação não-formalizada, portanto, educação não-formal.

Gohn (1991, p. 40) destaca que o surgimento de movimentos sociais, originadores desta nova possibilidade educacional, deu-se com maior ênfase a partir dos anos de 1970. Sua preocupação inicial era a de formar e informar os cidadãos, entendendo que através da cultura e da educação as pessoas adquiririam noções básicas para participar da vida política, social e cultural da nação. O seu surgimento deve-se a iniciativas sociais que ao criticar a insuficiência da educação formal, busca ofertar por meio de atividades diversas, extracurriculares, a aprendizagem de saberes e fazeres diferenciados (identificados como elementos de socialização – jogos, música, etc, ou mesmo de uma atividade de iniciação à qualificação profissional).

A insuficiência da escola formal tanto do ponto de vista da oferta inicialmente, quanto de propósitos ratificará a polarização de classes sociais por meio da

dimensão da meritocracia, alienando toda e qualquer possibilidade de tomada de consciência pela transformação social. Vale destacar que a este respeito:

Em uma sociedade que quer realmente avançar até formas de vida mais justas e mais completas para todos os seus membros, o processo de tomada de consciência através do trabalho da escola, seria incentivado exatamente para que os seres que crescem, possam ir entrando nesse processo renovador e progressista, no qual está comprometida toda a sociedade. (Nidelcoff, 1990, p. 31)

Neste sentido, a educação não-formal avança em relação à educação formal, pois dentre suas ênfases, propicia a reflexão sobre as desigualdades sociais e possíveis encaminhamentos para sua superação (não estamos dizendo que não acontece essa dimensão na educação formal, mas não raras vezes esta é esquecida em nome do “conteúdo” – a leitura da realidade passa de largo).

Este artigo destaca a educação não-formal, não como modalidade que irá ultrapassar e/ou suprimir a educação formal (mesmo porque não é esta a sua proposição), mas como possibilidade de revisitar encaminhamento válidos ou não, surgidos das solicitações do meio, quer como processo de inserção social, quer como meio de oportunidades sociais.

Em nível de exposição o artigo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira, a qual denominamos *Um olhar sobre a educação não-formal* delineamos as finalidades entre a educação formal e a não-formal e, desta última, destacamos a sua perspectiva histórica. Na segunda, *A educação não-formal no Brasil*, identificamos programas de índole governamental que tencionavam promover esta modalidade de educação por meio de combate ao analfabetismo e preconização de movimentos de alfabetização. Na terceira, *A educação não-formal e a mobilização social*, destacamos a caracterização de grupos sociais envolvidos com esta perspectiva e, finalmente na quarta, *A atualidade da educação não-formal e a solicitação do mundo contemporâneo* – situamos o papel de despertar cidadão da educação não-formal.

## **1. Um olhar sobre a educação não-formal**

Bianconi & Caruso (2005), apontam que a educação formal pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar institucionalizado cronologicamente, gradual e hierarquicamente estruturado.

Esta compreensão da escola nasceu da necessidade de formação de pessoal qualificado para o exercício de funções sociais, portanto, uma advindo dos novos arranjos da burguesia para o mercado de trabalho. Quando o Brasil passou de sociedade rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial, as cidades foram crescendo, foram surgindo novas categorias econômicas, e além das necessidades internas também havia o interesse do capitalismo internacional em expandir mercados e adentrar novas formas de produção e intensificação do emprego de seus meios econômicos.

Diante desta realidade foram criados vários cursos profissionais tanto em nível técnico, quanto em nível universitário. Ribeiro (1986, p. 56) lembra que “Com relação à educação, a década de 1850 é apontada como uma época de férteis realizações, no entanto, restritas em sua maioria ao município da corte, por força da lei em vigor”. Tudo na educação era ligado ao interesse econômico e a conciliação dos partidos políticos, com novidades predominantemente européias.

O quadro não muda na inauguração da república em relação às finalidades educacionais e os interesses de classe na dimensão força de trabalho e meios de produção, mesmo com o mundo dividido em dois grandes blocos: capitalista, liderado pelos Estados Unidos e o socialista liderado pela União Soviética. Embora a veiculação do bloco socialista primasse pela superação das desigualdades sociais, da distribuição de renda, dentre outros; o bloco capitalista adentra sua influência com maior rapidez e fluidez em países em desenvolvimento, ratificando sua filosofia de consumo e qualificação profissional por meio de escola reprodutivista.

Na virada do século XIX para o XX, quando terminada a Guerra Civil, começou o crescimento do capital industrial americano, num sistema de competições livre. A produção acontecia em larga escala e surgiu a necessidade de aumentar a quantidade de empregados nas empresas. Foi se formando uma

nova sociedade baseada nas práticas do mundo industrial. As pessoas queriam crescer e se aliavam umas às outras no sentido de cooperação para juntas adquirirem conhecimentos necessários para o desenvolvimento na lógica do capital, de arranjos suficientes para sua manutenção sob o discurso da valorização humana e liberdade individual e coletiva.

A industrialização nos centros urbanos atraiu a comunidade rural e muitos imigrantes. Como cada pessoa traz consigo costumes e condutas adquiridas no modo de vida, a classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena, sentiu-se ameaçada em sua cultura e valores. Então, promoveram um projeto nacional, para ensinar aos filhos dos imigrantes os comportamentos que deveriam seguir.

