

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lúcia Aparecida PARREIRA*
Pe. Mário JOSÉ FILHO**

- RESUMO: O presente estudo discorre sobre a educação formal hoje e as possíveis práticas pedagógicas na educação não formal para crianças e jovens. Objetiva compreender os possíveis motivos que levam esse público à participação nos espaços de educação não formal. Busca, além disso, refletir que o processo de educar ocorre além dos espaços institucionais educativos. Sendo importante considerar a educação na sua complexidade e que extrapole o mero aprendizado básico, elementar e acadêmico, voltado a uma minoria homogênea que por muito tempo dominou e monopolizou o conhecimento e sua gestão para si mesma. Tal realidade mostra que há um grande caminho a percorrer e investir nas políticas educacionais brasileiras.
- PALAVRAS-CHAVE: educação não formal. prática pedagógica e educação.

A Educação Brasileira escolar pode ser conhecida através de dois grandes campos, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o da política educacional e o das idéias pedagógicas.

Para o autor:

A palavra educação pode ser derivada de uma das palavras do latim, ou mesmo de ambas: *educere* e *educare*. A primeira tem o sentido de “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda, o sentido de sustentar, alimentar, criar. Em ambos os casos trata-se de instruir, mas com conotações diferentes que, por sinal, casam-se com posturas pedagógicas diferentes. E a palavra Escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*. E na Grécia correspondia ao lugar de aprendizado e/ou recreação (GHIRALDELLI JR. 2003).

* Psicopedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Serviço Social pela FHDSS-UNESP, Campus de Franca/SP. Endereço: Av. Brigadeiro Guedes Muniz, 559, Barretos/SP, fone: (17) 33243120, luciaparreira@uol.com.br.

** Livre Docente e Doutor em Serviço Social e Professor do Departamento de Serviço Social e do PPGSS, da FHDSS – UNESP, Campus de Franca/SP.

O primeiro diz respeito às ações e interações de governos, partidos, sindicatos e instituições semelhantes. De acordo com o autor, em geral, estudam-se tais ações e/ou intenções restringindo-se aos textos da legislação educacional de determinados períodos e às opiniões contra e a favor de tal legislação. No segundo, é importante abordar o debate nos atendo às diversas normativas (livros, revistas, filmes, manifestos, músicas, fotos, etc.) que mostram o que marcou ou não a chamada política educacional e, algumas idéias pedagógico-didáticas (GHIRALDELLI JR., 2003).

Em toda sua história, o Brasil sempre teve problemas com a educação escolar de seu povo. Tais problemas são enfrentados historicamente como desafios, objetivando alcançar uma educação de qualidade e de serviço público para todo cidadão. E, ainda hoje, continuam a desafiar autoridades e as políticas educacionais. Se, de um lado tem-se leis abertas e avançadas, a partir da Constituição de 1988, de outro, sabe-se que o Brasil situa-se entre os países mais desiguais do mundo.

Qualidade, democracia, justiça e direitos são alguns conceitos que evidenciam os desafios atuais. Tais conceitos podem se complementar historicamente, respondendo aos anseios da sociedade.

A democracia apresenta-se como a possibilidade efetiva de pôr à disposição de todos e de cada um os benefícios considerados modernos (CURY, 2001). É o acesso do saber para todos.

Com a democracia, os bens são produzidos socialmente, especialmente para os trabalhadores, são acessíveis a todos. Supõe-se o reconhecimento de cada cidadão como igual e titular de direitos.

A conquista do direito universal do saber é democrática, implicando uma igualdade de base, respeitando as diferenças entre as pessoas.

O regime democrático sempre foi uma ameaça aos privilégios das elites. Com a modernidade, reforçaram-se algumas contradições com a democracia, expressando ainda mais o privilégio de poucos em detrimento ao acesso universal a um bem. (GHIRALDELLI JR., 2003).

O encontro das culturas branca, negra, indígena ocorreu para a colonização e pela escravatura. A educação, para os beneficiários do sistema colonial e da escravidão, não tinha importância alguma, pois não fazia parte do projeto colonizador a constituição de uma nação. Este modelo excludente foi reforçado pela escravatura. Exemplo disso é que os negros não eram considerados como seres humanos e oferecer-lhes educação escolar não traria resultados econômicos. Eram destinados ao trabalho forçado e isto bastava. Com esta concepção, negros e índios, seres considerados inferiores, eram objetos de catequese e de doutrina, para tornarem-se obedientes e passivos. Parecia suficiente a imposição de uma vertente da fé cristã e de sua moral, pela via de transmissão oral.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), a educação era um “negócio” das elites e pertencente à esfera privada. O sistema educacional brasileiro começou mesmo pelo ensino superior, destinado aos filhos das elites brancas, mesmo tendo se tornado mais tarde, politicamente independente e, posteriormente, republicano.

A base de expansão da industrialização capitalista, a migração interna e a urbanização trouxeram discussões nacionais do problema da educação escolar.

