



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**

AUTORIZAÇÃO DECRETO Nº92937/86, RECONHECIMENTO: PORTARIA Nº909/95, D.ºU.01/08/95  
**PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
AS PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS E CULTURAIS NAS ESCOLAS DO BECO  
DA CULTURA, NORDESTE DE AMARALINA, SALVADOR – BAHIA**

**MARCIA SOUZA DA PURIFICAÇÃO**

**SALVADOR  
2008**

**MARCIA SOUZA DA PURIFICAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: AS PRÁTICAS  
SÓCIOEDUCATIVAS E CULTURAIS NAS ESCOLAS DO BECO DA CULTURA,  
NORDESTE DE AMARALINA, SALVADOR – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof Dr. Eduardo José Fernandes Nunes

**SALVADOR  
2008**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **MÁRCIA SOUZA DA PURIFICAÇÃO**

#### **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: AS PRÁTICAS SÓCIOEDUCATIVAS E CULTURAIS NAS ESCOLAS DO BECO DA CULTURA, NORDESTE DE AMARALINA, SALVADOR-BAHIA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Área de Concentração: Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte Banca Examinadora:

Eduardo José Fernandes Nunes \_\_\_\_\_  
Doutor em Análise Geográfica Regional, Universidade de Barcelona, ES  
Professor da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação

Jorge Luis Zegarra Tarqui \_\_\_\_\_  
Doutor em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.  
Professor da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação

Juarez Duarte Bonfim \_\_\_\_\_  
Doutor em Geografia, Universidade de Salamanca, ES  
Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Ciências Humanas e Filosofia

**SALVADOR  
2008**

A minha mãe **Maria Luiza**, que pôde oferecer as suas filhas a oportunidade de conhecer os saberes do mundo.

A meu esposo, **Albérico Mazza**, por seu amor, apoio e companheirismo em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de mestrado é quase sempre um trabalho de construção individual. Cabe ao pesquisador a tarefa de decidir sobre os caminhos e estratégias a serem seguidos. No entanto, mesmo sendo uma ação individual, esta empreitada nunca é solitária.

Durante a caminhada encontramos pessoas que compartilharam sua sabedoria e solidariedade, fazendo com que o trabalho tenha se transformado numa ação de prazer e satisfação. Essas pessoas podem reconhecer-se em partes do trabalho final. Em cada parágrafo, em cada capítulo.... existe uma parte do autor e a contribuição de alguém que participou dessa caminhada.

Fica difícil escrever o nome de todos estes amigos, por isso destaco aqueles mais próximos e dos quais posso apertar a mão e dizer: MUITO OBRIGADO!!!!!!!!!!!!!!

- Adriana, Rita e Cássia – minha família
- Eduardo Nunes – meu orientador
- A Universidade do Estado da Bahia
- TV UNEB – Paulo Coelho e toda a sua equipe
- Eneida Souza – minha coordenadora
- Aos professores, gestores e alunos do Colégio Estadual Carlos Santana I.
- Carla, Jaqueline, Joselita, Karina, Ivy, Perminio – amigos e colaboradores.

A Educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade. A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, “odiada” por muitos de seus alunos, que se sentem livres apenas quando estão fora dela.

(TOURAINÉ, 1997)

## RESUMO

Refletir sobre as questões referentes ao campo educacional é uma tarefa difícil, na qual devem-se quebrar paradigmas, transpondo o espaço da escola para além da sala de aula, não se restringindo mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, procurando alternativas que incorporem oportunidades mais efetivas de mudanças, de transformação social, de esperanças que venham para o benefício da população. Nesse sentido, o diálogo entre educação e desenvolvimento humano torna-se necessário e promissor. Se o limite para o sonho presente é não ter limite, deve-se aprender constantemente a aprender, a fim de acompanhar a voragem pós-moderna sem ser superado por ela. Será indispensável, mais que nunca, incentivar e provocar no homem estímulo à renovação constante e acelerada, à participação, à mudança social, à solidariedade, sem a perda do equilíbrio, da razão e da sua essência humana. Será, portanto, na relação educação-comunidade-gestão-desenvolvimento que se irá abastecer para enfrentar os desafios atuais e futuros. Assim, neste trabalho busca-se analisar como a educação não-formal, representada pelas práticas socioeducativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina, no contexto da cidade de Salvador, está contribuindo para dotar a população de um maior desenvolvimento humano. Na execução deste trabalho foi tomado como enfoque metodológico o estudo de caso, típico ou representativo, uma análise qualitativa. Como técnicas de coletas de dados foram utilizados documentos censitários, estatísticos oficiais e bibliográficos de diferentes fontes e acervos sobre o tema, além da observação direta, do diário de campo, da entrevista semi-estruturada, do grupo focal e da conversa informal. Mediante dados analisados, verificou-se ser possível conjugar os objetivos da educação representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais num espaço institucional, a escola, transformando-a em um novo modelo, mais próximo da realidade dos atores que dela fazem parte, alargando o horizonte das suas escolhas, ampliando suas oportunidades e capacidades, promovendo o enriquecimento das vidas humanas. Ao estarem no turno oposto ao da escola participando das práticas, os educandos acreditam na capacidade da instituição social em alterar o curso de suas vidas, afastando-os da ociosidade, da convivência com a marginalidade, da exposição à violência, dos graves problemas sociais que afligem a comunidade.

**Palavras-chave:** educação, desenvolvimento humano, práticas educativas.

## **ABSTRACT**

It is a difficult task to reflect on the issues regarding the educational field, in which we should break paradigms, transposing the space of the school to beyond the classroom, not restricting oneself to the processes of learning and teaching anymore inside the formal school units, seeking alternatives that incorporate more effective opportunities of change, of social transformation, of hopes that appear to the benefit of the population. In this sense the dialogue between education and human development becomes necessary and promising. If the limit for the present dream is not to have a limit, we should constantly learn how to learn, in order to accompany the post-modern abyss without being overcome by it. It will be indispensable, more than ever, to motivate and to provoke in man the incentive to the constant and accelerated renewal, to participation, to social change, to solidarity, without loss of balance, reason and of its human essence. It will be, therefore, in the relationship education-community-administration-development that we will supply ourselves to face the current and future challenges. Thus, in this work, we tried to analyze how education, represented by the social, educational and cultural practices in the schools of Beco da Cultura (Culture Alley), in the Nordeste de Amaralina neighborhood in the city of Salvador are contributing to endow the population with greater human development. In the execution of this work the methodological focus taken was the study of a typical or representative case, a qualitative analysis. As a technique of data collection census documents, official statistics and bibliographical data were used, from different sources and collections on the theme, besides direct observation, of the field diary, of the semi-structured interview, of the focal group and of the informal conversation.

Through data analysis, we proved being able to conjugate the objectives of the education represented by cultural, social and educational practices in an institutional space, the school, transforming it in a new model, closer to the reality of the actors that are part of it, opening the horizon of their choices, increasing their opportunities and skill, promoting the enrichment of human lives. As they are in the school in the opposite shift of the school formal classes participating in the practices, the students believe in the ability of the social institution to alter the course of their lives, staying away from idleness, from the coexistence with delinquency, from exposure to violence, from serious social problems that afflict their community.

**Keywords: education - human development - educational practices**

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Posição do estado da Bahia em relação ao País.....	102
FIGURA 2 – Posição de Salvador em relação à Bahia.....	103
FIGURA 3 – Nordeste de Amaralina em Salvador.....	104
FIGURA 4 - Vista área da Região do Nordeste de Amaralina.....	105
FIGURA 5 - Foto da 40ª Companhia Independente da Polícia Militar (CIPM).....	114
FIGURA 6 - Beco da Cultura em Salvador.....	119
FIGURA 7 - Foto do Beco da Cultura.....	120
FIGURA 8 - Foto da Casa de Serviços do Programa Viva Nordeste.....	121
FIGURA 9 - Complexo Educacional do Beco da Cultura.....	123
FIGURA 10 - Foto do Colégio Estadual Carlos Santana.....	126
FIGURA 11 - Foto da Biblioteca do Colégio Estadual Carlos Santana.....	127
FIGURA 12 –Fotos dos alunos na oficina de instrumento de cordas (Jovens Talentos).....	129
FIGURA 13 - Foto dos educandos no Projeto Inclusão Social (UNEB).....	130
FIGURA 14 – Fotos dos alunos na oficina de Capoeira.....	131
FIGURA 15 – Gráfico correspondente às Áreas de Trabalho das práticas.....	133

FIGURA 16 – Fotos dos alunos na oficina de karatê.....	134
FIGURA 17 – Gráfico correspondente ao perfil dos profissionais envolvidos com as práticas.....	135
FIGURA 18 – Gráfico correspondente à formação dos educadores.....	136
FIGURA 19 – Gráfico correspondente à representação dos sujeitos participantes das práticas.....	136
FIGURA 20 – Gráfico correspondente à faixa etária dos sujeitos participantes das práticas.....	137
FIGURA 21 – Gráfico correspondente à escolaridade dos sujeitos participantes das práticas.....	137
FIGURA 22 – Foto dos educandos na oficina de xadrez.....	138
FIGURA 23 – Fotos dos educandos na oficina de instrumento de cordas – Projeto Financiado pela Petrobras.....	139
FIGURA 24 – Foto do portão de entrada do beco da cultura.....	169
Figura 25 - Foto das áreas livres do Beco da Cultura.....	169
Figura 26 - Foto do Colégio Polivalente de Amaralina.....	170
Figura 27 - Foto do Colégio Estadual Carlos Santana II.....	170
Figura 28 - Foto da Escola Municipal Zulmira Torres.....	170
Figura 29 - Foto do Colégio Estadual Carlos Santana I.....	170

Figura 30 - Fotos dos alunos na oficina de matemática lúdica.....	171
Figura 31 - Fotos dos alunos na oficina de português lúdico.....	171
Figura 32- Fotos dos alunos na aula de instrumento de cordas.....	171
Figura 33 - Fotos dos alunos na oficina de artes.....	171
Figura 34 - Fotos dos alunos na oficina de dança.....	171
Figura 35- Fotos dos alunos na oficina de xadrez.....	171

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Comparação entre Desenvolvimento Humano e Capital Humano.....	58
TABELA 2 - Região do Nordeste de Amaralina por bairros, população, área e densidade demográfica.....	108
TABELA 3 - População Economicamente Ativa na Região do Nordeste de Amaralina.....	109
TABELA 4 - Distribuição da mão-de-obra por ocupação principal.....	109
TABELA 5 - Distribuição da população por setor de atividade.....	110
TABELA 6 - Distribuição dos chefes de família segundo a classe de renda e o bairro.....	111
TABELA 7 - Distribuição da população por faixa etária.....	112
TABELA 8 - Distribuição da população segundo cor ou raça.....	112
TABELA 9 - Distribuição da população por sexo.....	113
TABELA 10 - População residente, por anos de estudo.....	115
TABELA 11 - Alunos matriculados por nível de ensino.....	115
TABELA 12 – Quadro Geral das práticas oferecidas pelas escolas do Beco da Cultura.....	125
TABELA 13 – Práticas oferecidas e as Áreas de Trabalho contempladas.....	132

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AD – Análise de Discurso

AEC – Associação das escolas Comunitárias

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CEE – Comissão Econômica para a Europa

CEPAL – Comissão econômica para a América Latina e Caribe

CIPM – Companhia Independente da Polícia Militar

CONDER – Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia

DC – Desenvolvimento de Comunidade

DLS – Desenvolvimento Local Sustentável

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e adultos

EUA – Estados Unidos da América

FDCA – Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem estar do Menor

FEBEM – Fundação Estadual de Bem estar do Menor

GECD – Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sócio-Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA – Instituto de Pesquisa e Estudos Aplicados

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação Popular

MEC – Ministério da Educação e cultura

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NUEC – Núcleo de Ética e Cidadania

ONU – Organização das nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDU - Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano  
PEA – População Economicamente Ativa  
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNDU – Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento  
PIB – Produto Interno Bruto  
PMS – Prefeitura Municipal de Salvador  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão  
PST – Prestação de Serviço Temporário  
RNA – Região do Nordeste de Amaralina  
SEDES - Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza  
SEDH / PR – Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da Republica  
SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia  
SEPLAN – Secretaria de Planejamento  
SETRAS – Secretaria do Trabalho e Ação Social  
SETRE – Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte  
SPM – Secretaria Especial de política para as Mulheres  
UFBA – Universidade Federal do Estado da Bahia  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO – Organização das Nações para a Educação Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>Capítulo I – Educação e Desenvolvimento Humano: os fins e os meios desta relação</b>	33
11    Idéias sobre desenvolvimento no contexto brasileiro	43
12    Desenvolvimento humano: <i>conceito, evolução</i> e suas relações com capital humano	53
<b>Capítulo II – “Desinformando” a Educação</b>	61
21    O contexto histórico-social da modalidade de educação não- formal	62
22    Educação não-formal: conceito, características e analogias entre as deferentes modalidades educativas: não-formal, formal e informal	69
23    O lugar da educação não-formal: os espaços institucionalizados pelo poder local	80
<b>Capítulo III – As práticas sócio-educativas e culturais e o processo educacional</b>	85
31    O Projeto Político Pedagógico da escola e suas implicações no processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem	86
32    A relação entre escola e comunidade: práticas educativas	91
<b>Capítulo IV – Um “Nordeste” dentro do Nordeste: experiências educativas do Colégio Estadual Carlos Santana</b>	103
41    Caracterização da área de estudo: <i>o bairro Nordeste de Amaralina, na cidade do Salvador</i>	104
42    Beco da Cultura, Colégio Estadual Carlos Santana I: <i>características principais</i>	118

43	<i>As vozes dos sujeitos: vivências, percepções e expectativas com a educação não-formal</i>	131
	<b>CONCLUSÕES</b>	151
	<b>REFERÊNCIAS</b>	155
	<b>APÊNDICES</b>	164
	APÊNDICE 1 – Modelo de questionário correspondente à atuação da escola com as práticas	165
	APÊNDICE 2 - Modelo de questionário correspondente ao desenvolvimento das práticas no espaço educacional na perspectiva dos facilitadores	167
	APÊNDICE 3 - Modelo de questionário correspondente à participação dos educandos nas práticas	168
	APÊNDICE 4 – Fotos do Beco da Cultura	169
	APÊNDICE 5 – Fotos do espaço educacional	170
	APÊNDICE 6 – Fotos dos educandos nas oficinas	171

## INTRODUÇÃO

**“(...) Articular a educação em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (GOHN, 2006, p. 36).**

O termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos indivíduos que por ela passam, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade.

A relação da educação com o desenvolvimento humano é estudada nessa pesquisa, tendo como princípio norteador a sustentabilidade, pela qual devem-se aliar o desenvolvimento econômico, sustentabilidade ecológica, atendimento das necessidades básicas, participação, ampliação de oportunidades, qualidade de vida, inclusão social e autonomia local e regional.

Nesse sentido, refletir sobre o processo educativo, tanto na sala de aula como nas relações sociais, na dimensão da educação da sociedade para a consolidação da sua cidadania, transpondo o espaço da escola para além da sala de aula, não se restringindo mais aos processos de ensino aprendizagem no interior das unidades escolares formais é de grande relevância, na medida em que nos leva à criação de alternativas para que possa haver efetiva transformação social, com a construção de uma sociedade fundada nos direitos democráticos de igualdade e de justiça, dessa forma contribuindo para a formação de cidadãos-gestores de seu espaço e de suas vidas, profundamente enraizados em espaços e territórios, e atentos para o universo.

Pensar as especificidades da educação, no seu aspecto mais amplo, com foco na educação não-formal, representada pelas práticas sócio-educativas e culturais, foi a motivação para escrever este trabalho de pesquisa, na qual adota-se uma outra concepção de escola que se afasta daquela que se compreende como um espaço em que se comparece apenas para dar aulas, ou para assistir aulas, para ir a uma reunião, para realizar tarefas tópicas, burocráticas. Ao contrário,

apresenta-se um novo espaço institucional em que se constroem estratégias, buscam-se soluções, que transita entre o velho e o novo, entre a criação e a tradição, criando, transgredindo, inovando, provando ser Instituição e ser diferente dos modelos existentes. Para isso, basta ter o desejo de mudar, considerando os seres humanos como sujeitos, protagonistas sociais, envolvidos com o processo de aprender e com a construção do saber.

Nessa pesquisa procura-se fortalecer a sustentabilidade na Educação, que implica universalidade da escola, eqüidade, integralidade e eficácia da oferta da educação básica, requisito fundamental para a implantação de um projeto de educação reforçador da identidade, da memória e do desenvolvimento de um povo. À sustentabilidade interna do sistema educacional (evitando o desperdício, a improdutividade e a desqualificação), soma-se a idéia de sustentabilidade externa, a articulação entre educação e processo social, o que se realiza através da aquisição, pelos cidadãos, dos conhecimentos básicos da cultura letrada e dos conhecimentos e competências que os habilitam ao domínio de seu território e à inserção no processo produtivo.

A sustentabilidade trata da emergência de um novo paradigma para orientação dos processos, de uma reavaliação dos relacionamentos da economia e da sociedade com a natureza e do Estado com a sociedade civil. A idéia de sustentável, nos dicionários, indica algo capaz de ser suportável, duradouro e conservável, apresentando uma imagem de continuidade.

Para Jara(1996), a palavra sustentabilidade como idéia isolada não tem muito sentido, referindo-se a um conceito relacional, um objetivo a perseguir. É muito conhecido o conceito de desenvolvimento sustentável estabelecido em 1987 no Relatório da Comissão Bruntland, como processo que “busca satisfazer as necessidades e aspirações do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras para atender a suas próprias necessidades”. (BRUNTLAND, 1997). Ou como “um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras” (id.)