A explosão da demanda escolar que passou a ocorrer após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, em primeiro lugar, não conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos sistemas escolares do Primeiro Mundo. Em segundo, deu lugar ao questionamento desses sistemas escolares como instâncias de promoção social... Em terceiro,... questionava-se também sua eficácia com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas de uma transformação industrial que se fazia aceleradamente. A chamada “crise da educação”, de um lado, exige o planejamento educacional; de outro, passa a valorizar as atividades e experiências não-escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que se referiam à cultura em geral. (Fávero, 2007, p. 2).

As empresas entenderam que para lidar com as máquinas, era preciso que o funcionário tivesse conhecimento da escrita e da leitura. O ensinamento se dava através da educação nas escolas americanas, com conteúdos sobre as transformações econômicas, sociais e culturais que aconteciam nos Estados Unidos no momento. A preocupação era enfatizar a educação vocacional, isto é, ajustar a escola às necessidades da economia, assim os currículos foram sendo organizados com ênfase na ordem, racionalidade e eficiência, bem como amplo interesse na preparação para o campo industrial, decorrente desta diretriz:

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em

suas manifestações iniciais como nos estágios subseqüentes.  
(Moreira & Silva, 2000, p. 11)

Segundo Kliebard (1974) *apud* Moreira & Silva (2000, p. 11), houve duas grandes tendências nas propostas curriculares americanas. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do escolanovismo e a segunda deu origem ao tecnicismo. Essas duas tendências fizeram-se predominantes no currículo desde os anos vinte até o final da década de sessenta e início da de setenta do século XX.

Alguns autores encontraram problemas nos processos de escolarização e desenvolvimento curricular nas duas tendências. Por exemplo, quando os russos lançaram ao espaço o Sputnik em 1957, houve acirradas críticas à estrutura curricular norte-americana e forte apelo para reestruturar as disciplinas e, ao mesmo tempo criam ser do despreparo dos professores, a responsabilidade pela queda da qualidade do ensino, nisto:

Aproximando-se o final dos anos cinqüenta, os americanos culpavam os educadores, principalmente os progressistas, pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. Insistiram, então, na necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola. A ajuda federal foi solicitada e recursos foram alocados para a reforma dos currículos de Ciências, Matemática, Estudos Sociais etc. Novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores foram elaborados e implementados. A intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares. (Moreira & Silva, 2000, p. 12)

Devido aos vários problemas desencadeados nos anos sessenta nos Estados Unidos tais como: racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinqüência, condições precárias de moradia para os trabalhadores e a Guerra do Vietnã, começou o questionamento sobre as instituições e os valores tradicionais. A escola tornou-se alvo de críticas, por não promover ascensão social e ser conservacionista, opressiva e anacrônica. As injustiças e desigualdades sociais fizeram com que muitos autores buscassem conhecimentos em teorias sociais desenvolvidas na Europa, que pudessem ser aplicadas nas escolas americanas. Assim, várias teorias como o neomarxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt

e outras, serviram de referencial teóricos para questões curriculares nascidas da análise do real.

A orientação neomarxista foi a precursora nos Estados Unidos, da Sociologia do Currículo, voltada em favor dos grupos e classes oprimidos. Enquanto nos Estados Unidos e na Europa Continental, esta perspectiva sociológica se desenvolvia com rapidez, na Grã-Bretanha o processo era lento. Durante os anos entre 1950-1980, as teorias e metodologias mudaram o ensino e a pesquisa da sociologia do currículo na Grã-Bretanha, expandindo-se na educação secundária e na universidade, mesmo sendo contrário de alguns centros renomados.

A ênfase no desperdício e nas disfunções ligava-se, complementarmente, à busca de eficiência em educação: desejava-se garantir o aproveitamento de fato dos recursos humanos disponíveis. As estruturas elitistas da educação não mais se justificavam, quer em termos econômicos, quer em termos políticos. A desigualdade em educação era indubitavelmente injusta e ineficiente. Daí a tentativa, por parte dos sociólogos, de interferir, através de seus estudos, na política educacional vigente. Daí, ainda, o foco insistente na relação entre classe social e oportunidade educacional. (Moreira & Silva, 2000, p. 19)

A sociologia da educação provocou mudanças no currículo das disciplinas o homem como ator social e que busca a saciedade de suas necessidades educacionais básicas como o alicerce para adquirir o conhecimento que origine uma vida de justiça social e mais igualitária, onde seus direitos devem ser respeitados e seus deveres possam ser cumpridos.

Na década de 70, o Brasil e demais países da América Latina se viram envolvidos com muitos movimentos sociais que apontavam para uma mudança na perspectiva educacional. Era o auge do descontentamento das classes mais pobres, urbanas e rurais, com as políticas vigentes. Na época os sindicatos foram aumentando indiscriminadamente, surgindo sindicatos para cada categoria de trabalho, que alertavam as pessoas sobre a importância de reivindicar seus direitos perante os órgãos governamentais.

Aconteciam movimentos reivindicatórios de classes e também populares com lutas isoladas. Todos queriam expressar seus desejos até então, reprimidos por não saberem ao certo quais eram seus direitos, agora tinham um sindicato que

pudesse orientá-los e ajudá-los na mudança de algumas leis favoráveis. O começo das lutas teve como objetivo as necessidades básicas para sobrevivência do ser humano no perímetro urbano. Pediam instalação de redes de água encanada, luz elétrica, transporte urbano que chegassem nos bairros, creches para crianças das mães trabalhadoras.