Conforme assinala Ghiraldelli Jr. (2003), o século XIX se constituiu num importante marco na história do desenvolvimento do capitalismo industrial. Como uma avalanche, o regime capitalista alterou tudo o que estava à sua volta, impondo uma organização de uma nova rede de relações sociais, de um novo ritmo de vida e de trabalho, inaugurando uma fase de progresso econômico e expansão comercial. Revelou, rapidamente, que suas influências não se restringiram às relações comerciais, mas, envolveram a sociedade como um todo.

A expansão capitalista no Brasil e na Europa teve o símbolo da contradição e foi caracterizado pela desigualdade social, pela posse privada de bens e pela exploração da força de trabalho.

O Brasil no início do século XX e com as conquistas jurídicas após 1934, não foi capaz de efetivar a educação escolar acolhendo crianças e adolescentes de todas as camadas sociais.

Isto implicou, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), que a escola média e o ensino superior, em vez de ser um caminho para a

igualdade, tornaram-se uma fonte de dissimulação de diferenças econômicas e sociais. As elites legitimaram-se no poder, por meio do saber escolar e extra-escolar, justificando sua superioridade e sua concentração de renda.

A todas estas questões históricas somam-se às questões pedagógicas e administrativas. A precária formação de docentes e a ausência de leis que exijam um ensino para todos com qualidade geram o iletramento e o fracasso escolar.

Após o Brasil tornar-se uma República Federativa, seus Estados-membros passaram a usufruir autonomia. Contudo, não houve uma distribuição equitativa dos impostos ficando o Estado Federal com os impostos mais rendosos. Desde o Ato Adicional de 1834, as províncias (Estados) assumiram a responsabilidade das redes do ensino fundamental e médio. Mas, não receberam um orçamento adequado. É evidente que o descaso educacional mostra-se pelo fato do ensino fundamental nunca ter sido prioridade para a classe dominante. (GHIRALDELLI JR, 2003).

Com isso, as desigualdades sociais e regionais marcaram profundamente nossa realidade, impedindo que a educação escolar exercesse sua função de mobilização e a conquista de direitos sociais.

Em contrapartida a essa realidade, surgiram inúmeros movimentos, com a participação de educadores, e alguns políticos empenhados na democratização do ensino.

Os anos 1930 e 1960 foram marcados pela busca de uma educação escolar com o serviço público, democrático, gratuito, obrigatório e leigo (GHIRALDELLI JR, 2003).

A política educacional do Estado Novo (1937-1945) não se limitava à simples implantação da legislação. Objetivava acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas, sempre excluídas (FREITAG, 1986). Mas, neste período foram oferecidas escolas técnicas profissionalizantes devido às exigências da infra-estrutura econômica, através da qualidade e diversificação da força de trabalho na produção açucareira e de café. O Estado, atendendo aos interesses e necessidades das empresas privadas, assumiu o treinamento da força de trabalho solicitado por elas (FREITAG, 1986).

Assim, as escolas técnicas foram, de acordo com a autora, engodos do governo, sendo oferecidas como única ascensão permitida ao operário, o que nunca ocorreu efetivamente, mas possibilitou “extrair parcela maior de mais valia dos trabalhadores mais bem treinados para o setor industrial” (FREITAG, 1986, p.53-54).

No pós-guerra (1945), a educação passou por uma série de indefinições, tendo seu texto novo de LDBEN, somente em 1961. Segundo Freitag (1986) nesse período o Estado é o mediador dos novos interesses surgidos com a reorganização da economia nacional e internacional. Havia, porém, uma sociedade política de poder instável a ser redesenhada.

Nos anos 50 (século XX) tem-se a Campanha de Defesa da Escola Pública, apoiada por vários grupos que se expressaram através de jornais, livros e outros periódicos. A escola pública era vista como elemento de promoção social e de estabilidade dos conflitos inerentes ao mundo moderno.

Em 1961 foi aprovado o projeto de LDBEN, que permaneceu treze anos no Congresso, onde recebeu muitas emendas, trouxe diversas contestações e não atendeu às necessidades educacionais do momento. De acordo com Ghiraldelli Jr (2003) a lei nº 4.024/61 – LDBEN, garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, assegurando que as verbas públicas poderiam ser repassadas para a rede particular de ensino. Ou seja, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estado poderia conceder verbas públicas para a rede particular de ensino em todos os níveis.

Assim, apesar dos avanços e retrocessos nestes anos, em toda legislação, a educação prevista como obrigatória e gratuita continuou seletiva, especialmente no ensino médio e superior.

Mediante este quadro histórico, é importante refletir sobre os desafios e as mudanças educacionais a partir da Constituição Federal de 1988 que introduziu importantes alterações a respeito da educação escolar.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003) com a Constituição de 1988, todo o ensino público se tornou gratuito e assegurou-se, como direito público e subjetivo, o ensino fundamental. Estabeleceu-se ainda a gestão democrática com o princípio da administração

da educação pública. Redefiniu-se a concepção de federação ao torná-la cooperativa, descentralizada e articulada. Assim, os municípios passaram a ser considerados como entes federativos.