O desenvolvimento sustentável refere-se aos processos de mudança sociopolítica, socioeconômica e institucional que visam assegurar a satisfação das necessidades básicas da população e a eqüidade social, tanto no presente quanto

no futuro, promovendo oportunidades de bem-estar econômico que, além do mais, sejam compatíveis com as circunstâncias ecológicas de longo prazo.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho estão focados nos princípios da Educação Integral, como meio e fim para o desenvolvimento humano e os fenômenos implicados na relação comunidade-educação-gestão-desenvolvimento que envolve a participação de sujeitos, mudanças comportamentais dos atores sociais frente aos novos processos pedagógicos, os diversos modos de aprender e ensinar, consolidando a condição de sujeito-cidadão.

Nessa perspectiva, o conhecimento sai do compartimento para integrar-se a outros e ser outro. Os passos da educação têm que estar integrados num movimento de vida e não como uma educação descolada, desinteressada, desarticulada da realidade dos sujeitos. Ao contrário, uma educação para o aqui e agora, quando o ser se constrói na medida em que se identifica, atua e realiza.

Diante das reflexões apresentada, definiu-se como objetivo deste trabalho analisar como a educação não-formal, representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais, nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina, no contexto da cidade de Salvador, está contribuindo para dotar a população de um maior desenvolvimento humano. Como objetivos específicos destacam-se: Identificar as modalidades de educação não-formal, representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais oferecidas nas escolas do Beco da Cultura que estão contribuindo para o desenvolvimento humano, refletir sobre as práticas sócio-educativas e o processo educacional e analisar o Projeto Político da escola e suas implicações no processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem.

A escolha dessa temática surgiu em 2004, em decorrência da minha experiência na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) atuando como Analista Universitário no Núcleo de Ética e Cidadania (NUEC).

Historicamente a UNEB se envolve com as questões educacionais do estado e tem desenvolvido diversas parcerias com o objetivo de assegurar à comunidade seu direito constitucional de acesso à educação, cumprindo o seu papel social, de articulador de mudanças e disseminador da consciência coletiva, contribuindo na garantia dos direitos e na conquista da cidadania dos indivíduos.

Além de produzir ciência e tecnologia, cabe à Universidade o papel de exercer a crítica ao processo social, influenciando nas grandes políticas para o desenvolvimento regional e nacional, sempre atenta às mudanças e às novas concepções do saber acadêmico.

Entendida como a interação da universidade com a sociedade, a Extensão promove e estimula as atividades sócio-culturais dos Departamentos, socializa o conhecimento acadêmico e propicia o exercício permanente da cidadania. Articulada com a pesquisa e o ensino, é o instrumento facilitador na democratização do conhecimento.

O Núcleo de Ética e Cidadania (NUEC) é um órgão suplementar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), criado em 11 de abril de 1995, em convênio com o Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, através da Comissão Especial para Assuntos de Família, Infância e Juventude (CEAFIJ).

Atua como pólo de referência na Universidade na implantação e implementação de ações de caráter interdisciplinar, voltados para a assistência à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto e, juntamente com outros segmentos da Sociedade responsáveis pela efetivação das políticas públicas, vem promovendo mudanças na família e na comunidade, sem perder de vista o seu objetivo básico:

Promover a formação integral do cidadão em todas as suas potencialidades, através do desenvolvimento de ações, práticas e atividades significativas para a população envolvida, voltadas para direitos humanos, ética, inclusão social, cidadania e educação continuada.(MISSÃO, NUC 2004)

Desde 2004, o NUC vem executando projetos na Região do Nordeste de Amaralina (RNA), no Beco da Cultura, local da pesquisa, mantendo uma ampla rede de parceiros, seja do setor público (federal, estadual e municipal), da área empresarial, do terceiro setor ou de Universidades de outros países, procurando sempre agregar valor aos projetos desenvolvidos. São alguns de seus parceiros: Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza. (SEDES/BA), Secretaria do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE/BA), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR).

Diante dessa vivência, compondo a equipe Técnica Pedagógica do Núcleo de Ética e Cidadania, é que surgiu a oportunidade de estudar o tema dessa pesquisa: Educação e Desenvolvimento Humano: as práticas sócio-educativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura No Nordeste de Amaralina em Salvador, Bahia.

Oriunda de uma colônia de pescadores, a Região do Nordeste de Amaralina, (RNA) pertence à Região Administrativa VII de acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano da cidade do Salvador. É formada pelos bairros do Nordeste de Amaralina, Chapada do Rio Vermelho, Vale das Pedrinhas e Santa Cruz. Constitui-se como área de influência entre bairros de classe média alta de Salvador como o Horto Florestal, Pituba, Itaipara e Rio Vermelho.

É uma área de 203 ha de terreno acidentado que abriga hoje uma população caracteristicamente jovem, composta por 82.976 habitantes (IBGE, 2000), configurando uma densidade demográfica de 408 hab/ha. em sua maioria negra ou parda, pobre e de baixa escolaridade.

Dentre os principais problemas existentes na Região destacam-se a violência, o tráfico de drogas, violência doméstica, o desemprego e o baixo nível de renda. Esses problemas são decorrentes de quase duas décadas de baixo crescimento econômico, tornando-se ainda mais sérios quando são combinados com a insuficiência de cobertura da rede de proteção social. O jovem inativo e infrequente ou evadido da escola é um daqueles atingidos mais rápida e diretamente por estas conseqüências, tornando-se vulnerável à violência e a atividades criminosas.

Em pesquisa realizada pelo Fórum de Combate à Violência (UFBA, 2002), a RNA aparece como uma das áreas da cidade de Salvador com maior número de homicídios (56 casos em 1998 e 52 casos em 2001), que é a principal *causa mortis* da área, destacando-se o ano de 2000, com 116 mortes por causas violentas ocorridas, 34% das quais por homicídio. Ainda segundo o mesmo documento, estes homicídios vitimam principalmente jovens e adolescentes, negros ou pardos, pobres, com grau de instrução, predominantemente, limitado ao 1º grau.

Apesar deste cenário, as manifestações culturais de natureza popular florescem na região, particularmente no Beco da Cultura. Com a iniciativa das organizações comunitárias, diversas atividades são realizadas, preenchendo o tempo dos jovens e promovendo inserção social. Lideranças locais informam que existem, no Nordeste, 70 grupos e profissionais da cultura, entre os quais 23 grupos

de capoeira, que atendem mais de três mil jovens, trinta e sete (37) bandas de diferentes estilos, dezessete (17) grupos de dança, quatro (04) grupos de teatro, três (03) radialistas, uma (01) equipe de produção profissional, três (03) movimentos culturais, uma (01) fanfarra e uma (01) filarmônica que funciona há 80 anos

Esse contexto, aliado às minhas experiências na UNEB, fez com que se definissem como objeto a ser pesquisado as práticas sócio-educativas e culturais desenvolvidas nas escolas do Beco da Cultura no Nordeste de Amaralina, uma localidade marcada pelas já explicitadas mazelas sociais, como estão contribuindo para o desenvolvimento humano, ampliando as capacidades dos indivíduos fazerem escolhas.

A partir do objetivo definido, do problema eleito, foram elencadas as seguintes questões geradoras:

1. Quais as modalidades de educação não-formal, representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais oferecidas nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina em Salvador-Bahia?
2. As práticas sócio-educativas e culturais estão contribuindo para o processo educacional?
3. Quais as implicações do Projeto Político Pedagógico que está implementado na escola no processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem?

## **O caminho traçado: *a metodologia***

Definido o problema, estabelecidos os objetivos e realizada a pesquisa teórico-bibliográfica, utilizando-se de obras de pesquisadores conceituados que tenham se dedicados aos estudos referentes à Educação e Desenvolvimento Humano, como Gohn, Afonso, Cury, Sen, Schultz, Demo, Simson, Freire<sup>1</sup>, entre outros, a fim de conhecer melhor e examinar as principais propostas da temática da pesquisa, comecei a buscar os caminhos que me levassem à produção deste trabalho. Assim sendo, através do aporte teórico da pesquisa em educação, de

---

<sup>1</sup> As traduções dos trechos em espanhol ao longo deste trabalho são minhas.

acordo com Van e Quivy (1998) pude perceber a importância da escolha do método e de uma postura filosófica para investigarmos a realidade.

Para Roesch (2005), o positivismo como filosofia desenvolveu-se como um paradigma distinto ao longo dos últimos 150 anos, e apresenta como idéia básica “a compreensão de que o mundo social existe externamente ao homem, e que suas propriedades devem ser medidas através de métodos objetivos” (ibid, p.122). Dentro dessa perspectiva, o método quantitativo enfatiza a utilização de dados padronizados que permitem ao pesquisador elaborar sumárias comparações, e generalizações, sendo a análise de dados baseada no uso de estatística.

A tradição fenomenológica parte da perspectiva de que o mundo e a “realidade” não são objetivos e exteriores ao homem, mas socialmente construídos, e recebem um significado a partir do homem. Dentro desta visão, “a tarefa do cientista social não é levantar fatos e medir a frequência de certos padrões, mas apreciar as diferentes construções e significados que as pessoas atribuem a sua experiência” (ROESCH, 2005 p. 123). Nesse contexto, a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores de justiça, participação, representações, cujo foco está na complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa em educação apresenta algumas características básicas, como ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento – supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo; como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, os dados coletados são predominantemente descritivos, sendo o material obtido nessas pesquisas rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Dessa forma, todos os dados da realidade são considerados importantes; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, assim sendo, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador, uma vez que nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos

participantes”, ou seja, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, dessa forma, os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

De acordo com Demo (1999), a linha indutiva incide na observação de elementos particulares e suas características, não visando, inicialmente, a generalização de fatos, os quais podem ocorrer posteriormente. O ponto principal da indução é a observação verificável, ou seja, prioriza o caráter empírico da pesquisa.

Sobre essas características, Roesch (2005, p. 125), diz que “o pesquisador qualitativo sai a campo não estruturado, justamente para captar as perspectivas e interpretações das pessoas [...] a reflexão teórica ocorre durante ou quase no final do processo de coleta de dados”.

Desta forma, considerando o caráter empírico deste trabalho, e na perspectiva da investigação qualitativa, delineada como estudo de caso, que desenvolveu-se esta pesquisa, que tem como objetivo analisar como a educação não-formal, representada pelas práticas sócio-educativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina em Salvador-Bahia, estão contribuindo para o desenvolvimento humano.

O estudo de caso pode ser considerado como uma estratégia de pesquisa empírica, que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, mas que não pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso, compreendendo planejamento, coleta e análise de dados, utiliza duas fontes de evidências, a observação direta e a série sistemática de entrevistas (YIN, 2005).

### **Caracterização do método: *estudo de caso***

Delineada como estudo de caso, esta pesquisa define como seu objeto de estudo as práticas sócio-educativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina em Salvador-Bahia.

De acordo com Laville e Dionne (1999), pode-se considerar o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa em que os dados a serem investigados são existentes em um exemplo típico, cuja finalidade é estudá-los em profundidade.

Consiste numa modalidade de pesquisa qualitativa, na qual o alvo de estudo pode ser uma pessoa, um grupo, uma instituição como a escola, ou mesmo uma comunidade, sempre tendo em vista o que se pretende com a pesquisa.

Nesse sentido, o estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

Segundo Goode e Hatt, 1975, (apud Pádua, 2004)

“é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo. Quase sempre esta abordagem inclui o desenvolvimento dessa unidade, que pode ser uma pessoa, uma família ou outro grupo social, um conjunto de relações ou processos ou mesmo toda uma cultura”.

Destaca-se com um princípio básico desse tipo de estudo que, para apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Sobre essa questão Yin (2005, p. 19) diz que o estudo de caso constitui-se em uma estratégia de pesquisa utilizada quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Ainda segundo este autor, as estratégias de pesquisa em ciências sociais apresentam vantagens e desvantagens próprias dependendo de três condições consideradas como básicas: o tipo da questão de pesquisa; o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; e o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Yin (2005) considera ser o estudo de caso o passo mais importante de um estudo de pesquisa, devendo o pesquisador estar atento à substância e forma que as questões de pesquisa devem possuir. Sobre a abrangência de controle sobre eventos comportamentais e o grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos, Yin (2005, p.26) afirma que “o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes”.

De acordo com Roesch (2005) alguns aspectos caracterizam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, como permitir o estudo de fenômenos em profundidade dentro de seu contexto; ser especialmente adequado ao estudo de processos e explorar fenômenos com base em vários ângulos, uma vez que o

método permite incluir na coleta de dados tanto instrumentos quantitativos ou qualitativos.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa constitui-se em um método abrangente, que envolve desde a lógica do planejamento às técnicas de coletas de dados, bem como as abordagens específicas referentes à análise dos dados.

Em relação à técnica de coleta de dados, YIN (2005, p. 34) diz que “podemos basear os estudos de caso em qualquer mescla de provas, quantitativamente e qualitativamente”, sendo que nem sempre precisamos incluir observações diretas detalhadas como fonte de evidências.

### **Tipos de projetos para estratégia de estudo de caso**

Segundo Yin (2005) há dois tipos de projetos para a estratégia de estudo de caso. São eles;

- projetos de casos únicos;
- projetos de casos múltiplos;

O estudo de caso único, segundo Yin (2005), é um projeto apropriado nas seguintes circunstâncias, a saber: o caso representa um teste crucial da teoria existente – caso decisivo, o caso é um evento raro ou exclusivo; o caso serve a um propósito revelador; o caso é representativo ou típico.

Segundo Yin (2005), quando o mesmo estudo contiver mais de um caso único, ele precisa utilizar um projeto de casos múltiplos, ou comparativos. Ao escolher um estudo de caso múltiplo, é importante considerá-lo como se atenderia a experimentos múltiplos, isto é, seguir a lógica da replicação. Cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma a prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica).

Nesta pesquisa, escolheu-se o estudo de caso único, justificável, segundo Yin (2005), **como um caso representativo ou típico**. A finalidade é estudá-lo em profundidade, capturar as circunstâncias e condições de uma situação lugar-comum ou do dia-a-dia. Nesse sentido, o estudo de caso pode representar um “projeto” típico entre muitos projetos diferentes, um bairro urbano típico, um *escola representativa*, como exemplos. Parte-se do princípio de que as lições que se

aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual.

Ao analisar as práticas sócio-educativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina, Salvador-Ba, objeto de estudo dessa pesquisa, levantaram-se reflexões sobre seus resultados na contribuição para o desenvolvimento humano.

Uma questão comum em relação aos estudos de caso seria “como generalizar a partir de um caso único?”

Segundo Yin (2005), a generalização acontece a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Assim, o estudo de caso não tem o objetivo de representar uma amostragem, fazendo-se um estudo particularizante, mas sim, expandir e generalizar teorias acerca do assunto em questão.

### **Habilidades desejáveis para um pesquisador de estudo de caso**

As habilidades requeridas para se coletar os dados para um estudo de caso são muito mais exigentes do que aquelas necessárias para se realizar um experimento ou um levantamento. É indispensável que o pesquisador seja bem treinado e experiente para conduzir um estudo de caso de alta qualidade devido à contínua interação entre as questões teóricas que estão sendo estudadas e os dados que estão sendo coletados. Durante a fase de coleta de dados, somente um pesquisador mais habilidoso será capaz de tirar vantagem de oportunidades inesperadas e também ter cuidado suficiente para se proteger de procedimentos potencialmente tendenciosos (YIN, 2005)

Algumas habilidades desejáveis para um pesquisador de estudo de caso incluem, a saber: fazer boas perguntas, assim como boas interpretações das respostas; ser bom ouvinte, e não se enganar quanto às suas ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de forma que as situações encontradas possam ser vistas como oportunidades, não como ameaças, ser imparcial em relação a noções preconcebidas, ser sensível e estar atento a provas contraditórias e ter a compreensão das questões que estão sendo estudadas (YIN, 2005)

## **Procedimentos para o estudo de caso: *coleta de evidências***

O objetivo deste estudo é analisar como a educação não-formal, representada pelas práticas sócio-educativas e culturais nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina em Salvador-Bahia, estão contribuindo para o desenvolvimento humano.

Os procedimentos metodológicos realizados para a execução da pesquisa se constituem em três etapas:

### 1ª Etapa

- **Pesquisa Bibliográfica:** etapa em que foram exploradas três categorias conceituais: educação não-formal, desenvolvimento humano e práticas sócio-educativas e culturais, pertinentes à discussão do tema deste trabalho.

A concepção de educação não-formal, aqui entendida como um processo de várias dimensões, como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.

O conceito de desenvolvimento humano como expansão das liberdades humanas, trazendo uma abordagem que busca compreender as relações entre educação e as possibilidades de *ação coletiva*, ou de *capital social*, capaz de promover novas dinâmicas de desenvolvimento, na perspectiva denominada de capacidades humanas visando o desenvolvimento, em que a educação aparece como um direito social fundamental das populações, para o seu pleno exercício da cidadania, ampliando suas capacidades para fazerem o que entenderem ser o melhor para suas vidas.

A compreensão das práticas sócio-educativas e culturais, sob a perspectiva do projeto político pedagógico, sendo considerada como todas as ações e atividades desenvolvidas pela escola que provoquem e sejam envolventes e vão ao encontro de interesses, vontades e necessidades da comunidade.