Esses movimentos nas camadas populares tinham o apoio de facções políticas da esquerda, que eram opositoras do Estado, na época a maioria militar. Os governos eram concentradores de rendas e se preocupavam com o mercado externo, enquanto que crescia a desigualdade social no país, e travava o desenvolvimento.

A América latina, o Brasil especialmente, apresenta uma história econômica e política muito diferente da Europa. Lá, e mesmo nos EUA ou Japão, a renda per capita não somente é elevada, como sua distribuição é mais equitativa. Basta dizer que a relação entre o maior e o menor salário está em torno de 1 para 10. No Brasil, não apenas o grau de riqueza da sociedade é menor como, principalmente, há enormes diferenças entre as classes sociais. A amplitude das diferenças salariais situa-se acima de 1 para 100. (Graziano, 2002. p. 33).

De acordo com Graziano (2002) isto mostra como ainda é grande a desigualdade social brasileira em relação à muitos outros países. Precisamos definir uma nova política social.

Na década de 80, a população começou a ser contemplada com as creches para seus filhos pequenos, com casas populares financiadas por bancos públicos, e também houve a regulamentação da melhoria do transporte urbano. Não como expressão da “bondade” governamental ou mesmo como organização natural da sociedade. As modificações no “*modus vivendi*” deviam-se aos novos tempos e arranjos centrados na força de trabalho e modo de produção capitalista. Era necessário preparar o panorama político, social e econômico como pano de fundo para a fundamentação neoliberal. Por outro lado:

Em relação aos movimentos urbanos, a categoria de práxis adquire importância pelo caráter criador e potencialmente transformador. A busca de soluções e alternativas para as condições de vida cotidiana leva ao encontro de caminhos que apontam para a superação destas condições. O pensar articula-se ao fazer e este processo não se realiza espontaneamente, mas é

permeado por uma intencionalidade política presente nos projetos que os movimentos delineiam na história. (Gohn, 1991, p. 40)

Um dos caminhos que proporrá a superação do mascaramento social será a articulação entre educação e trabalho. Não necessariamente o trabalho para o mercado de trabalho, mas o trabalho para o mundo do trabalho. Enquanto que o primeiro terá como ênfase o encadeamento de uma reprodução de mão-de-obra, o segundo se preocupará no despertar do sujeito histórico para interagir e transformar a sua realidade social, apropriando-se não somente dos canais legítimos para isso, mas de sua compreensão a atualização social. Neste sentido, a educação não-formal encampará essa preocupação, tão debatida e encaminhada por pensadores progressistas, por outro lado, tão pouco materializada.

## **2. A educação não-formal no Brasil**

No Brasil, a educação não-formal não surgiu simplesmente para completar a formal como podem querer alguns, preenchendo as lacunas deixadas pela educação escolar, no momento em que o sistema educacional começava a entrar em crise. Esta categoria foi surgindo relacionada a movimentos sociais quando a comunidade percebeu que a educação era um direito importante a ser assegurado. É oportuno destacar que:

*O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante freqüência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extra-escolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar, nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte. (Fávero, 2007, p.2)*

O nome educação não-formal não é especialidade brasileira, essa nomenclatura veio de fora, pois os movimentos sociais em busca de aprendizagem pedagógica começaram em outros países. Foi uma época em que a crise na educação era mundial e precisava-se de mudanças urgentes, que

proporcionasse a todos, condições de oportunidades no sistema educacional, que até então, era privilégio de poucos.

O termo educação não-formal começa a aparecer em 1967 quando aconteceu uma **Conferência Internacional sobre Educação**, na Virgínia, Estados Unidos, onde foi elaborado um documento indicando a necessidade de meios educativos que não fossem só os escolares. A partir deste documento a educação fora do sistema educacional regular, começa a ser oficializada. Fávero (2007) aponta que a terminologia *formal/não-formal/informal*, de origem anglo-saxônica, foi introduzida a partir dos anos de 1960.

No Brasil esta categoria de educação já era praticada só que sempre foi usada com nomes variados como: educação alternativa, educação complementar, jornada ampliada, educação extra-escolar, e nunca vista como um campo específico dentro do contexto educacional. Ela compõe diversas áreas comprometidas com as questões sociais em busca de ações transformadoras. A utilização do termo não-formal começou a ser usado no Brasil, a partir da década de 80, designando ações do campo educacional, de forma singela, mas a partir da próxima década se tornou mais relevante. A educação não-formal é considerada uma área em formação que abrange educação popular, atividades recreativas, assistência social, arte, educação para o trabalho e muitos outros que ainda é vista com alguns percalços.

Numa breve revisão histórica, observamos que a década de 60 foi marcada por mobilizações sociais no mundo inteiro. No Brasil, surgiram vários movimentos de protestos, a União Nacional dos Estudantes (UNE), se envolveu na política através dos partidos de esquerda, exigindo mudanças educacionais na perspectiva da valorização da cultura popular associada à educação como prática da liberdade de Paulo Freire. Os movimentos tiveram vida curta, mas foram intensos enquanto duraram:

A década de 60 traz uma divisão acentuada entre teorias e projetos de educação dirigidos a populações de baixa renda em comunidades populares. Em uma direção, aperfeiçoam-se as propostas não raro consideradas como “oficiais”. Propostas criticadas por seus opositores por estarem finalmente comprometidas com a reprodução do sistema de relações de trabalho e poder gerador das próprias condições de desigualdade

social e marginalidade de frações às vezes muito grandes de populações rurais e urbanas. (Brandão, 1995, p. 18)