A década de 1980 entrou para a história do Brasil como a década perdida, pois conforme afirma Gohn (2001b) o país perdeu economicamente, em índices de crescimento, em produtividade agrícola e industrial, em competitividade tecnológica, bem como em qualidade de vida, com o aumento da criminalidade, poluição, doenças epidêmicas, com a estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, com o aumento do número de desempregados e de assassinatos da população infanto-juvenil e de líderes políticos, etc.

Contudo, vários foram os ganhos nos aspectos sócio-políticos com a organização e reivindicações da sociedade, através dos Movimentos “Diretas Já”, da organização de diversas categorias profissionais em sindicatos e associações, Movimento Constituinte e Constituição, Movimentos pela elaboração e efetivação de leis sociais (Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Implantação dos Conselhos de Gestores) nas diversas políticas sociais, como processo de descentralização e municipalização do poder. Enfim, essa década expressou o acúmulo de forças sociais repressadas pela ditadura militar brasileira, que começou, então, a se manifestar.

Neste período, ainda segundo Gohn (2001b), cresceram as demandas educacionais, possibilitando discussões e análises na sociedade e no meio popular para o atendimento às diversas problemáticas, tais como: educação ambiental, cidadania, saúde pública e sanitária, crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, crianças vítimas de abuso sexual, contra o uso indevido de drogas para a juventude, e outros. Tais realidades possibilitam a busca de novos métodos para uma educação participativa, ampliada e democrática.

Outro destaque na área da educação escolar na década de 1980 foi a proposta de elaboração de um projeto nacional de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tal projeto foi decorrente dos Movimentos e articulações sociais realizados com o objetivo da elaboração de uma Carta Magna para o país.

Formou-se, então, em 1986 o Fórum Nacional de Educação

no Brasil em Defesa da Escola Pública e Gratuita.

O lançamento do Fórum foi acompanhado de um "Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita", segundo uma tradição dos educadores brasileiros desde a década de 30, quando os pioneiros da educação também lançaram um Manifesto à nação, tradição esta repetida na Defesa de 50 com a campanha em Defesa da Escola Pública (MACIEL, 1968; FERNANDES, 1966 apud GOHN, 2001b, p.78).

O Fórum teve como objetivo inicial, a reivindicação de um projeto para a educação como um todo e não apenas para a escola pública. Expressou a vontade política de grupos intelectuais comprometidos com a luta pela redemocratização do país, ajudando a mudar o regime político vigente e a reconstruir um novo sistema político diversificado partidariamente (GOHN, 2001b, p.79).

Embora forças opositoras ao Fórum expressassem seus interesses financeiros, políticos e culturais decorrentes do capitalismo, a defesa de uma educação como direito de todo cidadão e dever do Estado de oferecer um ensino gratuito e laico foi o princípio primordial, seguido das preocupações com as verbas públicas e a gestão democrática dos equipamentos escolares¹.

Segundo Gohn (2001b), o Fórum refletiu sobre a mudança e a transformação social quando possibilitou uma visão diferente de mundo, centrada em valores voltados para um cidadão pleno, com acesso ao conhecimento, à cultura, às informações, à ciência, à tecnologia, enfim, aos valores de uma vida plena. O seu significado político permitiu refletir sobre a importância da educação e de uma legislação com aspectos relevantes na busca de um novo cenário brasileiro (GOHN, 2001b).

O Congresso aprovou em 1996 uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela confirma a competência, autonomia e responsabilidade comum entre todos os entes

¹ O texto não objetiva aprofundar todas estas questões educacionais, mas refletir sobre a participação do Fórum no processo de elaboração e votação do projeto da LDBEN, que também é apresentada nesta seção.

federativos regidos pelo princípio da colaboração, tendo em vista um verdadeiro regime federativo, democrático e republicano. Mas, infelizmente, na prática nem sempre ocorre dessa forma.

A nova lei preconiza a autonomia das unidades escolares, que têm liberdade de propor uma organização própria de sua estrutura e funcionamento com algumas regras comuns. Tal autonomia implica em conhecer o aluno e promover sua formação, independente da escolarização anterior e também prevê um núcleo de projetos pedagógicos que estimula a criatividade pedagógica, administrativa e a gestão financeira, observando a carga horária legal.

Assim, são colocados ao Brasil grandes desafios, como implementar a democracia, isto é, a inclusão na cidadania, problema advindo desde o século XIX (pela expansão da industrialização), perpassado o século XX e entrando no século XXI, bem como resolver o problema da qualidade da educação como exigência dos tempos atuais, visando uma igualdade social.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), o Brasil continua sendo um país desigual entre suas classes sociais e suas regiões. E, ainda, a omissão do Estado com relação às políticas públicas aumenta os desníveis sociais e, no caso da educação, aumenta, sobretudo, o fracasso escolar. E a escola não suprime a pobreza, embora a educação seja solicitada a superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade justa e com garantias dos direitos sociais, buscando ainda a criação de novas formas de distribuição de renda e de justiça social.