### 2ª Etapa

- **Pesquisa documental:** etapa em que foram utilizados os seguintes documentos: o Plano de Desenvolvimento da Escola (2000-2004), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e o Censo Escolar, Superintendência dos Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, Secretaria de Planejamento do Município.

### 3ª Etapa

- **Pesquisa de Campo:** etapa em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, o grupo focal e a observação direta.

Conforme proposto na metodologia que orienta a execução deste trabalho, foram aplicados ao grupo de gestor do Colégio Estadual Carlos Santana I, um questionário contendo 13 (treze) perguntas fechadas, voltadas para atuação da escola com a educação não-formal, aos facilitadores do lugar da nossa pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, tendo como roteiro 10 perguntas abertas, para identificação do perfil dos facilitadores, suas percepções, vivências com a educação não-formal e como se dá o seu desenvolvimento no espaço educacional.

O referido roteiro foi respondido pelos 09 (nove) facilitadores envolvidos com as práticas na escola, entre os quais destacam-se os professores da escola, profissionais contratados, lideranças comunitárias e voluntários da comunidade.

Ressalta-se que as entrevistas tiveram como método a aplicação orientada, momento em que todas as perguntas foram lidas e registradas pelo pesquisador e respondidas verbalmente pelos participantes.

Para os educandos foi utilizado como fonte de evidência para coleta de dados o Grupo Focal, onde foram envolvidos 10 (dez) sujeitos, sendo 05 (cinco) da Escola

e 05 (cinco) da comunidade, com idades diferenciadas, nível de escolaridade diverso e participantes de diversas práticas.

Segundo Gatti (2005) um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (2006, p. 7)

Ainda segundo a autora, a pesquisa com grupo focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos.

Assim, a escolha dos sujeitos para compor o grupo focal baseou-se em um característica comum dos participantes, que foi justamente a participação nas práticas sócio-educativas e culturais desenvolvidas pela Escola, mas com suficiente variação entre eles para que surgissem opiniões diferentes ou divergentes. Nesse sentido Tanaka e Melo (2001) argumentam que é importante selecionar grupos nos quais se presume que as pessoas tenham diferentes opiniões em relação às questões que serão abordadas.

Ressalta-se que para participação do grupo a adesão foi voluntária, sendo realizados dois (02) encontros, com duração aproximada de uma hora e meia para cada reunião.

Os locais utilizado para a realização das sessões foram as áreas livres no entorno da Escola, com a disposição das cadeiras em formato de semi-círculo.

Para o registro das interações com o grupo focal foi utilizada a gravação em áudio, fazendo uso de dois gravadores dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente, com vistas a obter uma gravação nítida e abrangente.

Em relação ao desenvolvimento do processo grupal foi realizado um momento de sensibilização com os presentes, onde todos se apresentaram e sinalizaram as práticas de que participam na Escola. A partir desse tópico foi dado continuidade ao processo de discussão, maximizando a interação entre os participantes.

As entrevistas foram agrupadas em 03 (três) grupos, a saber: **grupo 1 correspondente à atuação da escola com as práticas sócio-educativas e culturais, grupo 2 correspondente ao desenvolvimento das práticas no espaço educacional na perspectiva dos facilitadores e grupo 3 correspondente à participação dos educandos nas práticas.**

Nessa etapa da pesquisa foi utilizada a concepção da Análise do Discurso (AD), surgida na década de 1960, na França.

AD permite conhecer o significado tanto do que está explícito na mensagem quanto do que está implícito – não só o que se fala, mas também como se fala. Dessa forma, para analisar o discurso é importante levar em consideração os aspectos verbais e os paraverbais – pausas, entonação, hesitação etc. – e os aspectos não verbais: os gestos, os olhares, etc.

Assim, observa-se que a AD concebe a relação da linguagem com a exterioridade, que pode ser compreendida como as condições de produto do discurso. Nessas condições, estão incluídos não apenas o falante e o ouvinte, mas também o contexto histórico-social e ideológico da comunicação. Embora parta de conceitos estritamente técnicos advindos da Lingüística, a AD enquanto técnica de pesquisa não é uma abordagem hermética, de domínio exclusivo dos lingüistas. Ela busca a interdisciplinaridade, englobando uma variedade de conhecimento de áreas afins como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, como também as tendências desenvolvidas no interior da ciência da linguagem, como a Semântica e a Pragmática.

Por fim, e mediante as definições dos objetivos, problemas, questões geradoras e caminho metodológico traçado, este trabalho constitui-se em quatro capítulos, organização proposta visando a compreensão das questões aqui apresentadas.

No primeiro capítulo desenvolve-se a fundamentação teórica sobre a relação entre educação e desenvolvimento a partir de autores que escrevem sobre o tema proposto, para que seja melhor compreendido o objeto desta pesquisa. Contextualizam-se também as “idéias” de desenvolvimento no contexto brasileiro, sua história e evolução até a abordagem do desenvolvimento humano, característicos da década de 1990.

No segundo capítulo analisa-se a educação não-formal: conceito, características, local de atuação, interseções e complementaridades entre as modalidades educativas, apesar das poucas reflexões teóricas e pesquisas empíricas que trabalham com o tema.

No terceiro capítulo discutem-se contribuições das práticas educativas (educação não formal) para com o processo educacional (educação formal), tendo como referência o projeto político pedagógico analisado como instrumento

necessário não só para manter a unidade, a coerência entre a ação educativa e a organização da escola, como também promover a articulação que vem se estabelecendo entre a escola e a comunidade a partir das atividades.

No quarto capítulo faz-se uma caracterização da cidade do Salvador, sua evolução urbana, e como a Região do Nordeste de Amaralina se situa nesse contexto. Destacam-se também nesse capítulo o Beco da Cultura, complexo integrado educacional e cultural, e O Colégio Estadual Carlos Santana I, *lugar da pesquisa*: as experiências educativas do Colégio, vivências, percepções, e expectativas com a educação não-formal.

## Capítulo I – Educação e Desenvolvimento Humano: os fins e os meios desta relação

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas memórias fósseis.  
Tem por lá um menino a brincar no terreiro entre conchas, ossos de  
arara, sabugos, asas de caçarolas, etc.  
E tem um carrinho quebrado de borco no meio do terreiro.  
O menino cangava dois sapos e os botava a arrastar o carrinho.  
Faz de conta que ele carregava areia e pedras no seu caminhão.  
O menino também puxava, nos becos de sua aldeia,  
por um barbante sujo.  
Eram sempre umas latas tristes.  
O menino hoje é um homem doutor que trata com física quântica.  
Mas tem a nostalgia das latas.  
Tem saudades de puxar por um barbante sujo umas latas tristes,  
Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem doutor encomendou  
Uma árvore torta...  
Para caber nos seus passarinhos.  
De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

(BARROS,1998)

Nos atuais processos de desenvolvimento têm se destacado a emergência e valorização dos chamados capitais não físicos – ou intangíveis, como os capitais humano e social – como elementos determinantes das dinâmicas do desenvolvimento contemporâneo. A ênfase no desenvolvimento faz com que a educação se torne, cada vez mais, uma necessidade social e econômica, além de um direito humano. Decorre daí a necessidade de torná-la um direito a todos os membros da sociedade.

Segundo Gorz (2005), a valorização do capital humano (naquilo que ele denomina de imaterial) levou a um novo patamar o debate sobre o papel da educação na dinamização das possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, trazendo impactos sobre as políticas educacionais e sobre as próprias categorias de análise das ciências sociais.

No desenvolvimento das sociedades de hoje é cada vez mais intensivo o uso de conhecimentos e seu desempenho econômico e social, depende, ele mesmo,

mais diretamente da educação e da formação de capacidades, destrezas e habilidades de sua população. Para alguns é a *sociedade do conhecimento*, que faz com que os povos necessitem aumentar a sua produtividade e competitividade, como alavancas chaves do desenvolvimento e da economia global, como condição para gerar riqueza e bem estar em seus habitantes, que requerem cada vez mais maior intensidade e urgência (NAVARRO ABARZÚA, 2005).

Para Frigotto (2005) a categoria *sociedade do conhecimento*, e seus desdobramentos (os novos conceitos operativos de qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente), expressam, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste final de século e, que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão. Ainda segundo o autor, “trata-se de uma mudança secundária, derivada, incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista” (FRIGOTTO, 2005. p.88)

Martin Carnoy (1992) destaca o papel da educação como parceira do conhecimento e, sendo este a fonte principal da inovação, estaria ela também diretamente envolvida nas mudanças da sociedade e da economia e, sendo o desenvolvimento um reflexo direto da capacidade de mudar, a educação desempenharia um papel central, dependendo de sua definição e, neste caso, valendo como investimento fundamental.

Por outro lado, vários estudos apontam que a desigualdade de oportunidades educacionais constitui uma das principais expressões das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, causa fundamental das disparidades sociais de renda e condições de vida.

Segundo análise do Instituto de Pesquisa e Estudos Aplicados (IPEA, 2006), o Brasil, por ser um dos países que, historicamente, apresenta maior desigualdade em oportunidade educacional, também é um dos países no qual o nível educacional mais influencia na renda do trabalhador. Isso faz com que a importância da desigualdade educacional para a concentração de renda também seja uma das mais elevadas do mundo.

Todavia, no campo educacional, as relações entre desenvolvimento e educação constituem-se num tema polêmico e conflituoso. Ainda predomina, num extremo, uma visão que reduz o papel da educação à qualificação da mão-de-obra

para sua inserção no mercado de trabalho, ou no outro extremo, uma visão que aponta a educação como o único meio para realização de todas as transformações necessárias no país.

Demo (1999) destaca a relação entre educação e desenvolvimento da seguinte forma:

a ligação entre educação e desenvolvimento é freqüentemente fantasiosa, no sentido de que se depositam sobre ela expectativas infundadas, em particular quando vista de modo apenas setorial, ou quando se reduz a uma relação de mero manejo do conhecimento para fins de competitividade, ou quando se abusa dela para prometer todas as transformações sociais. (DEMO, 1999 p. 11)

Ainda segundo o autor, espera-se da educação decisiva rentabilidade econômica, no sentido de proporcionar oportunidades de emprego, de fomentar a competitividade do sistema produtivo. No tocante à educação ser transformadora, Demo ressalta que poderia sim ser considerada, porém em termos estratégicos, de modo interdisciplinar, dotada de qualidade formal (aliada ao conhecimento) e política (conexão com a cidadania).

Draibe (1990), ao analisar o papel da educação nas políticas de desenvolvimento brasileiro, destaca a necessidade de articulação com as outras políticas de crescimento e geração de emprego, de desconcentração da riqueza e da terra, de promoção da saúde e da participação democrática e cidadã na gestão da coisa pública. Caso contrário está se criando uma falsa ilusão das possibilidades da educação enquanto política setorial, capaz de resolver uma série de questões que são estruturais e reflexo do desenvolvimento histórico brasileiro.

Nesse sentido Demo (1999) diz que “a educação sozinha é impotente, como toda política isolada” (DEMO, 1999, p. 24).

No Brasil, nos anos trinta, segundo Cunha (1978), os liberais destacavam a educação como questão nacional, ressaltando o papel da educação no desenvolvimento do país. Objetivava-se, na lógica liberal, a construção de uma sociedade aberta, como sendo aquela onde inexisteriam barreiras efetivas que impedissem qualquer indivíduo de realizar suas potencialidades pessoais, apontando-se a educação escolar como instrumento para tal.

Na compreensão de Demo (1996), mais relevante que tudo parece ser o reconhecimento cada vez mais generalizado de que a educação incorpora a

oportunidade mais efetiva de mudança histórica. Sem reviver expectativas mecânicas e automáticas, a educação representa a potencialidade mais visível de mudança, com a vantagem de que seria a mudança mais aceitável porque é possível atingi-la como sujeito.

No transcorrer da primeira metade do século XX, a visão liberal predominante atribuía à *escolarização* papel central na construção de uma nova sociedade, justa, moderna, aberta e democrática, na qual a escola pública e gratuita asseguraria o acesso à educação e, conseqüentemente, à igualdade de oportunidades. Para essa visão,

os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 16).

A relação entre educação e desenvolvimento, compreendido nessa época como crescimento econômico, torna-se mais intensa a partir do final dos anos 50, quando o conceito de capital humano ganha uma elaboração sistemática com Theodoro Schultz (1961) com *status* de teoria, a Teoria do Capital Humano.

O trabalho de Schultz teve repercussão mundial e lhe rendeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979. A teoria teve um impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzirem as desigualdades sociais e para se aumentar a renda dos indivíduos (FRIGOTTO, 2005). O entendimento de que a educação seria comparável a um investimento produtivo tomou corpo na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e reflexão, a Economia da Educação.

A Economia da Educação enfatiza que a educação só é investimento quando prepara o indivíduo para o trabalho. Passa, então, a não ser mais um processo de cultura geral transmitida pela humanidade, de saber universal, mas instrumentalização para o trabalho, a fim de que o indivíduo se torne mais produtivo para a empresa.

Para Schultz (1973), capital humano é produto de uma decisão deliberada de investimento consciente na aquisição de habilidades e conhecimentos e está constituído pelos atributos adquiridos que, diferentemente dos inatos de determinada população, são valiosos para ela e aumentam na proporção do investimento que as

sociedades decidem fazer neles. Segundo a Teoria do Capital Humano a educação é concebida não como um bem de consumo, mas como um investimento individual e socialmente produtivo. “É uma atividade e investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras” (SCHULTZ, 1973 p.).

Para tal, vale observar o trecho, abaixo, destacado por Freitag (1980).

Nesse mundo de escassez, existe um bem ainda abundante e que está sendo subutilizado em todo o mundo, apesar de ser talvez o mais precioso à disposição da espécie humana: esse bem é a inteligência inaproveitada, principalmente nas classes menos favorecidas dos países desenvolvidos. A educação permite aproveitar esse fabuloso potencial, responsável pela energia criadora e transformadora do homem, cujo valor é indiscutível. Como corolário deve-se frisar que a ‘não-educação’ apresenta um custo certamente mais elevado para qualquer país (FREITAG 1980, p. 108).

A conclusão fundamental dessa nova teoria de produção é que ela depende do capital humano, quer dizer, da força de trabalho, da sua educação e do conhecimento que ela acumulou (inclusive "aprender fazendo"), da pesquisa científica e da criação de novas tecnologias.

Dessa forma, entende-se que os investimentos em capital humano constituem uma importante fonte de riqueza à medida que aumentam o valor do produto do esforço humano, proporcionando positivas taxas de rendimento.

O capital humano é um elemento extremamente relevante para que uma empresa se torne competitiva na economia global e segundo alguns estudiosos<sup>2</sup> constitui a peça fundamental da organização do futuro. O processo de competitividade hoje depende cada vez mais dos conhecimentos e capacitações dos indivíduos, em detrimento do barateamento da força de trabalho e dos recursos materiais.

Algumas hipóteses são traçadas por Schultz (1973) que orientam a aplicação da Teoria do Capital Humano, das quais destacamos os seguintes pontos: a inclusão do capital humano mostrará que a relação de coeficiente de todo o capital com a renda não está declinando; a estrutura dos salários é determinada primordialmente pelo investimento na educação, na saúde, no treinamento local de trabalho, na oportunidade de emprego e no investimento na migração; alterações no

---

<sup>2</sup> Entre os estudiosos destacamos: ABARZÚA (2005); BECKER(1964); BOISIER (2002); FIDALGO E MACHADO (2000); FREITAG (1980); SCHULTZ (1973); dentre outros.

investimento em capital humano tornam-se um fator primordial para reduzir a desigualdade na distribuição da renda pessoal.

O autor salienta que “o estado insatisfatório da teoria econômica, herdada para resolver o mistério da abundância moderna, tem obrigado alguns economistas a se atirarem a um número grande de fatores explanatórios, predominantemente culturais, sociais e políticos.” (SCHULTZ, 1973, p.13).

De acordo com o aporte teórico desenvolvido por Schultz (1973) acerca do capital humano, pontuam-se algumas características: é humano por estar configurado no indivíduo e é capital por ser uma fonte de satisfações futuras; trata os seres humanos como riqueza: rendimentos futuros; inclui as habilidades adquiridas e as utilidades dos indivíduos como parte do capital, e adquirido por intermédio de um investimento; amplia o conceito de trabalho, não restrito a execução de atividades manuais; os trabalhadores transformam-se em capitalistas: a aquisição de capacidades e conhecimentos possuem valor econômico; a educação é uma das formas de auto-investimento; a lógica básica para tratar o investimento recai sobre a idéia relativa ao bem-estar; o subdesenvolvimento é uma questão de modernização de alguns fatores, como a qualificação de recursos humanos.

A educação, para Schultz (1973), segundo a Teoria do Capital Humano, é vista como um investimento em que há uma oportunidade de custo em freqüentar a escola.

A formação de capital pela educação é relevante para se planejar com vistas ao planejamento econômico, quando o objetivo for o de conseguir uma destinação eficiente de recursos de investimento em concordância com as prioridades eleitas pelas taxas de rendimento em face de oportunidades alternativas de investimento (SCHULZ, 1973, p. 131).

O raciocínio da Teoria do Capital Humano se baseia nas seguintes premissas: as pessoas se educam; a educação tem como principal efeito mudar suas “habilidades” e conhecimentos; quanto mais uma pessoa estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; maior produtividade permite que a pessoa receba maiores rendas.

Schultz complementa o seu pensamento em relação à educação afirmando que “nossa tarefa, como educadores, é fornecer a instrução que há de melhor e servir aos estudantes em ajustar as suas capacitações à economia em mutação rápida em que terão que viver” (SCHULTZ, 1973, p. 147).