Entre 1960 e 1961, foi criado um movimento com o nome de MEB (Movimento de Educação de Base) que mais tarde, foi reformulado e recebeu uma nova nomenclatura – MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), implantado em São Paulo no ano de 1989, quando Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação. Este movimento passou a nível estadual e foi uma ação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com a intenção de acabar com o analfabetismo das pessoas acima de 15 anos. Por esta iniciativa:

O MOVA-SP resgatou o trabalho das comunidades nas periferias, preservando a lógica dos movimentos populares e apoiando o fórum de entidades durante o processo de elaboração do programa, bem como ao longo da sua implementação. Mas, além disso, ampliou essas práticas no sentido da construção de uma política pública em que o Estado cumpriu com o papel de garantir educação básica para todos e todas (Borges, 2003,p.31).

O 2º Encontro Nacional de MOVAS aconteceu no ABC em São Paulo no ano de 2002, abrangendo as cidades de Santo André, São Bernardo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Acreditando ser possível alfabetizar o Brasil, os temas discutidos nesse encontro foram: o folclore na alfabetização, a inclusão de deficientes visuais, quando o hospital abre as portas para a escola e educação de mulheres, negros e índios. (MOVA, 2002).

Percebemos que estes movimentos sempre partem de pessoas não gratuitamente contrárias às medidas governamentais, é claro que existem exceções, mas grande parte elabora uma reflexão coerente sobre o quadro em que se encontra a educação brasileira, as distorções governamentais que, por meio de medidas paliativas, se propõem a responder às solicitações sociais e limitam seu grau de abrangência por conta de seu ideário da lógica capitalista.

Na década de 1940, o tema sobre a educação de adultos foi se intensificando, e começou a se firmar como um problema de política nacional brasileira. Na Constituição de 1934 o Plano Nacional de Educação de

responsabilidade da União, já estava previsto a inclusão do ensino primário integral gratuito, e extensivo aos adultos.

Em 1938 foi criado o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e por seus estudos e pesquisas, resultou na instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942. Os recursos deste fundo deveriam criar um programa da educação primária que incluísse o *Ensino Supletivo* para adolescentes e adultos.

A UNESCO, alertou para as desigualdades sociais entre os países considerados como subdesenvolvidos, citando que a educação em especial dos adultos, era fator primordial para o desenvolvimento do país e promoção individual do cidadão. O Brasil começa a priorizar a educação de jovens e adultos entendendo como condição necessária para o desenvolvimento.

Vários movimentos que aconteceram na área da educação no Brasil foram desmantelados com a chegada do governo militar ao poder. Em substituição, o governo em 1967 criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que tinha como objetivo principal diminuir a baixa escolaridade da população, e assim acelerar o crescimento do país e legitimar o direito de cidadania.

Apesar de ser instituído pelo governo federal, o MOBRAL, fora criado com traços de uma educação não-formal voltado para alfabetizar adultos. As comissões municipais executavam campanhas nas comunidades para recrutamento de analfabetos e providenciavam salas de aulas, professores e monitores.

O Programa MOBRAL teve um crescimento muito grande na década de 1970, devido às verbas e campanhas destinadas a ele. Em 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu o MOBRAL como programa de alfabetização, e concedeu autorização para expedir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação.

Ao conveniar-se com escolas particulares, o Movimento foi ficando fora do controle dos organismos públicos e sua manutenção tornou-se impossível. As modificações nos seus objetivos iniciais fracassaram a superação do analfabetismo no Brasil.

O MOBREAL ficou com imagem pública do regime militar e como educação domesticadora e foi substituído em 1985, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. A Fundação Educar ficou subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (Haddad; Pierrô, 2000, p. 120)

A Fundação educar herdou funcionários, e uma série de práticas do MOBREAL, mas fez inovações que levaram sua identidade a se distanciar do modelo criado no sistema militar. Manteve convênios com prefeituras e parcerias com empresas e organizações civis. Passou a pesquisar e produzir materiais didáticos com autonomia para definir seus projetos políticos-pedagógicos.

Em 1990 o governo federal extinguiu a Fundação Educar, retirando subsídios estatais que ajudavam a sustentação do programa desde o tempo do MOBREAL. A responsabilidade sobre a educação de jovens e adultos passa então aos governos municipais.

Durante o governo militar tivemos também a implantação do Ensino Supletivo que foi regulamentado pela LDB em 1971. O Ensino Supletivo visava constituir uma *diferente linha de educação não-formal*. Esta linha ao mesmo que era sistematizada pelas diretrizes nacionais, vinha recuperar rapidamente, o atraso de quem não conseguiu concluir seus estudos em tempo hábil, como também dar continuação ao desempenho do MOBREAL, que estava vencendo o analfabetismo no Brasil.

O Ensino Supletivo fortalecia a mão-de-obra dos jovens que já estavam no mercado de trabalho, mas que para progredirem precisavam de um certificado que confirmasse sua escolaridade, propiciasse sua ascensão à continuidade de seus estudos, e segundo alguns legisladores, substituía o exame de madureza (quando a pessoa estudava individualmente e depois prestava o exame).