Observa-se hoje no Brasil uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe à ação de ensinar e ao processo de aprendizagem no interior de instituições escolares formais, extrapolando os muros da escola para os espaços domésticos, comunitários, do trabalho, do lazer, das relações sociais, etc. Assim, organiza-se um novo campo da educação, o da educação não formal.

Nos anos de 1990 a educação não formal passou a ter um lugar de destaque no cenário nacional frente às mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Foi valorizado

o aprendizado grupal, bem como os valores culturais que revelam o indivíduo em suas habilidades e potenciais extra-curriculares.

A educação não formal apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor² da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, através de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, etc.) e colegiados. (GOHN, 2001b).

No século XXI a educação conquista importância no cenário da globalização, visto que a busca constante pela competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação. Hoje as políticas educacionais procuram romper com o abismo do fracasso escolar, através do investimento na formação de profissionais e na qualidade do ensino.

No Brasil a educação formal ganha também centralidade nos discursos e ações políticas, através da elaboração e implementação das políticas sociais (públicas), que segundo Pereira (1996) “são linhas de ação coletiva que concretizam direitos sociais declarados e garantidos em lei”(p. 130). É mediante as políticas sociais que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que as fundamenta é um direito coletivo e não individual. Embora as políticas sociais públicas sejam de competência do Estado, segundo Pereira (1996), não representam decisões autoritárias do governo para a sociedade, mas envolvem relações de reciprocidade e antagonismos entre estas duas esferas.

Assim, esta política social não garante a universalização do acesso à educação escolarizada decorrente, especialmente, de um confronto de interesses, de uma cultura política excludente e

² Terceiro setor: é composto por entidades sem fins lucrativos atuando na prestação de serviços, ou produção de bens voltados para áreas sociais, como educação, saúde, carência alimentar, etc. Trata-se de um setor privado atuando em áreas de atendimento público (GOHN, 2000).

elitista que não busca incorporar a participação das classes menos favorecidas nos ciclos de alternância do poder e de desenvolvimento econômico (COUTINHO, 1990).

Vários documentos e eventos nacionais e internacionais (ONU, Declaração Mundial de Educação para Todos, Plano de Ação para as Necessidades Básicas da Aprendizagem) preconizam a opção pela educação e a configuração de um novo campo para a educação: a educação não formal. Gohn (2001b) destaca que

[...] a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política do direito dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver esta aprendizagem. O segundo, capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto é aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar em formas e espaços diferenciados (p. 98-99).

Consideramos, nesse sentido, que a educação não formal pode possibilitar a conquista da cidadania aos indivíduos, pois oportuniza um processo de conscientização de seu contexto sócio-histórico, transformando-o em um cidadão participativo e crítico.

Segundo Gohn (2001b) a educação não formal se diferencia da educação informal, pela sua “intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (p. 100).

A educação informal é conseqüência de processos espontâneos ou naturais mesmo que valorativos, como é o caso

da educação formal.

É evidente que a educação não formal não implica ausência de organização, de planejamento ou conteúdo. Segundo Gohn (2001b) “os dois únicos elementos diferenciadores que têm sido assinalados pelos pesquisadores são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizado”. (p.100-101).

A educação não formal se desenvolve em diversos espaços tais como bairros, associações, organizações não-governamentais, nos projetos sociais, enfim, em todos os espaços interativos com a comunidade educativa (GOHN, 2001b).

Tal realidade mostra que há um longo caminho a percorrer e priorizar. A educação é um fator imprescindível do desenvolvimento. Para Cury (2001) as atuais políticas educacionais só realizam suas promessas previstas na legislação, se houver uma política do Estado que não se submeta à lógica do mercado, e instaure uma vida de equidade.

A escola tem sua função de preparar os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Esta desempenha um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Ao discutir as relações entre família e escola Szymanski (2001), afirma que ambas têm um papel primordial na formação do indivíduo e do futuro cidadão. São elas os primeiros “espelhos” que ajudam as crianças a se descobrirem em sua individualidade e seu mundo interior e exterior, ajudando-as a caminhar na realidade que as cerca. A escola de modo especial pode criar um ambiente para a criança que a leve para o universo da socialização, fazendo dela uma cidadã digna. De acordo com a autora (2001) as escolas podem, portanto, auxiliar as crianças a caminharem para fora de um “ambiente familiar adverso” e criar uma “rede de relações, fora das famílias de origem, que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas” (p. 63).

Neste estudo ampliamos nossa concepção de educação em que a escola formal, antes entendida como *locus* privilegiado da busca do conhecimento, aprofundamento e ampliação dos

saberes, passa a ser compreendida a partir do sentido das práticas educativas, ou seja, a educação não formal realizada a partir de experiências populares, de projetos sócio-educativos e até mesmo outras experiências educacionais de crianças e adolescentes de baixa renda.

Ampliar a visão de educação implica em ampliar e diversificar o público ao qual a escola sempre se dirigiu.