Gary Becker(1964) foi quem agregou o conceito de produtividade do capital humano, que se gera quando se atingem maiores níveis de *savoir-faire*, de educação e capacitação, o que permite ter maior acesso às melhores oportunidade de emprego e renda. Junto com esta explicação definiu as variáveis que incidem diretamente no capital humano e, mais especificamente, no rendimento dos trabalhadores, a saber: as diferenças de sexo, idade, estado de saúde, nível educacional, grau de formação, experiência e caráter.

Estes dois autores – Schultz e Becker – são considerados os verdadeiros precursores da inclusão do capital humano entre os conteúdos privilegiados da economia e das ciências sociais: a idéia fundamental da teoria destes autores é que

[...] o trabalho corresponde a mais apenas um fator de produção devendo ser considerado um tipo de capital: o capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior sua qualidade, e esta é dada pela intensidade de treinamento técnico-científico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. Assim, a melhoria da qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual de um trabalhador – e, por conseguinte a sua remuneração -, como é fator decisivo para a geração de riqueza e de crescimento econômico. Por essa razão, políticas que visam elevar a qualidade do capital humano – como, por exemplo, a melhoria dos sistemas educacionais – são vistas como preferidas e mais eficazes para reduzir níveis de pobreza e de desigualdades sociais, assim como para promover o desenvolvimento econômico (IPEA, 2006, p. 121).

O conceito de capital humano que permeou os debates da economia da educação nas décadas seguintes e orientou muitas das políticas públicas, segundo Fernando Fidalgo e Lucília Machado (2000), é um conceito que apresenta, atualmente, dois aspectos ou entendimentos.

O primeiro refere-se às habilidades e aptidões ou, resumidamente, à capacidade de trabalho que os indivíduos possuem e que, quando aplicada ao processo de trabalho, podem agregar mais valor ao produto final. Esta capacidade é desenvolvida em diferentes espaços ao longo da vida, mas especialmente em espaços de educação e de formação profissional. O segundo entendimento refere-se ao conjunto de investimentos realizados no sentido de desenvolver aquela capacidade, seja investimento público ou diretamente privado, para elevar o nível de formação da mão-de-obra com o intuito de fazer crescer o valor do produto final.

Para Navarro Abarzúa (2005) a erupção da expressão capital humano aconteceu com inusitada força no campo das ciências sociais, para sinalizar uma

espécie de “volta às pessoas”, depois de ter andado por intrincados e múltiplos caminhos, na busca de um centro de inspiração mais exitoso para a determinação das estratégias de desenvolvimento humano. Hoje, salienta, o capital humano é considerado um dos elementos mais importantes a que recorrem a sociedade em geral e a empresa em particular, na esperança de atingirem melhores cifras de desenvolvimento a partir de uma otimização da produtividade e da competitividade. Para este autor, capital humano corresponde “al valor que generan las capacidades de las personas mediante la educación, la experiencia, la capacidad de conocer, de perfeccionarse, de tomar decisiones y de relacionarse con los demás”<sup>3</sup>. (NAVARRO ABARZÚA, 2005, p.4).

Segundo Navarro Abarzúa (2005) o capital humano na atualidade é a expressão da renovação dos paradigmas, da sociedade industrial de *acumulación de conocimiento*, que fez cair tais expectativas e modelos na quase absoluta obsolescência, substituindo velhos esquemas por outros que, fundindo suas raízes com os paradigmas superados, surgem com uma nova roupagem da sociedade do conhecimento, que sucedeu à industrial. Contudo, assinala que este conceito não está isento dos esquemas individualistas e liberais que

[...] siendo producto de la sociedad industrial, asoman como una posibilidad renovada, ahora si, de poner el conocimiento y la información al servicio del hombre. Esta vez, no solo para mejorar la productividad del capital y de la empresa, al decir de sus sostenedores, sino para humanizar estos procesos y para ponerlos al servicio de todos los ciudadanos, con el claro objetivo de disminuir las desigualdades que el viejo sistema nos heredó, a cambio del hasta ahora fracasado anhelo de la igualdad de oportunidades <sup>4</sup>(NAVARRO ABARZÚA, 2005 p.7).

Sérgio Boisier (2002), por sua vez, precisa mais ainda o conceito de capital humano, agregando que este corresponde ao estoque de conhecimentos e habilidades que possuem os indivíduos e sua capacidade de aplicá-los aos sistemas produtivos.

---

<sup>3</sup> ao valor que geram as capacidades das pessoas mediante a educação, a experiência, a capacidade de conhecer, de aperfeiçoar-se, de tomar decisões e de relacionar-se com os demais

<sup>4</sup> sendo produto da sociedade industrial, aparecem como uma possibilidade renovada, agora sim, de pôr o conhecimento e a informação ao serviço do homem. Desta vez, não só para melhorar a produtividade do capital e da companhia, ao dizer dos seus donos, mas para humanizar este processos e os pôr ao serviço de todos os cidadãos, com o claro objetivo de diminuir as desigualdades que o sistema velho nos deixou, em troca do até agora fracasso anseio pela igualdade de oportunidades

Contudo, esta ascensão do capital humano e sua influência sobre as dinâmicas atuais de desenvolvimento não estão imunes às críticas e estão longe de serem um consenso. De um modo geral, as críticas à Teoria do Capital Humano ressaltam seu caráter apologético, que mistifica as relações capitalistas e esconde as verdadeiras razões das desigualdades e contradições do sistema capitalista.

Para Frigotto (2005) a Teoria do Capital Humano, por ser uma formulação que olha a relação capitalista de dentro e o sistema como um dado resultante da perspectiva liberal e neoclássica de compreensão da realidade social, não leva em conta as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe.

Nesse sentido, o autor diz que:

A debilidade da tese do capital humano de gerar política e socialmente o que prometia em termos das nações e dos indivíduos resulta, pois, da forma invertida de aprender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não uma equação matemática como querem os neoclássicos ou neoconservadores (FRIGOTTO, 2005, p. 93)

É bom que se observe, como chama atenção Frigotto (2005), que o sistema capitalista busca, cada vez mais, retirar do trabalhador o controle do seu processo de trabalho. Conseqüentemente, como haveria por parte do sistema capitalista a busca de uma maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo?

“A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro.” (FRIGOTTO, 2001, p. 40)

Frigotto (2001) completa o seu pensamento ao afirmar que

o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa então a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2001, p.40)

No entender do autor, a mudança dos conceitos mais abstratos – capital humano para *sociedade do conhecimento* – expressa a forma mediante a qual ideologicamente se apreendem a crise e as contradições do desenvolvimento capitalista e se encobrem os mecanismos efetivos de recomposição dos interesses do capital e de seus mecanismos de exclusão.

Frigotto (2005) ressalta que

não mudou a natureza da relação capital e a forma de subordinar a vida humana aos desígnios do lucro. Pelo contrário, exacerbou-se a exclusão de muitos, evidenciada pela elevação do desemprego e subemprego, inclusive nos países do capitalismo central, e os índices de miséria absoluta (FRIGOTTO, 2005, p.104)

De acordo com o autor a nova realidade histórica demanda conhecimento científico e informação crítica. Nesse sentido, a educação deve ser colocada no centro desse processo, constituindo-se a alternativa mais democrática ao neoliberalismo.

Para Henrique Ramos (1994) a Teoria do Capital Humano, ao encarar a produtividade como função derivada da formação e da qualificação profissionais, procura justificar os investimentos em educação de um ponto de vista econômico sem, contudo, atentar para aspectos sócio-culturais, tais como o nível de saúde, de habitação e de motivação da força de trabalho. Para ele, isso leva a um reducionismo economicista

[...] que enfatiza a educação como investimento e propõe um planejamento centralizado para resolver os problemas da formação e qualificação da mão-de-obra face às necessidades do mercado de trabalho, [que] torna-se inócuo ou inadequado à medida que abstrai as tradições e valores culturais da população e não se integra a um conjunto de políticas e diretrizes que visam melhorar as condições de vida dos trabalhadores (RATTNER, 1994, p. 179)

Jérome Gleizes (2000) adverte para a pobreza deste conceito, pelo fato da Teoria do Capital Humano negar o caráter coletivo do processo de acumulação do conhecimento, fazendo do indivíduo um ser que maximiza suas rendas futuras, optando entre trabalhar e formar-se.

Entre as críticas pontuais formuladas à Teoria do Capital Humano, destacamos além de Frigotto (2005) o trabalho de Shaffer (1961) que salienta os seguintes tópicos: é desaconselhável aplicar os conceitos de investimento e de

capital às pessoas; é impossível distinguir quando as despesas com educação são consideradas de consumo e quando elas são consideradas destinadas à produção; não existe motivação econômica dos estudantes e de seus pais para investirem em educação; é difícil identificar e medir o aumento dos rendimentos que se associam com a educação; as decisões políticas acerca da educação privilegiariam o aspecto econômico em detrimento das contribuições culturais.

Para concluir, no que se refere à discussão sobre educação e desenvolvimento, pode-se reconhecer a relevância do papel da educação, que não provém de instrução apenas, mas constitui-se num móvel principal para transformação social e o desenvolvimento de sujeitos em termos humanos.

### **1.1 Idéias sobre desenvolvimento no contexto brasileiro**

Embora muito se fale em desenvolvimento, o fato é que poucos conseguem conceituá-lo e aplicá-lo, efetivamente, de forma concreta. Por conseguinte, abordar essa temática, que vem sendo objeto de tamanhas controvérsias, constitui-se em um grande desafio. Não existe entre os especialistas um consenso sobre o significado da palavra desenvolvimento.

Conforme Favareto (2006) “de um lado, há os que reclamam a ela o status científico, legitimidade política, conteúdo técnico. De outro, os que a vêem como um instrumento de manipulação ideológica, crença esvaziada de virtude” (FAVARETO, 2006, p.33)

Com efeito, o termo desenvolvimento, via discursos político-institucionais, nas últimas décadas, ganha mais relevo nas discussões quando se vincula à educação, considerada uma variante fundamental no desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Na busca de respostas sobre a relação entre educação e desenvolvimento humano busquei investigar, primeiramente, como se difunde no Brasil o desenvolvimento para entender como este vai sendo associado à educação.

Uma série de estudos<sup>5</sup> tem abordado as discussões e preocupações que envolvem a temática, refletindo a preocupação de muitos teóricos em abordar os paradigmas de “desenvolvimento” no contexto da América Latina, bem como no panorama mundial.

Ao abordar o desenvolvimento, alguns autores, como Navarro (2001), apontam que, após a Grande Guerra, a idéia de desenvolvimento foi estabelecida pelos Estados Unidos da América como a grande saída civilizatória para a humanidade e passou a atrair generalizado interesse, de modo que se tornou uma meta a ser alcançada por todas as nações; pois havia uma grande expectativa, tanto entre estudiosos quanto entre governos e instituições internacionais, de que o crescimento econômico e o bem-estar alcançado pelos países do núcleo central do capitalismo mundial (Europa e Estados Unidos), mais cedo ou mais tarde se estenderiam à periferia (África, Ásia e América Latina); outros ressaltam que desenvolvimento tem orientado programas governamentais, instigado debates acadêmicos e, especialmente, motivado grupos sociais interessados nos benefícios das mudanças associadas a essa idéia, dentre outras abordagens.

Sobre a concepção de desenvolvimento ressaltam-se as idéias de Contreras (1999) que diz

Com el inicio de los procesos de descolonización em la postguerra emergió como categoria política y social una nueva entidad nominada como *Tercer Mundo* y, a la par y conjuntamente com ella, um nuevo discurso la premisa básica del cual consistia em considerar dicha entidad como retrasada y subdesarrollada y, por consiguiente, se dictaminaba la necesidad indiscutible de dirigirla hacia el progreso y la modernización<sup>6</sup>. (CONTRERAS, 1999, p. 25)

No sentido de explicitar as idéias sobre o desenvolvimento consideramos as contribuições de Contreras (1999), Fiori (1999), Sachs (1986) e para discutir como surge, como evolui e como se dissemina, no Brasil, o “desenvolvimento”, pode-se

---

<sup>5</sup> Trata-se de estudos realizados por: CASTELLS (1976); CONTRERAS (1999); FIORI (1999); FURTADO, C. (1980); JARA (1996); NAVARRO (2001), SACHS, I. (1986 a, 1986b); SANTOS, M (1979); SANTOS, M. (1997); SINGER, P. (1977); SODRÉ, N. (1965, 1975); STAVENHAGEN, R. (1985); SOUZA, M. L. de (1999); dentre outros.

<sup>6</sup> Com o início dos processos de descolonização no pós-guerra emergiu como categoria política e social uma entidade nova nomeada *Terceiro Mundo* e, ao mesmo tempo e juntamente com ela, um novo discurso cuja premissa básica consistia em considerar esta entidade como atrasada e subdesenvolvida e, por conseguinte, se ditava a necessidade inquestionável dirigi-lo para o progresso e a modernização.

considerar pertinente o aporte teórico de Mário Theodoro (2004), Cardoso (1978), Furtado (1980), Cunha (1978), Favareto(2006), entre outros.

Theodoro (2004), ao apresentar um panorama sobre o desenvolvimento no contexto brasileiro, afirma que o “desenvolvimento” se encontra historicamente associado à idéia de modernidade e mudança, por um lado, como elemento primordial do discurso republicano, estruturando uma determinada concepção ideal de nação; e, por outro, como eixo central do discurso econômico-científico, ao permear uma perspectiva evolutiva.

**Sobre essa idéia de modernidade Giddens(1991) discute muito bem, considerando-a como um tempo em que o modo de vida iniciado no século XVII chegou ao seu ápice. “(...) estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 13). Dessa forma percebe-se que para o autor a modernidade apresenta como ênfase a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura, e o deslocamento.**

**O apelo ao modernismo surge de modo mais explícito no advento da era republicana. Entretanto, ecos desse fenômeno já são identificados ainda nos últimos anos do período imperial, sobretudo em razão de questões cruciais, como a exclusão de grande parte da força de trabalho dos setores produtivos com a manutenção de uma estrutura fundiária extremamente concentrada. Essa contradição entre o velho e o novo é característica da vida moderna que se evidencia por várias descontinuidades, a ruptura entre o que se apresenta como o “novo” (moderno) e o que persiste como herança do “velho” (tradição). “Um contraste com a tradição é inerente à idéia de modernidade (GUIDDENS, 1991, p.43).**

Na metade do século XX, à modernidade e ao progresso soma-se a idéia de “desenvolvimento”. Esse ideário assume contornos diversos associados ao aspecto econômico até os anos 1970; na década seguinte incorpora uma tônica voltada para o social, e, nos anos 1990, assume uma série de adjetivações, surgindo os qualificativos – desenvolvimento humano, desenvolvimento social, desenvolvimento integrado, desenvolvimento local, desenvolvimento sustentável. De todo modo, “(...) a perspectiva modernizante-desenvolvimentista tem como base a idéia da mudança, de transição em direção a uma nova situação, na qual o perfil social e econômico do país assumiria o tão perseguido patamar de modernidade”, pontua Theodoro (2004, p. 16).

Como ilustração desse discurso de cunho modernizante, podemos citar um fragmento da obra de Miriam Limoeiro Cardoso (1978), que focaliza a questão do desenvolvimento como ideologia central do discurso governamental. Trata-se de um trecho de um dos discursos de Juscelino Kubitschek (JK), no qual ele enfatiza o desenvolvimento que deveria atingir todo o povo, conforme segue:

O desenvolvimento econômico terá como conseqüência a eliminação da pobreza. [...] O desenvolvimento constitui 'a mudança na rota de um País empenhado em transpor a barreira do subdesenvolvimento e ocupar, entre os povos do Mundo, o lugar que lhe cabe pela sua extensão, pelas suas riquezas, pelo valor de seus filhos. (CARDOSO, 1978, p. 96-7).

Nesse contexto, como se vê, o desenvolvimento, como meta anunciada, contrapõe-se à situação vivenciada — o subdesenvolvimento — conforme aponta Theodoro (ibid). Essa idéia, por conseguinte, veicula o não moderno em contraposição ao outro — o moderno — segundo o autor, idéia explícita em obras de intelectuais brasileiros dos anos de 1950 a 70 que, ao que parece, aderem à perspectiva dualista, como Singer (1977), Celso Furtado(1980) e Milton Santos (1979), entre outros.

É, pois, nesse cenário que o binômio progresso-desenvolvimento tem sido contraposto ao perfil arcaico-atrasado. Assim, essa ênfase ao desenvolvimento parece, segundo o autor, além de “povoar corações e mentes”, justificar a ação do Estado, e conseqüentemente, as políticas públicas. (ibid, p. 18).

Nesse cenário, então, é possível notar que a idéia de desenvolvimento vai-se tornando a base do discurso político e acadêmico. Mas, a questão é: como isso ocorrerá de fato?

Contreras (1999, p.25) destaca que “en nombre del desarrollo, que en la conciencia popular se ha asociado a riqueza, bienestar, industrialización<sup>7</sup>”.

Theodoro, por exemplo, aponta a resposta para essa questão ao abordar o desenvolvimento sob dois aspectos: como “*noção*” — base do discurso político institucional —, e como “*conceito*” teórico — base do discurso acadêmico-científico dominante na América Latina entre os anos de 1950 a 1980 — consolidando algumas das principais correntes do pensamento econômico e social.

---

<sup>7</sup> em nome do desenvolvimento, que na consciência popular se associou a riqueza, bem-estar, industrialização.