Tanto a legislação como os documentos de apoio recomendaram que os professores do ensino supletivo recebessem formação

específica para essa modalidade de ensino, aproveitando-se para tanto os estudos e pesquisas que seriam desenvolvidos. Enquanto isto não fosse realizado, dever-se-iam aproveitar os professores do Ensino Regular que, mediante cursos de aperfeiçoamento, seriam adaptados ao Ensino Supletivo. (Haddad; Pierrô, 2000 p. 117)

De acordo com Haddad; Pierrô (2000), o ensino supletivo no Brasil era oferecido como formação pedagógica e profissional, com objetivos de uma escolarização menos formal e mais aberta. Os militares queriam através da educação do MOBREAL e do Ensino Supletivo, fazer sua mediação com os setores populares.

Todos esses modelos de educação foram se misturando com apoio público e privado, onde ao mesmo tempo em que as verbas públicas faziam mover o sistema, também a ajuda de empresas e pessoas voluntárias dedicadas criavam condições para que o processo continuasse. Daí a visão de educação formalizada e não-formalizada pelas características em que se apresenta.

Se a razão da educação formal é o desenvolvimento do aluno, a sua preparação para o exercício da cidadania, que muitas vezes é negada neste âmbito, uma vez que, embora se discuta o “ser cidadão” na escola, o ponto de partida dos saberes e fazeres centra-se na parcialidade do conteúdo ou das metodologias – não que este quadro não seja importante, mas não necessita o ser o ponto de partida ou de chegada, pergunta-se: a) E a qualidade desta educação outorgada? b) E a consecução das finalidades prometidas pelas políticas públicas educacionais?

Lima (2007b) lembra que, ao nos debruçarmos sobre a totalidade do sujeito que se relaciona a construção do seu conhecimento e deste com o contexto em que vive e que estabelece relações, estamos contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania, bem como contribuindo para a compreensão de sua identidade como ator social e ser histórico, que pode interferir na construção de uma realidade concreta. Nesta diretriz, entendemos que a educação não-formal amplia possibilidades da percepção de mundo do ator social quer criança, jovem ou adulto. Daí a sua projeção na contemporaneidade como possibilidade na identificação e encaminhamentos de demandas sociais.

### **3. A educação não-formal e a mobilização social**

A educação não-formal pode nascer da iniciativa de movimentos sociais, ONGs e outros, inclusive da própria escola. É importante salientar que a escola enquanto instituição da educação formal ao assumir o trabalho com a educação não-formal pode adquirir dois caracteres: a) reformador (postura assistencialista) ou b) transformador (valorização e resignificação das práticas culturais). O caráter transformador dá ao sujeito condições de intervir na história e transformá-la. (Garrido, 2006, p. 13). Parece estranho dizer que a escola, instituição estabelecida formalmente, possa promover em suas unidades a educação não-formal, o que gera descontentamento em alguns educadores com conceitos muito formais, e não se sujeitam à esta adaptação. A este respeito Piton (2002) salienta que:

A busca a resistências e a alternativas a partir da problematização que objetiva desconstruir a totalidade para analisar os múltiplos aspectos interligados na situação, dá-se porque a escola, em seus conceitos formais, não tem se mostrado preparada suficientemente para enfrentar as grandes mudanças sociais oriundas da globalização e da revolução científica e tecnológica, e, neste complexo contexto, preparar para a cidadania.

A educação não-formal dentro da escola instituída pode acontecer quando o professor busca formas alternativas para trabalhar com seus alunos por meio de intervenções que façam parte de suas culturas. As oficinas artesanais realizadas nas escolas, onde os alunos podem escolher de acordo com seus saberes, com quais peças trabalhar, mostram os significados que cada aluno traz de sua vivência, e lhes possibilitam a aquisição de novas habilidades que vão ajudar no seu desenvolvimento pessoal e social.

As ONGs, (Organizações não Governamentais), entidades sem fins lucrativos, operam desenvolvendo projetos de bens e serviços com a população de trabalhadores não sindicalizados, onde a economia informal destaca se beneficiando da redução de custos sociais e também por não se sujeitar as pressões sindicais.

Através da mídia, televisão, jornais, revistas e outros meios, podemos ter conhecimentos de vários projetos desenvolvidos em ONGs brasileiras, mudando o percurso de vida das pessoas na maioria jovens com precariedade social: econômica, cultural e educacional, estando na margem da sociedade estruturada e sujeitos à pessoas mal intencionadas que poderiam levá-los para uma vida de criminalidade tão constantes em nossos dias.

Os problemas decorrentes da globalização da economia e dos movimentos sociais foram aumentando e fortalecendo as criações de ONGs, que hoje já é uma realidade no Brasil e no mundo. Nesta manifestação a educação do aprendiz vai abrindo horizontes e acaba servindo de escada para o cidadão galgar degraus no trabalho e ter uma visão de mundo ampliada, pelos conhecimentos adquiridos na educação não-formal.

Dentro da mobilização de movimentos sociais, podemos destacar a luta dos negros por um espaço maior na sociedade, que vem alcançando visibilidade nos projetos sociais públicos e também privados. Alguns países da Europa e América Latina, assim como os Estados Unidos onde outrora o racismo contra o negro fora marcante, a consciência sobre os direitos do negro teve grande abrangência, enquanto que o Brasil, não se esforçou em aumentar os direitos de cidadania do negro, considerando o país com uma população predominantemente descendente de escravos africanos. Vale enfatizar que:

O movimento Negro contemporâneo, por sua vez, elegeu a igualdade no mercado de trabalho como uma de suas principais reivindicações, mas incorporando também uma dimensão anterior a esta: o reconhecimento da cidadania para a população negra, a melhoria do ensino, a capacitação para a disputa no mercado de trabalho. (Silva & Silveira, 2003, p. 11)

A cultura do negro é muito rica, podendo ser observada nas apresentações e no desenvolvimento de projetos que mostram as suas maneiras de se manifestar no mundo, através da preparação da comida, a confecção de objetos afros, a musicalidade tão marcante, a dança singular, a fala usando palavras de dialeto próprio.