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de melhorar a qualidade da escola e universalizar o seu acesso. Hoje volta a tona, no país, a discussão sobre a escola pública já vivida no Movimento Escolanovista. Vem-se reconhecendo amplamente que a educação é fundamental no desenvolvimento social e econômico do Brasil, não só diante das exigências do mercado de trabalho, mas na efetivação da cidadania como conquista de um país democrático.

Diante dessa realidade podemos falar do profissional, educador, professor ou pedagogo, pois sua formação abrange duas dimensões: a primeira dimensão compreende a formação teórico-científica, em que o docente se especializa em uma formação pedagógica através dos conhecimentos de sociologia, filosofia, história da educação, e da própria pedagogia, pois estes conhecimentos contribuem para o esclarecimento educativo do contexto histórico-social em que vivemos (VEIGA, 2002).

A segunda dimensão, a formação técnico-prática, busca a preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das disciplinas, como a psicologia da educação e a pesquisa educacional (VEIGA, 2002).

O educador é um profissional que busca qualificação para atuar não somente na educação infantil, mas também em outros espaços que implicam diversos campos educativos, e essa atuação pode ser formal, não formal e informal. Sendo assim ele deixa de atuar só em questões escolares (formais), conquistando um espaço (extra-escolar) bem mais amplo.

Segundo Veiga (2002), o educador é por excelência, professor, um educador com um vasto campo de atuação. Nesse

sentido o professor precisa ser capaz de atuar segundo múltiplas dimensões como a política, ética, artística, técnica e afetiva, entre outras. Um profissional capaz de compreender as relações educativas que ocorrem no âmbito dessa sociedade, dos sistemas tradicionais de ensino, da escola, da sala de aula e de outras agências educacionais, todas elas consideradas em seu contexto e que envolvem simultaneamente dimensões individuais e sociais.

O campo de atividade pedagógica extra-escolar é extenso. Podemos dizer que na educação extra-escolar estão todos os agentes pedagógicos que atuam no âmbito da vida privada, pública e social (projetos de organizações governamentais e não-governamentais), tais como: pais, trabalhadores voluntários, agentes sociais e associações, centros de lazer, enfim, todos são educadores no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Diante dos novos paradigmas educacionais, como a busca pela qualidade do ensino, a corrida pela profissionalização, o incessante preparo para o mercado de consumo e de trabalho, novas práticas educativas estão surgindo, abrindo espaços para uma gama de projetos que têm por objetivo o desenvolvimento de uma educação participativa, inclusiva, democrática e transformadora. Projetos sócio-educativos e projetos pedagógicos estão sendo elaborados por diferentes grupos privados e públicos (empresas, por exemplo) ligados a diferentes atividades profissionais, numa relação interdisciplinar (GOHN, 2001).

É importante ressaltar também que a educação formal e a não formal caminham paralelamente e, portanto, há a possibilidade de enriquecer o ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural, etc. Por isso, essa nova perspectiva de atuação do educador e sua formação profissional vêm se filtrando cada vez mais, buscando uma relação estreita entre as diferentes propostas de educação existentes na sociedade.

Concordamos, portanto, com Touraine (GOHN, 2001b, apud TOURAINE, 1997, p.107) quando afirma que é necessária uma nova cultura escolar que forneça aos alunos instrumentos para que saibam interpretar o mundo.

Consideramos, juntamente com Brandão (1981), que práticas pedagógicas inovadoras podem incentivar a criação e recriação do saber. Além disso, grande parte dos conhecimentos dos alunos é adquirida em espaços não escolares. Segundo Brandão (1981):

[...] a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias. [...]. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (p. 64).

As transformações sociais postulam espaços educativos permeados pelo encontro, diálogo, partilha e respeito à diversidade cultural.

Estudos recentes revelam que o trabalho docente exige a construção de identidade profissional, a partir de processos que contemplam vários elementos interligados como: “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos”, todos contextualizados historicamente (PIMENTA; ANATASIOU, 2002).

O novo cenário da educação se abre no século XXI com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade, que vive um momento particular de discussões sobre globalização, neoliberalismo, terceiro setor, educação on-line, enfim, uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.

Assim, conforme afirma Demo (2000a), ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de novas pessoas, solidárias e preocupadas com o novo projeto

social e político, sendo de responsabilidade do poder público e da sociedade civil.

A educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos. O educador sai, então, do espaço escolar, que até pouco tempo era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional.

A organização e gestão de projetos não escolares, através de empresas, associações, organizações não governamentais, igrejas, mídia e outros formam, hoje, o novo cenário de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola, para prestar seus serviços nestes locais que são espaços até então associados a outros profissionais. E acreditamos que esta atual realidade vem quebrando a idéia de que o educador está mais apto para exercer suas funções na sala de aula. Consideramos que onde houver uma prática educativa, existe também uma ação pedagógica.

Neste sentido faz-se necessária a reflexão sobre a autonomia do educador associada à realização de um trabalho mais competente, profissional, técnico, organizado, transcendente às ações diárias e com melhores resultados institucionais.

Para Neves (2002) a autonomia da escola é um exercício de democratização de um espaço público, em que são delegadas funções aos profissionais da educação, sustentação em suas decisões, sobretudo permitindo uma efetiva aproximação da escola com a comunidade.