Para tratar do assunto, é importante destacar que, do ponto de vista metodológico e teórico, o autor se ampara na categorização de Castells (1976, p. 9), que distingue a *noção* como sendo “unidade de significação dum discurso ideológico”, e o *conceito* como “unidade de significação dum discurso científico”, de modo que, ressalta o autor, a idéia de desenvolvimento e de sua trajetória no contexto brasileiro parece, assim, estar ligada a tal desdobramento.

Com efeito, o desenvolvimento, como “noção”, perpassa o discurso político brasileiro, tornando-se uma espécie de consenso, desde a extrema-direita à extrema-esquerda, ainda que uns associados à visão nacionalista, outros mais voltados à abertura ao capital externo, e outros ainda privilegiando a velha “ordem”, a “justiça”, a “moral”.

Com vistas de que o atraso e a miserabilidade seriam no futuro exterminados pelo desenvolvimento, este passa a ser o cerne do discurso ideológico brasileiro. Uma passagem de Faoro (1977, p. 501), retrata muito bem essa questão:

Ser culto, ser moderno, significa, para os brasileiros do século XIX e começo do XX, estar em dia com as idéias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. Com otimismo e confiança será conveniente entregar o indivíduo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso.

É nos anos 1950 que o progresso vem consubstanciar, de fato, a idéia de desenvolvimento como modernidade, sobretudo o econômico, cujo eixo central encontra-se na obtenção de taxas de crescimento tendo como elemento dinâmico a industrialização, não mais percebida como um processo endógeno capitaneado pelo Estado, mas como constituição de um parque produtivo com a participação efetiva do capital internacional. Desta forma, na denominada “industrialização por substituição”, o Estado surge como indutor do desenvolvimento, como orientador das políticas que, em última instância, levariam o país à condição de desenvolvido. (Ibid, p. 22).

Nesse contexto, um novo elemento discursivo, também vem à tona: o subdesenvolvimento. Ser um país subdesenvolvido representa, além de subordinação e dependência, encontrar-se em situação de defasagem em relação aos países centrais, principalmente os Estados Unidos. De acordo com o mesmo autor, eram múltiplas as causas atribuídas ao subdesenvolvimento, nem sempre consensuais, como também as soluções que são apresentadas.

A ideologia do desenvolvimentismo se consolida, então, como pensamento hegemônico nas décadas de 1950 e 1960, trazendo novos aspectos à própria perspectiva modernizante.

O desenvolvimento, nesse período, torna-se um atributo ou ainda um estágio ideal, condição privilegiada atingida por poucos países e, para alcançá-lo, o Brasil envida esforços, estabelecendo metas.

Contreras (1999, p. 27) salienta que

el discurso del desarrollo, en su existencia, se manifiesta como un conjunto de prácticas que obedecen a ciertas reglas definidas de acuerdo con un cuerpo de conocimientos específicos, depositado en manos de tecnócratas y supuestos expertos – así como de gobiernos e instituciones – que se expresarán en el lenguaje de la economía y de la racionalidad tecnocientífica, y a través de los cuales se ejercen relaciones de poder.<sup>8</sup>

O projeto desenvolvimentista vai sendo aprimorado nos governos militares (1964-1985), enfatizando-se o crescimento econômico, mas associado à chamada “doutrina de segurança nacional”, pontua o autor (ibid). Com vistas a um “Brasil grande”, “Brasil potência”, engendram-se grandes projetos nacionais visando à consecução das bases do desenvolvimento, sobretudo, na época do “milagre brasileiro” (1968-1973), como: projetos de integração nacional, de auto-suficiência energética, de controle de tecnologia de ponta, entre outros. O II Plano de Desenvolvimento – II PND, no governo Geisel, é, apontado pelo autor (ibid, p.24-25) como o momento mais representativo da noção de desenvolvimento.

Contudo, o sonho de “Brasil Potência” não se efetiva. Obstáculos e restrições internos e externos impedem a tentativa de inserção do país no cenário estrangeiro, agora na condição de “potência emergente”.

Desse modo, com a redemocratização, o desenvolvimento econômico dos anos 70 cede espaço para o desenvolvimento social dos anos 80, assinala Theodoro (ibid).

Assim, a Nova República lança as bases do discurso do resgate da dívida social e introjeta de vez ao discurso desenvolvimentista o aspecto social. De um

---

<sup>8</sup> o discurso do desenvolvimento, em sua existência, se manifesta como um grupo de práticas que obedecem a certas regras definidas de acordo com um corpo de conhecimentos específicos, depositado nas mãos de tecnocratas e supostos peritos – como também de governos e instituições – que se expressariam no idioma da economia e da racionalidade tecnocientífica, e através das quais se exercem relações de poder.

lado, surgem movimentos ligados à defesa do meio ambiente, cujo aparecimento se fez de forma mais efetiva com a Conferência do Meio Ambiente, a chamada Eco-92, no Rio de Janeiro, e trouxeram à tona a idéia de que o desenvolvimento deve ser sustentado, incorporando, além do aspecto social e econômico, o ecológico-ambiental, tendo Ignacy Sachs (1986a, 1986b) como expoente.

A década de noventa também traz consigo a afirmação da noção de desenvolvimento humano que acabou se traduzindo em alternativa à visão de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, predominante no momento e ainda hoje traço mais forte dos debates sobre a realidade brasileira. Segundo Jara (1996) “estamos cada vez mais convencidos que os modelos de desenvolvimento econômico prevalescentes continuam semeando vulnerabilidades e patologias que colocam em risco a nossa própria sobrevivência” (JARA, 1996, p. 9-10). Ainda segundo o autor “aspiramos a um desenvolvimento humano e sustentável, procurando fortalecer a capacidade local de organização social, ativando, ao mesmo tempo, um crescente processo de autonomia decisória e inclusão social (ibid).

Para Fiori (1999), desenvolver-se é fazer parte, integrar-se, ainda que em condições subordinadas. Ainda segundo o autor, o cenário econômico constitui-se como paradigma do desenvolvimento, onde existe um mercado mundializado sem amarras institucionais e/ou legais, com privilégios à lógica da eficiência, do individualismo.

É Jara (1996) que diz

a nova corrente modernizante impulsionada pela globalização representa uma forma limitada e provavelmente absurda de desenvolvimento. Um processo perverso, que ainda não valoriza as diversidades de interesses dos atores sociais, que insiste em imitar padrões de consumo das elites dominantes, produtor de excludência e desigualdades, violência, desemprego, fome e desesperança” (JARA 1996, p. 10)

Na propagação do desenvolvimento, a ONU cria organismos para a análise das economias de diferentes regiões do mundo, caso da Comissão Econômica para a Europa, e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL (1948). Por esses organismos, passa-se a produzir estudos econômicos e cenários para o subcontinente, que em um curto espaço de tempo consolidam um rol de idéias denominado “teoria da CEPAL” (FURTADO, 1985). Desta forma, o *conceito*

de desenvolvimento surge, então, no interior de um *corpus* teórico, no final dos anos de 1940, com os trabalhos da CEPAL, segundo Theodoro.

Para esse autor (ibid), a maior contribuição da CEPAL é a sistematização da idéia de que a situação de subdesenvolvimento, antes de ser um estágio anterior ao desenvolvimento, coloca-se como uma determinada forma de inserção (subordinada e dependente) em um conjunto maior — o sistema capitalista em nível mundial.

A CEPAL passa a enfatizar a incorporação do progresso técnico, via industrialização induzida pelo Estado, de modo que, para se atingir tal progresso técnico, recomenda o papel da educação profissionalizante no desenvolvimento dos países periférico. Destaca, também, a dimensão econômica como eixo central do desenvolvimento. Para confirmar o exposto, o autor faz menção ao pensamento de Furtado (1980):

[...] um processo de transformação – no sentido morfogênético: adoção de formas que não são um simples desdobramento das preexistentes – que engloba o conjunto de uma sociedade. Essa transformação está ligada à introdução de métodos produtivos mais eficazes e se manifesta sob a forma de aumento do fluxo de bens e serviços finais à disposição da coletividade. (FURTADO, 1980, p. 41).

Dessa forma, tendo a dimensão econômica como ponto central, o desenvolvimento instrumentaliza o Estado e a sua política de substituição, comenta Theodoro (ibid). Pautada nessas premissas, a vertente da CEPAL orienta a construção do Estado desenvolvimentista em sua trajetória desde os anos 50 aos 80, sendo que, paralelamente, prescreve também recomendações ao campo educacional.

O desenvolvimento é vislumbrado, por essa Comissão, sob o ponto de vista dos países latino-americanos, a partir da problemática do subdesenvolvimento, destacando-se alguns pontos norteadores, como: 1) a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento constitui-se em uma possibilidade real, e para isso, é preciso ultrapassar alguns obstáculos; 2) o mais importante dentre esses obstáculos encontra-se no tipo de relação mantida entre o “centro” e a “periferia” — relação caracterizada pela rigidez do comércio internacional, elemento impedidor do acesso direto dos países periféricos ao progresso técnico; 3) conseqüentemente, a disseminação do progresso técnico — dos países centrais para o restante do mundo — dá-se de forma lenta e irregularmente; 4) o acesso dos

países subdesenvolvidos às modernas técnicas de produção só é facilitado sob uma política governamental deliberada de industrialização por substituição de importações. (THEODORO, *ibid*, p. 30-1).

Para Contreras (1999)

El desarrollo, más allá de ser un instrumento, un medio que procura una mejora en el nivel de vida, encaminado a la consecución de unos recursos suficientes para una existencia digna, se ha convertido él mismo en una finalidad que en la práctica política y social ha adoptado la forma impositiva de modelos sociales y culturales específicos aplicados sobre una realidad ajena.<sup>9</sup> (CONTRERAS, 1999, p.26)

Sobre as manifestações do desenvolvimento no contexto brasileiro, há também uma importante contribuição de Milton Santos (1979), cujos estudos das áreas urbanas identificaram a existência de dois circuitos (o superior e o inferior) como explicação para uma economia subdesenvolvida. Para o autor

o circuito superior emana diretamente da modernização tecnológica, mais bem representada atualmente pelos monopólios [...] O circuito inferior é formado de atividades de pequena escala, servindo, principalmente, à população mais pobre. (SANTOS, 1979, p. 35).

A partir dos anos 80, a questão do desenvolvimento, e suas teorias, deixa de ser o eixo central das discussões, cedendo espaço às questões emergentes como as teorias de ajuste e das crises de curto prazo no foco do debate econômico e das ciências sociais, de modo que as teorias da inflação, os modelos de ajuste estrutural, a crise financeira e suas diferentes interpretações passam a figurar na agenda, tornando o discurso do desenvolvimento um tema ultrapassado.

Nessa vertente, destaca-se a contribuição de Sachs (1986b), que sistematiza a idéia de desenvolvimento sustentável, partindo da crítica à ênfase do “estrito economismo” das teorias de desenvolvimento do pós-guerra. Segundo Sachs (*ibid*), o padrão de produção e consumo dos países desenvolvidos é o que inviabilizaria a reprodução continuada e virtuosa da sociedade. A perspectiva do crescimento econômico, ancorado no “quanto mais melhor”, encontra seu limite na necessidade

---

<sup>9</sup> O desenvolvimento, além de ser um instrumento, um meio que procura uma melhoria no nível de vida, direcionado a conseguir alguns recursos suficientes para uma existência digna, se converteu ele mesmo em uma finalidade que na prática política e social adotou a forma impositiva de modelos sociais e culturais específicos aplicado sobre a realidade alheia.

da sustentabilidade: em outras palavras, na garantia de preservação da vida em sociedade e do meio ambiente para as gerações futuras.

O termo desenvolvimento sustentável passou a ter destaque nas discussões contemporâneas após a publicação do relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, “Nosso Futuro Comum, 1987”. De acordo com este Relatório, o desenvolvimento sustentável é definido como um modelo de desenvolvimento que permite às gerações presentes satisfazer as suas necessidades sem que com isso ponham em risco a possibilidade de as gerações futuras virem a satisfazer as suas próprias necessidades.

Dentre as estratégias para o desenvolvimento sustentável, propostas pelo Relatório de Brundtland, a busca do desenvolvimento sustentável requer:

Um sistema político que assegure a efetiva participação dos cidadãos no processo decisório; um sistema econômico capaz de gerar excedentes e *know-how* técnico em bases confiáveis e constantes; um sistema social que possa resolver as tensões causadas por um desenvolvimento não-equilibrado; um sistema de produção que respeite a obrigação de preservar a base ecológica do desenvolvimento; um sistema tecnológico que busque constantemente novas soluções; um sistema internacional que estimule padrões sustentáveis de comércio e financiamento; um sistema administrativo flexível e capaz de autocorrigir-se. (SANTOS, E. S. 2002, p.265)

Mesmo havendo bases conceituais em torno da necessidade da promoção do desenvolvimento sustentável, apresenta-se centralmente a questão de como fazer para alcançar um Desenvolvimento Sustentável, ou seja, a concretização do programa para o desenvolvimento sustentável traz consigo dilemas e implicações que orientam as diversas alternativas e opções de aplicabilidade ou não.

Uma outra definição que ganha força, no decorrer da década de noventa, é a do indiano Amartya Sen (2000) que define o desenvolvimento como o processo de ampliação das capacidades de os indivíduos fazerem escolhas. O que essa definição de Sen inova é que não se concentra imediatamente em fatores materiais, em indicadores econômicos, mas na ampliação do horizonte social da vida das pessoas. O pensamento do autor centra-se na liberdade como fim básico e como meio mais eficaz para a sustentabilidade da vida econômica e para o combate a pobreza e à insegurança no mundo contemporâneo.

Neste trabalho adotou-se a visão contemporânea de desenvolvimento como liberdade, fundamentada na obra de Amartya Sen (2003), que considera o

desenvolvimento como um processo de alargamento das liberdades reais que uma pessoa possa gozar, tratou-se da ampliação da autonomia humana, tornada possível pela expansão das oportunidades e capacitações humanas.

## **1.2 Desenvolvimento Humano: *conceito, evolução e suas relações com capital humano***

Baseando-se no trabalho fundamental do economista Amartya Sen (2000), a abordagem sobre o desenvolvimento humano tem raízes profundas, na qual predomina-se uma ênfase nos direitos humanos, na importância da liberdade no desenvolvimento, no processo de ampliação de escolhas humanas e de fortalecimento das potencialidades humanas.

Segundo esta visão, são quatro as capacidades fundamentais: a) ter uma vida longa e saudável; b) ser instruído; c) viver em condições materiais dignas; d) ser capaz de participar da vida da comunidade e poder fazê-lo. Estas capacidades são condições para que qualquer indivíduo possa exercer todas as suas possíveis escolhas, como viver na cidade ou no espaço rural, decidir que profissão seguir, acumular riqueza ou viver mais e melhor, e assim por diante.

“O desenvolvimento constitui-se num processo de alargamento das liberdades reais de que uma pessoa possa gozar” (SEN, 2000, p. 17). A base material do processo de desenvolvimento é absolutamente decisiva, sem dúvida, mas ela deve ser encarada como um meio e não como um fim.

Esta concepção de desenvolvimento como expansão das liberdades humanas, formulada por Amartya Sen, foi inspiradora do trabalho de um grupo de especialistas, liderados pelo cientista Mahbub ul Haq, que deu origem ao Índice de Desenvolvimento Humanos (IDH). O IDH vem, desde então, sendo adotado como referência crescente para governos e pesquisadores de diversos países. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD(1990), o IDH corresponde a três elementos essenciais da vida, elementos esses comuns aos povos do mundo, independentemente de suas diferenças culturais, econômicas, sociais e políticas: educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB *per capita*). O Índice varia de 0 (nenhum

desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,4999 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH igual ou superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.

Sobre essa questão do IDH, Griffin (1999), um estudioso sobre essa acepção de desenvolvimento, assinala que,

el Índice de Desarrollo Humano pretende medir capacidades, el conjunto de opciones de que dispone una persona y, en ultima instancia, las libertades de que goza, mientras que el PNB per cápita pretende medir el disfrute subjetivo que se obtiene del consumo. Asi pues habría que considerar el IDH y el PNB per cápita no como indicadores recíprocamente excluyentes, sino como indicadores complementarios que proporcionan informaciones distintas<sup>10</sup>. (GRIFFIN, 1999, p. 31)

Conforme Favareto (2006), o final do século XX assistiu a uma explosão de significações sobre a idéia de desenvolvimento, na qual, à crise e a crítica social que se fez em torno dela, se seguiram tanto uma enorme polissemia quanto tentativas de reconceituação. O que marca esse novo momento são três aspectos, a saber:

O primeiro aspecto diz respeito à idéia de desenvolvimento que perde a adesão total e natural à idéia de crescimento: nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento focado nessa perspectiva reflete uma visão mecanicista e racionalista de mundo, tornando urgente a reformulação de idéias e conceitos e metodologias, na perspectiva de construir um novo paradigma de desenvolvimento. Para Capra (1982, apud JARA1996), não existe no momento uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma de desenvolvimento, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão produzindo novas formas de pensamento e que se estabelecem de acordo com novos princípios.