Tudo isto podemos entender como uma educação não-formal, que para resgatar a auto-estima se busca realizar o que representa maior conscientização

de origem, aliado a uma crítica cultural que pode ser produzida tanto nas escolas como no meio social. Outro tipo de movimento social que está presente na sociedade brasileira são as ações do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

...criado em 1979 em Santa Catarina, espalha-se por todo o Brasil, realiza centenas de ocupações de terras, organiza-se em acampamentos, luta pela obtenção da posse da terra em assentamentos criados pelo governo (ou reconhecidos por ele após a área já estar ocupada), cria cooperativas de produção e comercialização, funda escolas de formação para as lideranças, elabora cartilhas para as escolas de primeiro grau – em que se discute o tipo de educação que deve ser dado aos filhos dos assentados e o perfil que devem ter os profissionais que trabalham com as crianças etc... (Gohn, 1991, p. 304)

A educação escolar do MST se pauta por currículos elaborados pela direção do próprio movimento, onde se ensina além do pedagógico, também a formação do cidadão no estilo do pensamento em que acreditam ser o ideal e pelo qual eles lutam. Este movimento brasileiro cresceu e se espalhou pelo país, tendo e conservando as mesmas características, porque segue uma organização que adota os mesmos métodos em todas as regiões de Norte à Sul, apesar das diferenças culturais existentes no Brasil.

Os movimentos sociais vão acontecendo na medida em que a população sente na pele o descaso dos órgãos públicos, com serviços precários de saúde, transporte caro e inoperante, falta de espaço social para comunidade, educação ineficiente, ou então pela dependência do setor privado onde o cidadão busca se realizar através do trabalho, e encontram patrões ou chefes que querem mão de obra qualificada e a pessoa cai no vácuo deixado pelo setor público que não amplia e melhora as condições educacionais para a população.

Analisando os movimentos populares, podemos observar que em meio a essas reivindicações existe uma forma de educação caracterizada como educação não-formal por ser emanada do anseio e busca de transformação dos próprios participantes.

Os orientadores ou educadores ligados ao processo de educação não-formal, fora dos movimentos populares, normalmente estão acostumados a se interar em

assuntos sociais, que buscam o estudo do homem com ser social onde precisa ver seus direitos e valores reconhecidos. O perigo ocorre quando o professor procura impor aos alunos a sua ideologia, seus propósitos e forma de pensar, mostrando somente as desqualificações dos governos atuais ou anteriores, contrários ao seu pensamento político, se beneficiando da fragilidade intelectual do aluno semi-alfabetizado. Sobre isso é oportuno destacar que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (Freire, 2006, p. 24-25)

Lima (2007b) por meio de um olhar pontual atesta que a intervenção pedagógica terá maiores e melhores significações quando não negando os conteúdos das distintas áreas dos saberes, explora o mundo do indivíduo, suas experiências e sua vida para enfatizar que a história do conhecimento, das construções do homem e de seu aprimoramento é a história de todos e de cada um. O trabalho pedagógico considerado por este ângulo certamente exige mais do professor e responsáveis pela oferta de educação não-formal e também, se for o caso, de todas as instâncias da escola e seus resultados como frutos processuais, embora avaliados por vários instrumentos, pois a sua ênfase não acontece por conta de uma prestação de serviços, onde existe um momento previsto até para serem finalizadas as etapas do trabalho. A sua ênfase está na valoração da subjetividade do estudante, em seus valores, em sua visão de mundo e de suas perspectivas para com a produção do homem em sua identidade terrena.

#### **4. A atualidade da educação não-formal e a solicitação do mundo contemporâneo**

O Estado de São Paulo, com tanto avanço tecnológico e muito campo de trabalho, ainda possui um tanto assustador de pessoas que não sabem ler ou escrever, às vezes por ter vindo há pouco tempo de regiões nortistas ou

nordestinas do país ou mesmo nascidas ou vividas no estado de longa data, mas que por razões diversas não buscaram a escola com propósito de desenvolvimento. A maioria de pessoas analfabetas segundo estatísticas oficiais está nas regiões pobres dos interiores dos estados.

A falta de escolaridade representa uma dívida social do país para com a população que não teve condições de acesso à escola na idade devida, por culpa de políticas sócias educacionais não desenvolvidas nos governos municipais, estaduais e também no federal.

Enquanto muitos países aumentaram o número de matrícula universitária, por perceberem a importância do capital humano, o Brasil vai ficando para trás do resto do mundo. Os efeitos são sentidos mediante a desigualdade social gerada em grande parte pela desigualdade educacional.

O avanço da tecnologia atingiu os países pobres ou em desenvolvimentos. A tecnologia no Brasil se encontra em pé de igualdade com países de primeiro mundo, temos jovens universitários e profissionais ligados à área capazes de desenvolverem programas em todos os campos da ciência.

Porém, onde sobra vaga de trabalho, falta mão de obra capacitada. O déficit é muito grande porque enquanto a indústria e a economia através da ciência se preocuparam com a expansão da descoberta de conhecimentos, os órgãos responsáveis pela educação não se preocuparam em formar pessoas para ocupar estas vagas.