Na perspectiva de Contreras (2002) pode-se dizer que “autonomia é um exercício, é uma qualidade da vida que vivem as pessoas” (p.197).

Dessa forma, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, em qualquer lugar que ela ocorra, na universidade, nos institutos ou outros lugares. (TARDIF, 2005).

Para Freire (2000) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar e 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” (p. 26).

Ainda segundo Freire (2000) são necessários alguns saberes à prática educativa. O autor relaciona nove exigências para o desenvolvimento do ensino, ou seja, para Freire, “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “pesquisa”; “respeito aos saberes dos educandos”; “críticidade”; “estética e ética”; “a corporeificação das palavras pelo exemplo”; “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”; “reflexão crítica sobre a prática”; e, finalmente, “o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p. 46).

Ao afirmar que “ensinar exige rigorosidade metódica” Freire (2000) ressalta a necessidade de se dar condições ao educando de “aprender criticamente, que sejam criadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes e persistentes; desse modo, não devemos estar certos de nossas certezas” (p. 28).

Outra exigência para Freire (2000) é que “ensinar exige pesquisa, revelando que o professor é um pesquisador que deve se atualizar como ser histórico e que produz o conhecimento também com sua historicidade” (p. 32).

Quando Freire (2000) expressa que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, considera a relevância da experiência do aluno no seu aprendizado, os “conteúdos instituídos”, possibilitando que reflita sobre sua vida para transformá-la. (p.33).

É relevante ao professor, segundo Freire (2000) que “ensine com criticidade”, levando o aluno a produzir seu conhecimento. Essa é uma das principais tarefas do educador, “o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil”. (p. 34).

Freire (2000) afirma ainda que “ensinar exige estética e ética”, pois o professor deve comprometer-se com os resultados da sua ação pedagógica, objetivando a qualidade de vida do aluno. (p. 36).

Em seguida para Freire (2000) “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (p. 38), o que implica na coerência de vida do professor, ou seja, o que se fala deve fazer sentido, contribuindo para a cidadania dos seus educandos. Não se pode pensar certo fora de uma prática testemunhal.

No que diz respeito à exigência de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” Freire (2000, p. 39) diz que o professor deve estar livre de qualquer pré-conceito que possa prejudicar ou influenciar seus alunos. Para o autor práticas preconceituosas associadas à discriminação de raças, de classes, de gênero, ofendem a substantividade do ser humano e negam radicalmente a democracia.

Outra exigência, segundo Freire (2000) é que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, o professor deve ficar atento ao trabalho realizado e aprimorar o trabalho que realizará. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (p. 43). Assim, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Por fim, para Freire (2000):

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: significa que o professor ou a professora deve assumir-se como ser pensante, histórico, social, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer o outro, capaz de ter raiva e capaz de amar (p. 46).

Consideramos, juntamente com Freire, que esses são os saberes necessários a uma boa prática educativa, a uma prática com responsabilidade e com comprometimento, tanto dos resultados como da qualificação profissional de cada educador ou educadora. Freire (2000) afirma ainda que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (p. 50-51).

O momento atual é de reestruturação de paradigmas, tanto do ponto de vista do contexto sócio-cultural, como do ponto de vista do mundo do trabalho. Sendo assim, surgem, novas demandas e desafios para o indivíduo que diante da luta pela sobrevivência, na grande aldeia global, precisa ser cada vez mais competente, criativo, autônomo capaz de incorporar novas idéias, ser responsável, dinâmico, crítico, empreendedor, político, participativo, ter domínio de certas habilidades e outras.

Diante de tamanho desafio há a necessidade de se pensar na importância da educação e na relevância do fazer pedagógico no atual espaço social, que pode ser compreendido tanto como resultado de um novo desdobramento do capitalismo, agora em uma fase de produção flexível, quanto resultado de uma nova sociedade do conhecimento ou como denomina Assman (2001) "sociedade aprendente".

Entendemos que no contexto atual, a educação precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva conceitual ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino e aprendizagens no interior de unidades escolares formais.

Brandão (1981) afirma que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (p. 7).

Também Libâneo (2001a) diz que

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. (p. 374).

A educação aponta, portanto, para a necessidade de se ampliar o conceito de educação, conforme assinala Gohn (2001c), de forma a ultrapassar os limites da escola, caminhando para espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, criando-se, assim, o campo da educação não formal, a qual nas palavras da autora é

Aquela que aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor das ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social (GOHN, 2001c, p. 32).

A escola como espaço de aprendizagem, passa também por grandes transformações. Neste contexto social ela não será o único espaço que garantirá ao indivíduo a aprendizagem.