Outro aspecto relacionado à mudança no conceito de desenvolvimento é que são incorporadas outras dimensões na sua análise. Nesse sentido, segundo Jara (1996), as novas estratégias de desenvolvimento começam a introduzir o

---

<sup>10</sup> o Índice de Desenvolvimento Humano pretende medir capacidades, o grupo de opções de que dispõe uma pessoa, em última instância, as liberdades de que goza, enquanto o PIB per capita busca medir o disfrute subjetivo que se obtém do consumo. Então seria necessário considerar o IDH e o PIB per capita não como indicadores que se excluem reciprocamente, mas como indicadores complementares que proporcionam informações distintas

conceito de escassez ecológica e valorização do espaço, justiça social e resgate da cidadania, gestão pública, democrática e participativa; reforço da capacidade científico-tecnológico e competitividade no mercado; auto gestão e democracia local, parceria institucional e co-responsabilidade, qualidade de vida e sustentabilidade.

O terceiro aspecto que marca esse momento apontado por Favaretto (2006) sobre o desenvolvimento é que mudam os portadores sociais. Entre as referências teóricas para esta nova (re)conceituação considera-se pertinentes as contribuições de Pedro Demo(1999), Keith Griffin (2001), e Amartya Sen (2000), e que são utilizadas nesta pesquisa acadêmica.

Na visão de Demo (1990) o enfoque no desenvolvimento humano parte de pressupostos teóricos e metodológicos bastante pertinentes, como: é preciso distinguir crescimento de desenvolvimento; enquanto o primeiro aponta para uma evolução tipicamente econômica, o segundo se volta para um olhar interdisciplinar, abrangendo todas as dimensões consideradas relevantes da sociedade; para sinalizar mais concretamente essa distinção, a Organização das Nações Unidas (ONU) optou pela definição de desenvolvimento como “oportunidade”, traduzindo desde logo sua face política como a mais estratégica, em vez das infra-estruturais, que, dentro do horizonte estratégico, continuam essenciais, mas de teor instrumental; esse enfoque valoriza a educação como fator mais próximo da gestação de oportunidade, seja no sentido de “fazer” oportunidade, seja no sentido ainda mais próprio de “fazer-se” oportunidade; ganha realce imediatamente a questão da cidadania; o adjetivo “humano” dispensa todos os outros classicamente usados, a começar pelo “econômico” e, mesmo o “sustentável”; assim, uma visão interdisciplinar e complexa se instalou, indicando que o crescimento econômico não só é parte integrante, mas sobretudo é parte tipicamente instrumental; do ponto de vista estratégico, a educação é fator mais decisivo, mas nunca de modo setorial e isolado; entre os indicadores básicos do desenvolvimento humano se destacam a educação, a expectativa de vida e o poder de compra; a pobreza política comprometedora para as oportunidades de desenvolvimento e a ignorância inviabilizam a gestão de sujeitos capazes de história própria, ao obstruir a cidadania individual e coletiva.

Demo(1999) pontua sobre a relação entre educação e conhecimento, afirmando que existe uma parceria *necessária, insuficiente e controversa*. Nesse sentido, destaca ser *necessária*, porque educação está sempre relacionada a saber

pensar e à inovação; *insuficiente*, porque educação já não pode mais ser reduzida à cognição, tendo em vista as teorias da aprendizagem modernas e pós-modernas; e *controversa*, porque facilmente se ocultam os riscos do conhecimento, sobretudo ligado ao crescimento econômico.

Ainda conforme o autor, a educação “na prática é chamada à cena como estratégia central da competitividade, no contexto da globalização marcada pela lógica do conhecimento” (DEMO, 1999, p.17). Nesse sentido, pode-se dizer que existe uma expectativa de que na educação está a esperança mais concreta de inovação humana.

O enfoque do desenvolvimento humano na perspectiva de Demo(1999) inclui a temática da qualidade de vida, da sustentabilidade da criação de oportunidades, bem como a preservação do futuro para novas gerações .

Sobre essa concepção do desenvolvimento humano, Demo menciona o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que tem investido esforços nessas direções, chamando atenção para a dimensão globalizante do desenvolvimento no sentido de necessitar atingir a todos os povos.

O desenvolvimento humano é, na concepção do PNUD (1996), um processo pelo qual se cria um ambiente favorável ao aumento das capacidades e das oportunidades das pessoas. “São as oportunidades para as pessoas exercerem livremente as suas capacidades básicas que precisam ser sustentadas” (PNUD, 1996, p.56). Ainda segundo o PNUD (1996) a verdadeira riqueza de uma nação consiste na sua própria gente e que o desenvolvimento deve ser entendido como um processo capaz de ampliar tanto as oportunidades dos indivíduos quanto os níveis de bem-estar alcançados.

Outro teórico que estuda o desenvolvimento humano é Keith Griffin (1999), que salienta:

el proceso de desarrollo se ve como un proceso de ampliación de las capacidades de las personas y no como un aumento de la utilidad y del bienestar y satisfacción económicos. Es decir el objetivo del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la gente disponga de una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas, vivir una vida más larga, eludir enfermedades evitables, tener acceso a la reserva mundial de conocimientos.<sup>11</sup> (GRIFFIN 199, p. 26)

---

<sup>11</sup> o processo de desenvolvimento se vê como um processo de amplificação das capacidades das pessoas e não como um aumento da utilidade e do bem-estar e satisfação econômicos. Quer dizer que o objetivo do desenvolvimento não é aumentar o produto mas propiciar às pessoas uma gama

A abordagem sobre o desenvolvimento humano defendida por Griffin(1999) aproxima-se do pensamento de Sen (2000), uma vez que ambos destacam a concepção de oportunidade, capacidade humana e a liberdade enfatizada por Griffin como uma liberdade positiva “libertad para lograr más plenamente la vida que uno ha elegido<sup>12</sup>” (ibid, p.26)

Na visão de Griffin (ibid), entende-se que o crescimento econômico não pode ser a meta única e essencial do desenvolvimento. Pelo contrário, este deve ser propício ao homem, que deve situar-se sempre no centro do desenvolvimento. “La visión de um desarrollo centrado em las personas substituye a la visión de um desarrollo centrado en los bienes de consumo<sup>13</sup>.” (GRIFFIN, 1999, p.27)

O autor, na sua conceituação sobre o desenvolvimento humano, distingue o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o PIB (Produto Interno Bruto), considerando o primeiro muito mais amplo, voltado para as capacidades humanas, para o social, enquanto que o segundo é um indicador apenas econômico.

Nesse sentido, Griffin (1999) diz que “es importante reconocer que el IDH y el PNB per capita no pretenden medir la misma cosa. El PNB per cápita es un indicador de utilidad, de bienestar económico, mientras que el Índice de Desarrollo Humano busca medir el nivel de capacidades humanas<sup>14</sup>.” (ibid, p. 30)

O conceito de desenvolvimento humano elaborado por Amartya Sen (2000) traz uma abordagem que busca compreender as relações entre educação e as possibilidades de *ação coletiva*, ou de *capital social*, capaz de promover novas dinâmicas de desenvolvimento, na perspectiva que o autor denomina de capacidades humanas visando o desenvolvimento, em que a educação aparece como um direito social fundamental das populações, para o seu pleno exercício da cidadania, ampliando suas capacidades para fazerem o que entenderem ser o melhor para suas vidas, daí o seu entendimento do desenvolvimento como liberdade (SEN, 2000)

---

maior de opções, que elas possam fazer mais coisas, viver uma vida mais longa, evitar doenças evitáveis, ter acesso à reserva mundial de conhecimento.

<sup>12</sup> liberdade para conseguir mais plenamente a vida que se escolheu

<sup>13</sup> A visão de um desenvolvimento centrado nas pessoas substitue a visão de um desenvolvimento centrado nos bens de consumo,

<sup>14</sup> é importante reconhecer que o IDH e o PIB per capita não pretendem medir a mesma coisa. O PIB per capita é um indicador de utilidade, de bem-estar econômico, enquanto o Índice de Desenvolvimento Humano busca medir o nível das capacidades humanas.

O objetivo básico do desenvolvimento é ampliar as escolhas dos indivíduos. Em princípio, essas escolhas podem ser infinitas e mudar no decorrer do tempo. As pessoas freqüentemente valorizam realizações que não resultam, pelo menos imediatamente, em renda ou dados de crescimento: maior acesso ao conhecimento, melhor nutrição e melhores serviços médicos, uma subsistência garantida, segurança em relação a crimes e violência física, horas satisfatórias de lazer, liberdade política e cultural e um sentimento de participação nas atividades da comunidade. O objetivo do desenvolvimento é criar um ambiente que permita às pessoas usufruir de uma vida longa, saudável e criativa.

Os estudos realizados por Sen (2000) sobre o desenvolvimento e sobre a pobreza trouxeram grandes contribuições à maneira como são vistos e mensurados estes aspectos, compreendidos como multidimensionais, isto é, ao mensurar o grau de desenvolvimento ou pobreza de um determinado espaço é preciso compreender que diversas dimensões trazem pesos que dependem das características de cada povo e cultura. Sen(2000) introduziu a idéia de que o padrão ou a qualidade de vida não pode ser medido pela posse de um conjunto de bens nem pela sua utilidade, mas sim pela capacidade dos indivíduos em usar esses bens para alcançar satisfação ou felicidade.

A contribuição entre capacidades e oportunidades, foco característico do desenvolvimento humano, na perspectiva de Sen (2000) permite alargar o horizonte das escolhas das pessoas. Para o autor, o papel das capacidades humanas como expressão das liberdades individuais e coletivas é condição substantiva para o desenvolvimento social, cultural e econômico das sociedades, fazendo uma importante distinção entre a sua concepção de capacidades humanas e do capital humano.

Segundo Sen (2000) a literatura sobre “capital humano” tende a concentrar-se na atuação dos seres humanos para aumentar as possibilidades de produção, já a perceptiva da “capacidade humana”, centraliza-se no potencial – a liberdade substantiva – das pessoas para levar a vida que elas têm razão de valorizar e para melhorar as escolhas reais que elas possuem.

No entender de Sen(2000), existe uma diferença valorativa crucial entre o enfoque do capital humano e a concentração nas capacidades humanas, uma diferença relacionada à distinção entre meios e fins.

O reconhecimento do papel das qualidades humanas na promoção e sustentação do crescimento econômico – ainda que importantíssimo – nada nos diz sobre a razão de se buscar o crescimento econômico antes de tudo. Se, em vez disso, o enfoque for sobre a expansão da liberdade humana para levar o tipo de vida que as pessoas com razão valorizam então o processo do crescimento econômico na expansão dessas oportunidades tem de ser integrado à concepção mais fundamental de processo de desenvolvimento como a expansão da capacidade humana para levar uma vida mais livre e mais digna de ser vivida. (SEN 2000, p.334)

A idéia central de Sen é que as capacidades humanas vão além do conceito clássico de capital humano, pois possibilitam a expansão das liberdades humanas, o que é, a um só tempo, o fim e o meio dos processos de desenvolvimento. Essa é a definição apresentada por Sen (2000) e que lhe permite sair do unidimensionalismo e da armadilha representada pela oposição entre meios e fins.

Sen (2000) salienta o papel das “capacidades humanas” como expressão das liberdades individuais e coletivas – esse papel é condição substantiva para o desenvolvimento social, cultural e econômico das sociedades, fazendo uma importante distinção entre a sua concepção de capacidades humanas e do capital humano.

Para este autor a literatura sobre “capital humano” tende a concentrar-se na atuação dos seres humanos para aumentar as possibilidades de produção, já a perspectiva da “capacidade humana”, por sua vez, concentra-se no potencial – liberdade – das pessoas para levar a vida que elas têm razão de valorizar e para melhorar as escolhas reais que possuem.

Ao compararmos o desenvolvimento humano com o capital humano, como se pode ver na Tabela 1, o principal objetivo no desenvolvimento humano é a ampliação da autonomia humana, expansão das oportunidades e capacidades humanas, onde as pessoas são o foco central das atenções e, por isso constituem os fins em direção aos quais toda análise e política devem convergir. O princípio condutor é a equidade. Em contraste, o objetivo do capital humano é a maximização do bem-estar econômico. O foco de interesse na análise e na política são os mercados e seu funcionamento – e, assim, volta-se mais para os meios do que os fins do desenvolvimento. O princípio condutor é a eficiência.

Tabela 1: Comparação entre desenvolvimento humano e capital humano

<b>ITENS</b>	<b>DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	<b>CAPITAL HUMANO</b>
<b>Objetivo</b>	Expansão de oportunidades e capacitações humanas	Maximização do bem-estar econômico
<b>Foco</b>	Pessoas	Mercados
<b>Princípio Orientador</b>	Eqüidade, sustentabilidade, produtividade, empoderamento	Eficiência econômica
<b>Ênfase</b>	Fins	Meios
<b>Principal foco</b>	Redução da pobreza	Crescimento econômico
<b>Principais indicadores</b>	IDH	PIB
<b>Filosofia subjacente</b>	Educação como direito humano	Educação como investimento individual e socialmente produtivo
<b>Redução da pobreza</b>	Empoderamento dos pobres através do fortalecimento de suas capacitações	Crescimento econômico
<b>Política Nacional</b>	Ênfase nas pessoas e nas condições humanas e sociais para se chegar à livre escolha	Riqueza material
<b>Enfoque</b>	Multidisciplinar Pragmático Ênfase em abordagens descentralizadas	Econômico Dogmático Ênfase indicadores econômicos e financeiros

Fonte: Marcia Purificação, 2008

Ao estudar o paradigma do desenvolvimento humano, conclui-se que nenhuma das questões econômicas é ignorada, mas elas estão todas relacionadas ao fim último do desenvolvimento: as pessoas. As pessoas não são analisadas meramente como beneficiárias de crescimento econômico, mas como os verdadeiros agentes de cada mudança na sociedade – econômica, social, política ou cultural. Estabelecer a supremacia das pessoas no processo de desenvolvimento – como os escritores clássicos sempre o fizeram – não significa denegrir o crescimento econômico, mas redescobrir seus verdadeiros objetivos.

É possível dizer que o paradigma de desenvolvimento humano constitui o mais abrangente modelo de desenvolvimento que existe hoje. Ele compreende todas as questões de desenvolvimento, inclusive o crescimento econômico, o investimento social, o empoderamento das pessoas, o atendimento das necessidades básicas e o estabelecimento de redes de segurança, liberdade política e social e todos os outros aspectos relacionados às vidas das pessoas. Não é estreitamente tecnocrático e nem exageradamente filosófico. Trata-se de uma reflexão prática sobre a própria vida.

## Capítulo II – “Desinformando” a Educação

Para nós importa reconstruir a escola, principalmente a pública, de forma que se rompa a diferença entre a escola pública, ineficiente e excludente, para os pobres, e a escola privada, para os demais. Deve ser uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida.

(TOURAINÉ, 1997)

Em um mundo em que os conceitos se fundem – público/privado, masculino/feminino, aparência/essência, ser/estar, superficial/profundo – é reforçada a idéia de que todo trabalho é aprendizagem. Assim sendo, as referências atuais aos espaços educativos tomam contornos bastante amplos, abrangendo tanto a educação formal como a não-formal com o corrente uso do termo *organização de aprendizagem*.

A partir desse entendimento percebe-se a necessidade de ressignificar os espaços de aprendizagem, frente a essas novas demandas, desafiando antigas tradições e possibilitando mudanças. Nesse contexto é que se efetivam as propostas do campo da educação não-formal.

O que caracteriza o momento atual são as presenças de novas demandas educacionais e a conseqüente necessidade de ressignificação da educação, com orientação transformadora, oportunizando diferentes opções de atividades e lugar de sociabilidade, permitindo que os atores sociais envolvidos se organizem, discutam, realizem e se comprometam com questões ligadas às suas realidade e comunidade.

Através da educação não-formal e com um senso crítico permanente, é possível pensar em outras formas de viver em sociedade. Nesse sentido, a educação não-formal vem configurando-se como uma das pontes que contribuirá para a mudança de paradigma de desenvolvimento, uma nova ordem mundial, colaborando na construção de novos modelos de desenvolvimento que sejam

abrangentes, complexos e integrais, que coloquem o ser humano no centro do desenvolvimento.

A seguir, analisa-se a educação não-formal: conceito, características, local de atuação, interseções e complementaridade várias entre não-formal, formal e informal, considerando ser de suma importância o empoderamento da sociedade civil organizada nesse processo, pois dessa forma acreditamos ser possível haver mudanças significativas na educação visando à transformação da realidade social.

## **2.1 O contexto histórico-social da modalidade de educação não-formal**

Quando refletimos sobre a educação não-formal, faz-se necessário retratarmos seu contexto histórico-social, sua natureza e as circunstâncias esclarecedoras que viabilizaram o seu espaço na sociedade civil brasileira.

Não existem muitas reflexões teóricas ou pesquisas empíricas que trabalham com o tema. No entanto, é possível elaborar-se uma fundamentação teórica para essa especificidade da educação, ainda em construção, que vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs (Organizações Não-Governamentais) a grupos religiosos.

Simson (2001) ressalta que no Brasil, devido à política social e econômica adotada, principalmente em relação às camadas sociais mais baixas da população, a educação não-formal vem ampliando seu campo de atuação. Assim, surgem, de um lado, instituições, associações, organizações e grupos preocupados em propor alternativas que melhorem a forma de inserção de um grande contingente de pessoas na realidade brasileira. Paralelamente, muitos segmentos têm a preocupação de proteger as classes mais favorecidas da marginalidade que pode advir de grupos de crianças e adolescentes da periferia.

Nesse sentido, para pensarmos maduramente sobre a educação não-formal relacionada especificamente à criança e ao adolescente, faz-se obrigatório buscar

as raízes sócio-culturais de práticas educativas e sociais de nossa sociedade, surgidas ainda nos primórdios de sua constituição.