Muitas empresas reconhecendo esta falta de profissionais no mercado, assumiram a responsabilidade de educar seus funcionários, não só profissionalmente como também pedagogicamente, enxergando um crescimento pessoal e entendendo que o “funcionário contente” produz muito mais dentro de sua perspectiva mercadológica no espírito do capitalismo. A educação não-formal é uma possibilidade para o encaminhamento desta problemática na discussão educação e trabalho, como discutimos anteriormente. Assim, sabe-se que:

É evidente que, numa situação como a atual, não podemos esperar respostas vindas de cima. Nós mesmos é que devemos responder e, portanto buscar as respostas. Não individualmente, mas agrupando-nos com outros companheiros e com os pais de alunos que tenham inquietações semelhantes. A partir das definições

comuns que a gente vai conseguindo, podemos ir definindo *objetivos comuns*, para o *aqui e agora*. (Nidelcoff, 1997, p. 23).

As propostas educacionais devem ser oferecidas pelas escolas e universidades para as pessoas sem qualquer discriminação. As parcerias entre o setor público e o setor privado é muito importante no desenvolvimento de projetos educacionais, quando há possibilidade de ser trabalhado com o indivíduo dentro de sua própria comunidade. Muitas vezes o desinteresse pela escola acontece quando a dificuldade se torna grande neste emaranhado de vai-e-vem da casa para o trabalho, gerando custo e cansaço da labuta diária do trabalhador.

Hoje a educação não-formal brasileira está se voltando para o 3º setor e ao voluntariado, participando da filantropia empresarial e da educação social, efetivando ações e utilizando práticas com o propósito de desenvolver saberes e reflexões críticas e conscientes a partir da realidade concreta, muitas vezes não explorada pela escola. Isto é muito importante, pois embora não se trate de um conhecimento sistematizado, vai fornecer pontos significantes entre um universo do que se sabe pela vivência e do universo intencional e formal da escola por meio das distintas áreas do conhecimento. Mesmo tendo conhecimento desta importância, muitas vezes a escola como um todo não reforça este importante passo a ser explorado nos fazeres pedagógico, ora porque existe a justificativa de que o tempo cronológico das atividades escolares é limitado, ora porquê há um demasiado zelo pela primazia do conteúdo que deve ser trabalhado, conforme estabelecido no planejamento de ensino.

Entendemos que a primazia na responsabilidade da escola deve ser a do sujeito sobre o objeto e não do objeto sobre o sujeito; pois a relação que estabelecemos não é a de que o sujeito está ou será orientado para o desenvolvimento do objeto (entendido aqui como a produção do conhecimento e das intervenções sobre o real) como causa final simplesmente; mas é a de que o sujeito da educação é o estudante e os saberes e fazeres educacionais devem ser evidenciados e arranjados de tal forma que favoreça o seu processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente o objeto do conhecimento é um instrumento para o desenvolvimento do sujeito em todos os âmbitos de sua existência (Lima,

2007b). Neste caso, a educação não-formal promove, no mínimo, uma ponderação sobre a escola e a sociedade, entre educação e trabalho – aprender a aprender dentro de um contexto e realidade concreta.

## **Considerações finais**

Ao confrontarmos com questões tão diferenciadas no acesso ao estudo, como as diferenças sociais que geram falta de oportunidades, o descaso dos órgãos públicos, o modo de vida do brasileiro que provoca o comodismo, a falta de apoio moral e econômico para com os professores, é preciso rever se os métodos e conceitos atuais estão compatíveis com o que queremos para a educação brasileira.

Não temos ainda uma área do conhecimento específica para formação do professor de educação não-formal e os cursos de formação de professores que existem no Brasil raramente enfatizam esta modalidade possível de oferta educacional. Fruto de lutas sociais, a educação não-formal deve ser entendida como uma mobilização de segmentos organizados ou não que acreditam numa modalidade de educação transformadora da vida e do trabalho. Nesta direção, recuperamos uma fala de Lima (2007b) defendendo o educador, como ator social que precisa se posicionar entender que, como intelectual orgânico deve percorrer outras leituras para, mais do que explicar a situação, deve exercer o seu papel social de diferenciação na formação de opiniões de seus alunos e da comunidade: a emancipação dos sujeitos pelo aprofundamento das solicitações coletivas que, dentre outros caminhos, se dá por meio da ação-reflexão-ação na travessia do aprender a viver juntos, mas que até aí existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional (orientada por uma ideologia restrita interiorizada), quer no sentido teórico metodológico, quer no sentido da produção ampla do conhecimento e suas finalidades. Dentre os desafios que a escola deve enfrentar podemos destacar o rompimento com reducionismo tecnocrático no desdobramento da educação formal e a solicitação da visão de conjunto no conhecimento da vida escolar; a interação e a intervenção dos professores, aluno e comunidade como atores

sociais que reivindicam na solicitação de sua cidadania o encampamento da realidade propriamente dita para resolução de conflitos e formulação de orientações que sejam viáveis à vida social e escolar e; a formação de uma consciência coletiva como meio de conscientização da historicidade de seu papel e posicionamento frente às desigualdades e injustiças sociais.