A partir das reflexões dos autores citados, entendemos que a sociedade pode ser considerada “aprendente”, na medida em que o fenômeno educativo acontece em todas as esferas sociais. Portanto, uma das possibilidades para a superação da crise instaurada a partir do agravamento dos problemas sociais é redefinir o que os indivíduos estão aprendendo e ensinando no âmbito desta sociedade “aprendente”: se estão aprendendo a ser individualistas, competitivos, corruptos, se estão desenvolvendo habilidades que têm sustentado uma sociedade extremamente desigual é necessário surgir, neste meio, agentes sociais e educativos que se proponham a ensinar os indivíduos a agirem de forma diferente. Podemos afirmar, que este é o grande desafio do educador no século XXI, ou seja, educar não apenas alunos nos espaços formais de ensino, mas construir e gestar espaços educativos e educar os indivíduos que transitam nos diversos espaços sociais a viver e a conviver com seus pares (GOHN, 2001b).

Desta forma, faz-se necessário incluir na pauta da discussão a temática da educação não formal, pois uma das prerrogativas desta modalidade de educação, segundo Sinson

(2003), é reforçar o contato coletivo e estabelecer laços de afetividade entre os sujeitos.

A educação não formal aparece no cenário social como forma de reavivar a cultura dos indivíduos nela envolvidos. Sinson (2003) afirma que “[...] a educação não formal se caracteriza por possibilitar a transformação social dando condições ao sujeito que participe deste processo de interferir na história por meio de reflexão e de transformação” (p.11).

A sociedade vigente com os seus desafios no âmbito social, econômico, político, cultural requer um profissional da educação que tenha pleno conhecimento do seu papel e da sua importância para contribuir para a superação dos problemas sociais.

O educador não deve ser conhecido como profissional que atua apenas no espaço formal de ensino. Conforme indica Frigotto (1995) a natureza da dimensão política da ação educativa não se restringe ao interior dos muros da escola, mas abrange as relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos.

A educação não formal está situada neste contexto educativo como prática social, por isso a necessidade e o desafio de inserir o aluno nessa discussão ampla sobre educação é de fundamental importância para a sociedade.

Diante destes desafios e exigências colocados a todos nós, a formação do pedagogo e outros profissionais da educação, não pode ser restrita à qualificação docente para a atuação nos espaços formais.

O aprender e o ensinar são constitutivos do viver em sociedade, transcendem os limites da escola e se efetivam na dinâmica social.

Pensar uma pedagogia social é formar um profissional comprometido com a realidade sócio-cultural. Desta forma o processo educacional se dá através da interação do sujeito com o meio e com a comunidade em que reside (FREIRE, 2000).

Nesta perspectiva, o sujeito é compreendido como um ser historicamente situado no tempo e no espaço. Assim, a educação pode propiciar ao indivíduo a compreensão de ser sujeito a partir do momento em que ele comece a refletir sobre

seu cotidiano, sendo o trabalho educativo um dos responsáveis por esta reflexão.

Observamos, portanto, em nossos estudos e prática profissional a necessidade de formarmos educadores que sejam capazes de refletir, criar e transformar suas práticas com fundamentação teórica.

Torna-se importante compreender ainda o que se entende por práticas pedagógicas, e como as mesmas podem possibilitar novos rumos para a educação.

Nos fundamentamos em Imbernón (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou (2003), Tardif (2005) e Cunha (2005) que apresentam uma visão crítica sobre a questão das práticas pedagógicas associadas à dimensão do trabalho docente, dos processos de ensino-aprendizagem e dos saberes da docência.

O contexto atual apresenta uma demanda por novas práticas pedagógicas que possibilitem educadores criativos, críticos, propositivos e transformadores de uma nova sociedade justa.

É importante considerar as reflexões de Imbernón (2006) quando afirma que a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém e que “se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária e integradora” (p. 7).

Ainda segundo Imbernón (2006) a educação deve transpor barreiras institucionais e normatizações estabelecidas pelo Estado, pois

[...] Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição [...] (IMBERNÓN, 2006, p. 7-8).

Isso implica que a instituição que educa deve transpor as obrigações de ser um espaço exclusivo em que se aprende somente o básico, reproduzindo-o como conhecimento dominante. Mas deve relacionar o conhecimento a uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, com toda sua rede de relações e uma maneira de ensinar o mundo em todas as suas manifestações. Deve ensinar a “complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (IMBERNÓN, 2006, p. 8).

Neste contexto, a instituição educativa necessita de outras instâncias para o processo de educar. Busca-se uma educação cada vez mais complexa que extrapole o mero aprendizado básico, elementar, acadêmico, voltado a uma minoria homogênea que dominava e monopolizava o conhecimento e sua gestão para si mesma.

Em consequência dessa situação em que a educação se tornou mais complexa, a profissão docente também assume sua complexidade a partir das mudanças radicais das instituições educacionais, do acelerado conhecimento científico, da evolução desenfreada da sociedade em estruturas materiais, institucionais e organizacionais, como a convivência, novos modelos de famílias, de produção e de distribuição, as enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia, enfim, tudo isso contribui para uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do educador, “uma nova cultura profissional, com mudanças nos posicionamentos dos profissionais da educação e ainda uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 9).

Neste sentido a educação não é patrimônio exclusivo das instituições de ensino ratificadas pelo sistema capitalista e dos seus docentes, mas sim de toda comunidade, que requer um educador com competências pedagógicas, científicas e culturais.