Tomando por referência os estudos de Marcílio (1998) e Graciani (1997) que reconstróem, com propriedade, a história da institucionalização das crianças que foram sendo marginalizadas no processo de constituição da sociedade civil brasileira, é possível traçar um pequeno histórico situando a condição de abandono de crianças no Brasil. A realidade social brasileira, desde sua origem, é marcada por um duplo padrão de moralidade para os gêneros, que aceitava a existência de dois tipos de mulheres: a esposa e a mãe de família, voltada para a gestação, cuidado e educação da prole, e a mundana ou concubina, destinada a fornecer os prazeres do sexo aos homens bem situados na escala social. Para os homens das classes dominantes, o direito à manutenção de contatos sexual-afetivos com duas ou mais mulheres não pressupunha obrigatoriamente assumir econômica e legalmente as crianças nascidas das ligações não-oficiais, o que sempre gerou a existência de um grande número de ilegítimos desamparados em nossa sociedade. Segundo Marcílio (1998), podemos perceber três grandes fases na assistência e proteção à infância, tanto na história do ocidente cristão, quanto do Brasil: a fase *caritativa*, a fase *filantrópica* e a fase do *Estado de Bem Estar Social*. Na fase *caritativa* a assistência se torna pública, centrando-se na prática da caridade cristã, sendo criados nesse período as instituições de abrigos. São as irmandades de misericórdia que, através das Santas Casas e Rodas de Expostos cuidarão de receber essas crianças desamparadas.

A roda dos expostos foi a principal forma de atendimento à criança desfavorecida (do século XVII ao XIX no Brasil, sendo abolida definitivamente no século XX, na década de 1950). Nesse período não se tem nenhuma pretensão de mudança social, com ênfase num sentimento paternalista de fraternidade humana. A Roda de Expostos é explicada por Marcílio (1998) da seguinte maneira

de forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante - ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 1998 p. 90)

Uma vez recolhida, a criança era entregue a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca que cuidava do menino ou menina até completarem sete anos de idade, quando então deveriam ser encaminhados para atividades produtivas.

Com a filosofia iluminista e liberal, emerge a fase da *filantropia* científica. A indústria e o progresso da ciência provocam o agravamento da pobreza das grandes cidades, com problemas sérios que se acentuam, como o abandono de crianças. O volume de abandonados pressiona os governos a estabelecerem instituições e políticas públicas para lidar com o problema. A grande mortalidade infantil (80 a 90% de mortes de bebês nos hospitais dos expostos) levou a uma revolução no trabalho dos médicos higienistas.

Assim, na fase da filantropia, além da salvação da alma, preocupava-se também com o cuidado com os corpos. O desenvolvimento da medicina, principalmente com a pediatria e puericultura, auxiliou na mudança de paradigma. A influência do positivismo se faz sentir na criação de instituições que separavam a criança "problemática", para devolvê-la regenerada à sociedade. A filantropia objetivava uma sociedade harmônica e atraía as elites por ser uma forma de exercer controle sobre a população.

As famílias das crianças eram consideradas culpadas pelos delitos que os filhos cometiam, por isso a necessidade de instituições que separassem completamente a criança do seu meio. Antes que ocorressem os delitos, a família deveria ser educada para preveni-los, pois não tinha condições de saber sozinha qual a melhor forma de educação de que seus filhos necessitavam. Sendo assim, os delitos seriam uma conseqüência do despreparo dessas famílias em educar suas crianças.

Nessa fase, fragmenta-se a designação da infância: o termo criança é empregado para o filho das famílias bem situadas socialmente e "menor" para a criança desfavorecida e abandonada.

Em 1927 é promulgado o **Código de Menores**, que coloca a categoria "menor" como categoria relacionada à infância pobre, não apenas como diferença terminológica. Havia uma divisão até mesmo no atendimento, sendo que a Vara da Família lidava com questões da criança "não pobre" e o Juizado de Menores (1923) lidava com questões relacionadas ao "menor". O Código traz uma definição do que seria o menor perigoso.

A “distinção entre menor e criança perpassa praticamente todo o século XX, marcando a distinção entre infância dos vários segmentos sociais e é rompida, em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira” (Graciani, 1997, p. 259)

“Menor”, no imaginário da população brasileira, passa a se referir a uma parcela bem definida da infância brasileira:

“... é a parcela pobre, advinda das camadas populares, vítimas de sua situação sócio-econômica, submetida aos mais diversos tipos de violência, abrangendo do universo doméstico à rua...” “As crianças das camadas média e alta da população nunca são designadas como 'menores'. Suas identidades e estatuto social são outros. Associados ao termo menor, outras representações permeiam o imaginário social, tais como: infrator, trombadinha, moleque de rua, marginal, ladrãozinho, pivete, batedor de carteira, pixote, delinqüente, abandonado etc.” (Gohn, 1997a, p.112)

Nos anos 40 (1948) o UNICEF se destaca na posição da defesa dos direitos da criança e do adolescente. É criada no Brasil a Legião Brasileira de Assistência (LBA), objetivando auxiliar os filhos de combatentes da Segunda Guerra Mundial.

Na década de 1960, influenciado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, o Brasil entra na terceira fase da assistência : a fase do *Estado do Bem Estar Social*.

Em 1964 é criada, pela lei n. 4513, a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM), objetivando formular a política nacional relacionada ao "menor". A sua visão negativa da infância pobre, vendo-a como marginalizada e tendo a família como responsável pelas condutas “anti-sociais do menor” incentiva a criação da Fundação Estadual de Bem Estar do Menor (FEBEM). Eram centros de internamento de adolescentes infratores, de responsabilidade dos estados, mas supervisionados pela FUNABEM. Em 1979 é elaborado o Estatuto do Menor, onde era explicitado o papel de atuação da FUNABEM.

Tudo isso influenciado num contexto mais amplo pelo Keynesianismo, o Estado de Bem Estar Social domina o cenário político econômico nos anos 60 e a ideologia da segurança nacional.

“A identidade do Bem-Estar do Menor sempre se caracterizou por um discurso avançado, porém mantendo resquícios da mesma prática de atendimento das décadas anteriores, pautadas pelo continuísmo. O enfoque correccional-repressivo, que via o menino como ameaça social, é substituído pelo enfoque assistencialista, que passa a percebê-lo como carente.” (Graciani, 1997, p.262)

A FUNABEM colocava como necessidades básicas do menor: saúde, amor, compreensão, educação, recreação e segurança nacional. A família continua sendo vista como responsável pelo abandono dos filhos e a distribuição de renda e desigualdade não são consideradas. A marginalidade é vista como disfunção e a análise que fazem da sociedade é totalmente funcionalista. Divide de forma maniqueísta o menor em “carentado” ou de “conduta anti-social” e propõem a reeducação através da pedagogia psicossocial, sendo que a marginalidade e o seu tratamento são entendidos de forma individual. Sendo assim, o “menor” se torna problema do Estado quando passa a alterar a ordem instituída com situações públicas de violência, sendo o primeiro nível de interesse do Estado de Segurança Nacional com relação a esta parcela da população.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, na sociedade civil, diversos projetos são iniciados, voltados para um trabalho comunitário alternativo. Começam a ver a criança como sujeito, a necessidade desta estar no centro do processo e ser trabalhada no seu contexto; muitos são influenciados pelo pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1996).

Relacionados a esse novo contexto, mesmo que não se referindo diretamente à criança e ao adolescente, surgem os movimentos populares aliados à educação popular, influenciando a visão que existia até aí dos trabalhos com comunidades desassistidas.

A educação começa a olhar para fora da sala de aula e a ver o contexto mais amplo que a circundava. Paulo Freire(1996) é um marco com a sua visão de uma educação com o homem e não para o homem, tentando questionar as relações de poder implícitas no processo educacional. “Saber ensinar não é aferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.47)

De 1960 a 1961 são criados movimentos populares que atuarão no sentido de promover a transformação social, buscando alternativas ao tradicionalismo e conservadorismo educacional. Surgem: o *Movimento de Cultura Popular*, no Recife, *A Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende A Ler*, em Natal; a União Nacional dos Estudantes (UNE) cria os *Centros de Cultura Popular* e no Contexto da Igreja Católica são criados os *Movimentos de Educação Popular* (MEB). Em poucos anos estes movimentos proliferam muito, até a repressão pela ditadura militar.

A originalidade desses movimentos estava na contextualização da educação, que se voltava para o universo do educando, numa valorização da cultura popular. Esse processo de conscientização pelo povo deveria favorecer a luta e a transformação social, o povo deveria se perceber como agente de sua própria educação e transformação. Nesse sentido Freire (1996) diz que "... minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (FREIRE, 1996, p. 54)

A alfabetização de adultos, propriamente, não era algo novo, mas a conciliação da alfabetização com um processo de conscientização e leitura do mundo, levantados por Paulo Freire, tornava-se algo extremamente original no contexto em que aparece.

*"... pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emergência que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização." (FREIRE, 1985,, p.104)*

A partir do final da década de 1970, surgem diversos estudos das universidades sobre a temática do "Menor". A questão passa a ser enfrentada através de denúncias regulares à imprensa. Em 1979 é criada a *Pastoral do Menor* como parte de um movimento diferenciado de proteção à criança e ao adolescente, privilegiando o trabalho direto com a criança, nas ruas ou comunidades. Sua atuação também foi influenciada pelos movimentos populares da década de 1960.

Com isso, o conceito de infância começa a mudar para um novo paradigma, não apenas enfatizando as idéias de carência física e psíquica das crianças pobres.

Em 1985, temos a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR), como uma forma de organização, na sociedade civil, dos considerados "menores". O movimento coloca-se como o primeiro interlocutor nacional da questão da criança e do adolescente de rua.

Em 1988 é criado o Fórum Nacional dos Direitos Da Criança e do Adolescente (FDCA). Em 1988 e 1989 o extermínio de crianças e adolescentes foi intensamente discutido pelo MNMNR e, em 1989, elaboram junto ao Instituto

Brasileiro de Análises Sócio-econômicas (IBASE) o dossiê: **“Crianças e adolescentes no Brasil: a vida silenciada” (1989).**

Nos anos de 1986 e 1987 existe uma grande mobilização em torno da criança e do adolescente no Brasil, relacionada ao processo constituinte. Toda essa movimentação teve no texto constitucional de 1988 o reconhecimento oficial dos direitos sociais da criança e do adolescente. Em seu artigo 227 a Constituição de 1988 diz que;

*"É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão."*

Em junho de 1990 temos a promulgação da lei n.º. 8069 que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Foi o momento culminante da organização em nosso país em torno da criança e do adolescente, que vinha num crescente desde a década de 1980. O ECA objetivava modificar a política nacional de Bem Estar do Menor no Brasil.

Foi uma ação positiva, entre outros aspectos, no sentido dos espaços que gerou, através dos conselhos, representando um mecanismo de participação da sociedade civil no contexto das políticas públicas.

Uma das mudanças centrais colocadas pelo Estatuto foi a transição de uma visão da problemática da criança e adolescente baseada na doutrina de situação irregular, para uma doutrina de proteção integral.

*“Até o surgimento do ECA, em 1990, todas as legislações menoristas latino-americanas, inclusive as brasileiras, eram baseadas na doutrina da situação irregular. Hoje, a tendência é mudá-la para uma doutrina de proteção integral.”* (Graciani, 1997, p.256)

Como podemos perceber, o Estatuto da Criança e do Adolescente foi um enorme avanço na questão da criança e do adolescente, entretanto muitos dos seus artigos continuam apenas no papel. Existe um abismo profundo entre as normas e a dura realidade da infância brasileira.

O ECA muda a visão de culpabilização das famílias, colocando a ênfase na questão político-social. A criança e o adolescente são "sujeitos de direitos" e os

espaços educativos, em qualquer nível, tornam-se direitos dessa população e não antídoto ao crime. A recuperação dos direitos básicos de forma consciente e participativa seria condição para o "ajuste" social. A sociedade é vista como em crise e em decorrência dessa crise teríamos a reação de crianças e adolescentes. O desajuste não seria do indivíduo, mas de toda a sociedade. É nesse momento que vemos uma mudança de paradigma, na desculpabilização do indivíduo, da família, percebendo-se a realidade como um todo.

Esse contexto descrito anteriormente leva a refletir sobre como a sociedade brasileira encarou e tratou os desvalidos, permitindo, dessa forma, entender os padrões de explicações e atuação que influenciam, na atualidade, a área da educação não-formal.

Nesse sentido, é importante afirmar que a educação não-formal situa-se numa das esferas possíveis da política social, com orientação transformadora, abrindo novas perspectivas de ação, tornando possível negar certo determinismo histórico de nossa sociedade. Ela pressupõe a constatação de que os grupos dominados não são passivos, mas sim capazes de engendrar reações aos processos de dominação, criando espaços de "resistência inteligentes". Esses espaços vêm se tornando elementos chaves para o desenvolvimento de uma nova mentalidade e uma nova cultura política, contribuindo para o sucesso de mudanças significativas em nossa sociedade, uma mudança social implícita nos processos educacionais.

A educação não-formal vem fortalecer as novas propostas educacionais, buscando atrair os diversos atores sociais para espaços seguros, constituindo-se em uma alternativa de postura diante da vida para pessoas que nem sempre puderam vislumbrar diferentes opções de futuro.

## **2.2 Educação não-formal: conceito, características e analogias entre as diferentes modalidades educativas: não-formal, formal e informal**

Refletir sobre as questões referentes ao campo educacional é uma tarefa difícil, na qual devemos quebrar paradigmas, transpondo o espaço da escola para

além da sala de aula, não o restringindo mais aos processos de ensino aprendizagem no interior das unidades escolares formais, procurando alternativas que incorporem a oportunidade mais efetiva de mudanças, de transformação social, de esperanças que venham para o benefício da população. Neste panorama, percebe-se a configuração de um novo campo da educação: o da educação não-formal.

Essa área do conhecimento, ainda em construção, trata de uma especificidade da educação que ganha destaque no Brasil a partir da década de 1990 e propõe uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralela à escola.

Para Afonso (1989) a educação não-formal refere-se a um tipo de educação que,

“[...] embora obedeça a uma estrutura e organização (distinta porém das escolares) que possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto” (1989, p.86-7).

Na visão de Cury (1995),

educação não-formal é aquela que se pode definir educativamente em projetos de outras áreas. (...) Em confronto com a educação formal ela possui uma elasticidade muito grande, dado seu distanciamento em relação às regras burocráticas da sociedade política. Nessa distinção, a educação não-formal inclui, sem dúvida, os meios de comunicação de massa, os projetos de saúde e higiene públicas, a publicidade oficial ou não, os grupos da sociedade civil que se reúnem com finalidades comuns e específicas (195, p.105).

Conforme observamos nas definições anteriores, há uma tendência de se explicar o não-formal pelo formal, ou seja, aquilo que não é escola pela escola. A própria nomenclatura muitas vezes mostra a dificuldade que se tem de desvincular as diferentes formas de educação da educação escolar.

Gohn (2005) designa a educação não-formal como um processo de várias dimensões, como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos; a

aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.

Até os anos 80, a educação não-formal tinha pouca visibilidade no cenário nacional, sendo vista como uma extensão da educação formal, desenvolvida em espaços exteriores às unidades escolares. Em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, e a partir dos documentos elaborados “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”, começam a se delinear novas possibilidades para a área de educação, ampliando o campo de atuação para outras dimensões além da escola.

Entre os fatores diversos para a emergência desse campo da educação, Afonso (2001) destaca a crise da educação escolar que abrange alguns aspectos, como as condições atuais de expansão e internacionalização da economia capitalista num contexto de hegemonia ideológica neoliberal; a permeabilidade e vulnerabilidade da Escola às pressões sociais – pressões que permitem que esta aceite ser a precursora cada vez mais freqüente para as crises econômicas; a perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pela distorções nas relações entre educação e o mercado de trabalho; a centralidade dos meios de comunicação de massa, que se constituem como fortes agentes de socialização secundária, substituindo ou neutralizando a ação dos agentes e contextos de socialização primária; a emergência de um sentimento anti-escola que se expressa, em alguns países, pela existência de um movimento de defesa do ensino em contexto familiar, movimento este que é estimulado por discursos anti-estatistas que reclamam do fracasso da escola pública e que são promovidos por uma mescla de setores religiosos fundamentalistas e segmentos neoliberais e neoconservadores desejosos de restaurar valores sociais e educacionais tradicionais, entre outros

Segundo Simson (2001), a educação não-formal tem como ponto fundamental o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo, não podendo desconsiderar o contexto no qual está inserida e a quem está voltada, sendo imprescindível o envolvimento da comunidade e seu entorno nessa proposta de trabalho, que contempla atividades, ações e práticas que valorizam a realidade dos atores e agentes sociais que participam desse processo.

Um dos supostos básicos da educação não-formal, de acordo com Gohn (2005), “é que a aprendizagem se dá por meio da prática social [,] (...) é a

experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado” (2005, p. 103). Portanto, a prática social é meio e não fim do processo de aprendizagem, a expressão ativa, participativa, no exercício centrado na cidadania e não para a cidadania.

A questão da cidadania permeia educação não-formal, presente nas ações, práticas e atividades realizadas, sendo pensada em termos coletivos.

O conceito de cidadania é bem colocado por Gohn (1994), quando afirma que “a cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas programadas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas.” (GOHN,1994p. 16) O fato é que a cidadania não é outorgada, ela é fruto de conquistas sociais.