Uma vez não dando conta destas dimensões a educação não-formal recupera um recorte do sentido social de cidadania, materializando-o por meio de iniciativas que fazem diferença na vida de interlocutores sociais. Não se tratam de grandes programas ou mesmo de delimitação de sua abrangência. Trata-se de promover a aproximação e interações entre os atores sociais que possibilitam a identificação, nas vozes dos seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que esta realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã. As trocas entre os atores sociais provocam leituras para além do “intra-muros” escolar para ressignificá-lo e orientar a formação do cidadão em sentido amplo da educação para a cidadania e mundo do trabalho; a superação do individualismo por meio de um processo de socialização da aprendizagem pela convivência e superação dos interesses e finalidade comuns.

### Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas SP: Alínea, 2004, 144 p.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. **Educação não-formal**. Ciência e Cultura. São Paulo. v.57 n. 4 p. 1-3, oct./dec. 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400013&script=sci_arttext). Acesso em: 26 jun. 2008.

BORGES, Liana. **O movimento de alfabetização de jovens e adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS**. In: Revista de educação de jovens e adultos: Alfabetização e Cidadania: AAAB - Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Nº 16- Julho de 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense: 1985. 116 p.

\_\_\_\_\_, **Em Campo Aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995. 229 p.

\_\_\_\_\_, **De Angicos a ausentes: 40 anos de educação popular.** Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001. 128 p.

DE SORDI, Mara R. Lemes. **O compromisso ético-político do educador na mediação do projeto pedagógico.** In: BAGNATO, Maria H. Salgado; COCCO, Maria I. Monteiro e DE SORDI, Mara R. Lemes (orgs). Educação, Saúde e Trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares. Campinas SP: Alínea, 1999, 132 p.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos (**Resenha** do livro organizado por PARK. M. B.; FERNANDES. R. S. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28 n. 99 p. 1-4, may/aug. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017). Acesso em: 27 jun. 2008.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras: A alfabetização de crianças na última década do século.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005 102 p.

FRANZONI, Marisa. **A teoria Psicanalítica de Winnicott na Formação de Professores.** IN: FRANZONI, Marisa e ALLEVATO, Norma S. Gomes. (orgs). Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Ciências e matemática. Campinas SP: Alínea, 2007, 150 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 1987. 160 p.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (ogs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 136 p.

GOHN, Maria da Glória. **“Movimentos sociais e luta pela moradia.** São Paulo: Loyola, 1991. 190 p.

\_\_\_\_\_, **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 14 n. 50 p. 27-38, jan/mar. 2006.

GRAZIANO Neto, Francisco. **Juventude consciente – conceitos e temas da política nacional.** Campinas SP: Pontes, Brasília, DF: ITV, 2002. 72 p.

HAMBURGO, Conferência de. (CONFINTE V) 1997 Hamburgo 66 p.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996. 134 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira SP, Amil, 2003, 196 p.

LIMA, Paulo Gomes; DOMINGUES, Jacqueline Lima. **Família e aprendizagem dos filhos na escola**: algumas pontuações a partir da percepção de professores. In Acta Científica. Ciências Humanas – Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus Engenheiro Coelho – volume 2, número 13. p. 9-25, 2º semestre 2007 a.

LIMA, P.G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. San Ángel, México, D.F.: , v.XXX, n.03, p.117 - 127, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007 b.

LIMA, P.G. et. al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores. brasileiros. **Revista Paradigma** (Maracay). Maracay/Aragua, Venezuela: , v.XXXI, n.02, p.09 - 52, 2000.

LIMA, Paulo Gomes ; GARRIDO, Noêmia de Carvalho ; MARQUES, D. T. Um olhar sobre a educação de jovens e adultos na fundação municipal para a educação comunitária (FUMEC/Campinas-SP). In **Teoria & Prática** V. 4, n. 6: 67-82, jan.-jun./2008. ISSN 1676-3246.

LIMA, Paulo Gomes et. al. Educação sócio-comunitário no atendimento às demandas de EJA na cidade de Campina/SP. In **Revista de Ciências da Educação**, Ano IX – Nº 17, 2º semestre de 2007, p. 165-195. ISSN 1518-7039.

LIMA, Paulo Gomes ; Et. al. . LEITURA e diversidade: uma janela para o mundo e os diferentes modos de compreendê-la. In [http://www.alb.com.br-anais16-sem05pdf-smo5ss17\\_09.pdf.url](http://www.alb.com.br-anais16-sem05pdf-smo5ss17_09.pdf.url)

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 7ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 151 p.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002. 118p.

MOURA, Tânia M. de Melo. Um olhar avaliativo em torno do Programa Alfabetização Solidária. IN: Revista de Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização e Cidadania. nº 16 – julho de 2003. p. 39-46.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000. 154 p.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PARK, Margareth Brandini. **Educação formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação.** In: PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. (orgs). Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas-SP, UNICAMP/CMU; Holambra-SP, Editora Setembro, 2005. 442 p.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 196 p.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: A organização Escolar.** 6ª Ed. São Paulo: Moraes, 1986. 166p.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Políticas e práticas de leitura no Brasil: para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil.** São Paulo:Ação Educativa. 2003

SANTIAGO, Gabriel Lomba. **As Utopias Latino-Americanas: em busca de uma educação libertadora.** Campinas SP: Alínea, 1998. 160 p.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação: O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** 2ª. Petrópolis RJ: Vozes, 1986. 144 p.

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA, Luiz Jr.; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional.** São Paulo: Phorte, 2008. 192 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 165 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a resignificação do conceito.** Alfabetização e Cidadania Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo SP, nº 16, 79 p. julho de 2003.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos e ALEXANDRINO, Ronaldo. (orgs). **O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos.** Campinas SP: Graf. FE, 2006. 267 p.