Historicamente a profissão docente caracteriza-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo das disciplinas. Possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensinar. Para uma educação do futuro é necessário não só a autonomia. A especificidade dos contextos em que se trabalha, em que se

educa, adquire cada vez mais importância, buscando-se um ensino não apenas técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político, gestado em valores éticos. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002).

Conforme salienta Imbernón (2006), torna-se importante a aprendizagem da relação (educador e educando), a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação com o grupo, com a comunidade. A profissão docente exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão, participação, relações com a comunidade, compromisso com o educando, estando sempre pautada na dinâmica da formação inicial e permanente.

Para o autor (2006) a formação transcende o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática. A formação transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudanças e incertezas.

Tal situação implica considerar o educador (professor) como agente dinâmico, cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões éticas, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos com a colaboração dos colegas.

Associado a essas mudanças do perfil do educador nos dias atuais verificamos o crescente aparecimento de espaços educacionais não formais que abrem para os educadores novos campos de trabalho.

Deste modo, atividades educativas intencionais e práticas pedagógicas, com objetivos e planejamentos pré-definidos, aparecem em espaços não só formais, como também em outras instituições sociais públicas e privadas: empresas, organizações não governamentais, projetos sócio-educativos, etc.

A educação abrange processos formativos que ocorrem em diferentes lugares, inclusive nos movimentos e nas organizações da sociedade civil.

A ação educativa está presente em todos os setores de nossa sociedade, e desta forma se confirma o caráter da "formadora de força de trabalho", previsto na Constituição

Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205).

As práticas pedagógicas em contexto não escolar estendem-se aos educadores que desenvolvem atividades diferenciadas e/ou complementares à educação formal, com o objetivo de participar da emancipação da pessoa.

Para o educador que atua em espaços não escolares é necessário uma flexibilidade em suas ações, conhecimento e experiências, relativas à gestão participativa, competência e habilidade no enfrentamento dos problemas e conflitos existentes, conhecimento do processo histórico, social, administrativo e operacional em que está inserido, comprometimento e envolvimento com o trabalho, ter preparo para administrar conflitos, zelar pelo bom relacionamento interpessoal, gostar de trabalhar com pessoas, ter conhecimento do processo educacional em que se encontra, ter competência e habilidade para planejar, organizar, liderar, monitorar, empreender, negociar, comunicar-se, enfim, todos esses elementos compreendem a legitimação de práticas pedagógicas em contexto não escolar com sucesso.

Diante destas reflexões, podemos dizer que existem outras práticas pedagógicas além da escolar acontecendo em vários cantos do mundo e cabe-nos a busca incessante de novos conhecimentos.

E ainda, considerar a perspectiva da criança, do adolescente e do jovem, é desconstruir uma visão que permeou e ainda está presente no imaginário de uma grande parte dos profissionais que atuam na educação e muitas vezes não acreditam que estes sujeitos tenham direito de escolha, de participação e de manifestação de seus interesses.

PARREIRA, L. A.; JOSÉ FILHO, M. The non-formal education: challenges of a pedagogical practice. *Serviço Social & Realidade* (Franca), v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010

- *ABSTRACT: The present study is about the formal education today and the possible pedagogical practices in the non-formal education for*

children and youngsters. It is an attempt to understand the possible reasons that make that people participate at the non-formal education spaces. It also tries to analyze that the educational process happens beyond the educational institutional spaces. It is important to consider the education in its complexity and that it extrapolates the mere basic, elementary and academic learning, turned to a homogeneous minority that for a long time dominated and monopolized the knowledge and its administration. Such a reality shows that there is a long road to ride investing in the Brazilian educational politics.

- **KEYWORDS:** non-formal education. pedagogical practice. education.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos R.A. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Col. Saraiva de Legislação).

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8609/90. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo – SEE, 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Antonio C. G. *É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município*. São Paulo: Malheiros Editores, 1993.

COUTINHO, Carlos N. *Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

CURY, Carlos R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. *Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudança*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000^a.

_____. *Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000^b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4 ed. rev. São Paulo: Moraes, 1986. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001^b.

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001a (Coleção Questões da Nossa Época, v. 84).

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 36).

PEREIRA, Potyara. *A assistência social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção dos pobres no Brasil*. Brasília: Thesaurus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SÊDA, Edson de M. *A criança e a mão do gato: guia do conselho tutelar dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Ades, 2001.

_____. *A criança e o seu estatuto no Brasil*. Campinas: Ades, 1997.

_____. *Infância e sociedade: terceira via: novo paradigma da criança na América Latina*. Campinas: Ades, 1998.

SILVA, Maria Liduina de O. O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código de Menores: descontinuidades e continuidades. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, 2005, n.83, p. 30-48, set. 2005.

SIMSON, Olga R. de M. Von. *Educação não formal, cenário da criação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/ escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, I.P.A. (Org). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Artigo recebido em 04/2010. Aprovado em 06/2010..