A abordagem da cidadania insere-se no contexto do desenvolvimento humano, na medida em que ela deve ser entendida no campo da igualdade de acesso a oportunidades, baseando-se no princípio filosófico do universalismo das demandas vitais do indivíduo. O paradigma do desenvolvimento humano valoriza a vida humana em si. Ele não valoriza a vida meramente porque as pessoas são capazes de produzir bens materiais – embora isso seja importante. Valoriza a vida em função do pressuposto inerente a ele, segundo o qual todos os indivíduos devem ter a possibilidade de desenvolver suas capacitações ao máximo e usar essas capacidades da melhor forma possível, em todas as áreas de suas vidas. Assim, a igualdade de acesso a oportunidades políticas e econômicas deve ser vista, em um paradigma de desenvolvimento humano, como um direito humano básico.

A autora sinaliza uma nova análise de cidadania, característica das últimas décadas do século XX, a cidadania coletiva.

Segundo esse enfoque a concepção de cidadania

“(…) se desloca do conceito tradicional, centralizado no indivíduo (em seus direitos civis e políticos), para a cidadania de grupos coletivos que vivem situações similares, do ponto de vista da forma como são excluídos ou incluídos numa dada realidade social (...)a cidadania coletiva une coletivos sociais da sociedade civil e pressiona o Estado pela regulamentação, implementação e vigilância da aplicabilidade de direitos de inúmeras ordens”. (GOHN, 2005, p. 26)

A cidadania constitui-se em uma premissa básica que tem permanecido válida através dos tempos, e encontra-se firmemente instalada como um princípio fundamental do paradigma de desenvolvimento humano.

É em meio das incertezas, fragilidades e desacertos que marcam as atuais sociedades que a questão da cidadania se insere. É exatamente nestas condições que se abrem brechas para novos rumos, desafiando antigas tradições e possibilitando mudanças. Nesse contexto é que se efetivam as propostas do campo da educação não-formal.

“A educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente” (GOHN, 2005, p.104)

Segundo Afonso(1989) “são as associações que representam um fator nuclear para a promoção da participação dos cidadãos em nível comunitário”. (AFONSO, 1989, p.86).

O conceito de participação está intrinsecamente relacionado à educação não-formal, sendo definido por Gohn ( 2005) da seguinte forma:

entendemos a participação como um processo de vivência que imprime sentido e significado a um grupo ou movimento social, tornando-o protagonista de sua história, desenvolvendo uma consciência crítica desalienadora, agregando força sócio-política a esse grupo ou ação coletiva, e gerando novos valores e uma cultura política nova. (GOHN, 2005, p. 30)

Refletindo sobre a concepção de participação e baseado nos estudos de Bordenave (1995), temos que:

A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano (...) a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo (...) Sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE 1995, p.16)

As categorias de espaço e tempo na educação não-formal assumem novos significados, uma vez que predomina a flexibilidade no estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos do grupo.

Nesse sentido Gohn (2005) ressalta que

“[...] o tempo da aprendizagem não é fixado *a priori* e são respeitadas as diferenças existentes para a absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo de ensino-aprendizagem. O espaço também é algo criado e recriado segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo” (2005, p.101).

Nessa mesma linha de concepção Garcia (2005) assinala que

a aprendizagem, quando diz respeito à educação não-formal, acontece sem que haja uma obrigatoriedade e sem que haja mecanismos de repreensão para o não-aprendizado, pois as pessoas estão, de alguma forma, envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e tem uma relação prazerosa e significativa com o processo de aprender e com a construção do saber” (GARCIA, 2005, p. 152)

A educação não-formal dá oportunidades aos sujeitos de desenvolver uma maior consciência crítica e participativa, interferindo na história por meio de reflexão e de transformação, logo “transformando-a e transformando-se” (AFONSO, 1989, p.87) .

Para atingir o fim da educação transformadora, de acordo com Afonso (1989), os espaços de educação não-formal deverão apresentar algumas características que são: apresentar caráter voluntário; promover, sobretudo, a socialização; promover a solidariedade; visar o desenvolvimento; preocupar-se essencialmente com a mudança social; serem pouco formalizados e pouco hierarquizados; favorecer a participação; proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento; ter por natureza, formas de participação descentralizadas (AFONSO,1996, p.90)

A educação não-formal situa-se numa das esferas possíveis da política social, com orientação transformadora, oportunizando diferentes opções de atividades e lugar de sociabilidade, permitindo que os atores sociais envolvidos se organizem, discutam, realizem e se comprometam com questões ligadas às suas realidade e comunidade.

Para Demo(1996) denomina-se política social

“[...] o processo social por meio do qual o necessitado gesta consciência política de sua necessidade, e, em conseqüência, emerge como sujeito de seu próprio destino, aparecendo como condição essencial de enfrentamento da desigualdade sua própria atuação organizada” (DEMO1996, p.25)

A educação não-formal valoriza, reafirma e amplia a cultura dos sujeitos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer das atividades, ações e práticas desenvolvidas.

Para Gohn (2005),

“ a cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história onde ela se constrói [...] a educação de um povo consiste no processo de absorção, reelaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação”(2005, p.98)

O texto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001) destaca o reconhecimento e a importância da cultura não somente em sua dimensão econômica, mas também para o desenvolvimento humano, para a realização social e cultural dos indivíduos. “Sem a implementação dos direitos culturais – o direito à educação, o direito de tomar parte na vida cultural, sem liberdade de atividades e esforços artísticos, científicos e intelectuais, o desenvolvimento humano é impossível” (UNESCO, 2001 p.118-119)

Para construir uma sociedade democrática, sem exclusões e sem injustiças é preciso atuar nos diferentes campos da educação, vista em termos amplos, envolvendo suas dimensões formal, não-formal e informal.

Assim, quando tratamos da educação e seus campos de atuação e atributos, necessitamos discutir de forma mais teórica a educação não-formal, formal e informal

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação de educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. A educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização e possa levar a uma certificação, diverge ainda da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (AFONSO, 1989, p.78)

Uma outra acepção é apresentada por Gohn (2006) que diz

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas com conteúdos previamente demarcados; a educação informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos

herdados, e a educação não-formal é aquela que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (2006, p.28)

Para Cury (1995) a educação formal é caracterizada pela instituição de ensino clássico, ou seja, pela escola, num contexto sistematizado e hierarquizado e obrigatório. Nesse sentido, o autor reforça a idéia de ser esta “a educação que tem na escola seu ponto principal de referência”. (CURY, 1995, p. 105)

Ainda segundo o autor, a educação informal é conseguida permanentemente ao longo da vida, ou seja, trata-se de processos espontâneos, que se dão naturalmente, de forma individual ou coletiva, por intermédio dos meios de comunicação de massa, leituras, na instituição familiar, na relação com os amigos, enfim. A educação informal ocorre nos diversos espaços e tempos conforme o envolvimento pessoal:

Quando nascemos, nascemos dentro de um mundo já interpretado e que preexiste ao sujeito. Este horizonte interpretativo é pouco a pouco interiorizado pelos sujeitos. Estes, por sua vez, passam a rever o mundo de acordo com essa interpretação e a expressá-lo segundo a situação social que os condiciona (Ibidem, p.104).

Na visão de Cury (1995) a educação não-formal é

aquela que se pode definir educativamente em projetos de outras áreas. (...) Em confronto com a educação formal ela possui uma elasticidade muito grande, dado seu distanciamento em relação às regras burocráticas da sociedade política. Nessa distinção, a educação não-formal inclui, sem dúvida, os meios de comunicação de massa, os projetos de saúde e higiene públicas, a publicidade oficial ou não, os grupos da sociedade civil que se reúnem com finalidades comuns e específicas.”(Ibidem, p.105).

Entre os objetivos da educação não-formal destaca-se a liberdade de poder escolher seus conteúdos, métodos, determinando quais as intenções no ato de educar. De acordo com Bezerra (2000) “a flexibilidade e a liberdade de ação seriam fatores fundamentais na educação não-formal, possibilitando que se trilhem caminhos que a educação formal cercearia”. (BEZERRA 2000, p.10).

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. De acordo com Gohn (2006), formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolvendo várias habilidades e competências necessárias para a inserção econômica no mundo do trabalho.

A educação informal trata do processo de socialização do indivíduo, Para Gohn (2006) desenvolve habilidade e competências várias, como a criatividade, a percepção e a motricidade, entre outras.

Segundo Gohn (2005), na educação não-formal a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, o que é característico da educação formal, mas o conhecimento é gerado por meio de vivência de certas situações-problema, específicos da comunidade a que se destina.

Um ponto de destaque, a partir das reflexões entre educação formal e não-formal, refere-se à organização e à estrutura dos processo de aprendizagem.

Conforme Gohn (2006), na educação formal os espaços educativos são as escolas, instituições regulamentadas por lei, certificadoras. Na educação não-formal os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais. A educação informal tem os espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade e idade, entre outros.

Em relação à participação dos sujeitos nesse processo, vale ressaltar que na educação não-formal a decisão de aprender é voluntária, não havendo obrigatoriedade de permanência e frequência.

“A participação dos educandos passa por um interesse nas mensagens que são vinculadas, por uma curiosidade de aprender certos conteúdos[...], por uma atração que se dá no ambiente social que é criado no espaço onde se dá o aprendizado” (SIMSON, 2001, p. 63). A educação formal possui um público definido e cativo, onde pressupõem-se ambientes normatizados, organizados segundo diretrizes nacionais.

Na análise das interseções entre educação formal e educação não-formal podemos destacar que existe uma preocupação de se transmitir os conteúdos da escola formal, embora os espaços de conhecimento sejam alternativos, as metodologias diferenciadas, conteúdos curriculares flexíveis, adaptados de acordo com a realidade da comunidade atendida. Segundo Gohn(2006)

“na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir da problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como

necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo” (GOHN,2006, p.32)

É importante salientar que a educação não-formal sempre coexistiu com a educação formal, sendo possível uma relação de interseção e complementaridade.

De acordo com Garcia (2005), a estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que inexista uma formalidade e que o espaço ocupado não seja o educacional. Ambos acontecem, mas de uma maneira diversa daquela da escola. A educação não-formal não tem como objetivo específico complementar o que a escola deixa de fazer por motivos diversos, ou que realiza precária ou insatisfatoriamente, embora algumas vezes isso acabe acontecendo indiretamente. Tão pouco se opõe a ela, apenas caracterizando-se por uma maneira diferenciada de trabalhar com educação, entendendo-a num sentido mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os.

Dentre os principais atributos das modalidades educativas apresentadas, destaca-se no campo da educação formal a questão do tempo, local específico, pessoal especializado, sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, tendo um caráter metódico. Já a educação informal atua no campo das emoções e sentimentos, sendo um processo permanente e não organizado. A educação não-formal tem como destaque ajudar na construção da identidade coletiva do grupo, desenvolvendo laços de pertencimento e colaborando para o desenvolvimento da auto-estima e a formação do *capital social* de um grupo.

Ao discutir o conceito de *capital social*, Gohn (2005) menciona Putnam (1996), que faz uma analogia com as noções de capital físico e capital humano, ferramentas e treinamento para intensificar a produtividade individual. Enquanto capital físico refere-se a objetos físicos e capital humano refere-se à propriedade dos indivíduos, capital social refere-se à conexão entre indivíduos, redes sociais e as normas de reciprocidade e lealdade que daí nascem. O autor relaciona a concepção de capital social à “virtude cívica”. Nesse sentido, diz que “uma sociedade de muitos indivíduos virtuosos, mas isolados, não é necessariamente rica em capital social” (PUTNAM, 1996, p.18-19)

Putnam (1996) faz referências a James S. Coleman, considerado por ele como o teórico que introduziu o conceito de *capital social* no contexto educacional. Para o autor, o *capital social* é gerado quando existe certo grau de solidariedade e confiança mútua numa comunidade, criando e desenvolvendo forças para superar as dificuldades nela encontradas.

No que tange a essa discussão entre educação formal e não-formal, de maneira alguma a educação não-formal deve competir ou substituir a educação formal. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. As comunidades educativas abrangem os pais, representantes dos alunos, professores, funcionários, entidade dos moradores do bairro onde a escola se localiza, conforme definido por Gohn (2005).

Um aspecto que merece atenção nesse processo de articulação entre educação formal, informal e não-formal é a questão do educador. Na educação formal, sabemos que são os professores. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral. Em relação à educação não-formal, Gohn (2006) diz que “o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos e nos integramos” (GOHN, 2006, p.29)

Para Freire (1996) “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p.26).

Constitui-se de suma importância o papel dos educadores no processo de educação não-formal, pois eles devem ser capazes de atrair e cativar os educandos para poderem realizar o trabalho educativo. Nesse sentido, percebe-se um contraponto à educação formal, que possui um público cativo e definido.

Através das diferentes modalidades educativas apresentadas, e com um senso crítico permanente, é possível pensar em outras formas de viver em sociedade. A educação não-formal vem configurando-se como uma das pontes que contribuirá para a mudança de paradigma de desenvolvimento, uma nova ordem mundial, colaborando na construção de novos modelos de desenvolvimento que sejam abrangentes, complexos e integrais, que coloquem o ser humano no centro do desenvolvimento.

### **2.3 O lugar da educação não-formal: os espaços *institucionalizados pelo poder local***

A forma “conselho” utilizada na gestão pública, ou em coletivos organizados da sociedade civil, não é nova na História. Entre os conselhos que se tornaram famosos, destacam-se a Comuna de Paris, os conselhos dos sovietes russos, alguns conselhos na Alemanha nos anos 20 do século passado, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 50 e os conselhos atuais na democracia americana.

No Brasil, nas últimas décadas, devemos lembrar as seguintes experiências colegiadas “conselheiristas”: os conselhos comunitários criados para atuarem junto à administração municipal ao final dos anos 70 (Gohn, 1990); os conselhos populares ao final dos anos 70 e parte dos anos 80 (URPLAN, 1984; Moura, 1988; Gohn, 1990), os conselhos gestores institucionalizados, e no caso desse estudo, os Conselhos Escolares – espaços de educação não-formal.

A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas vem alterando a relação entre Estado e sociedade ao longo do tempo e construindo novas formas políticas de agir, especialmente na esfera pública não estatal.

Cardoso (1999) analisa essa reconfiguração como uma nova condição da participação social nascida do apelo à união de esforços entre a sociedade civil e o governo, desencadeando um reordenamento das relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil. Ao serem redefinidas e resignificadas, passam a estabelecer novas práticas de participação, baseadas em práticas de solidariedade, humanitarismo e dever social.

Na análise do Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática – GECD (GECD, 1998, p.80) estas novas oportunidades de participação social revelam interesses antagônicos nos processos participativos. O Grupo aponta para certos riscos da parceria entre Estado e sociedade civil. Se de um lado existe demanda social para conquista de mais espaços de participação, de outro a crise do modelo de Estado centralizado leva a sociedade civil a se tornar mero instrumento à disposição do Estado.

Um elemento primordial, porém ausente nas novas propostas de participação, pode ser apontado como o que GOHN (1994) e MELUCCI (1989), chamam de

*cultura da participação*, indicada por estes autores como uma das três fontes básicas de inspiração dos movimentos sociais nos anos 70/80. Esta cultura funda-se no princípio da autonomia das ações e no desejo da autodeterminação dos grupos excluídos. Caracteriza-se por “sujeitos que lutam pela sua própria história, rejeitando ser meros objetos de política e políticos” (GOHN, 1994, p.107). Na cultura da participação, a liberdade de expressão visa ser o atributo fundamental, objetivando não apenas o bem material imediato, mas principalmente o crescimento e o amadurecimento do indivíduo. Gohn (1994) entende que, neste sentido, a cultura da participação almeja ser uma expressão manifestada na forma plural de seus participantes, possibilitando a construção de identidades diferenciadas nas quais a igualdade se refere ao acesso às oportunidades.

Especificamente quanto à forma de participação pela atuação do conselho escolar, Gohn (1995) entende que esta deve ultrapassar as fronteiras da instituição escolar:

[...] a criação do Conselho e a participação na escola implicam abertura de canais de participação na administração, tendo como meta a transparência administrativa. O Conselho de Escola deve existir para criar políticas e não apenas para executar decisões. Deve estar inserido em um plano estratégico amplo, sem ser o único instrumento de democratização da escola. Deve deliberar sobre currículo, calendário escolar, formação de classes, horários, atividades culturais, etc. e deve apontar soluções para os problemas no conjunto de interesses da escola, tais como a aplicação de recursos, racionalização de horários de trabalho e seu funcionamento geral... Os Conselhos representam a possibilidade da escola transformar-se em um espaço de cidadania e democracia no bairro e na região. Assim, cabe ao Conselho garantir que a escola não seja uma unidade voltada só para sua clientela, mas uma unidade de educação para toda a comunidade (GOHN, 1995, p.92)

Na proposta de Gouvêa (1997), pode-se perceber a expectativa de uma atuação emancipatória do conselho escolar:

Uma escola que apresente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. O Conselho da Escola passa a ser o fórum pertinente para as discussões e deliberações a respeito das questões pedagógicas e administrativas. Pais e alunos, ao lado de educadores e funcionários, são co-autores do destino educacional da unidade escolar. Tanto na escolha das temáticas a serem abordadas nos diferentes semestres, quanto nas questões

relacionadas à operacionalização das ações, as decisões devem ser tomadas levando em consideração as variáveis e os interesses da comunidade local e dos educadores: funcionários, professores, técnicos e equipe diretiva. Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é, além de um direito, uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida (GOUVÊA 1997, p.210).

É nesse contexto que se entrecruzam as necessidades advindas das práticas da educação não-formal com a educação formal/escolar, como processo de aprendizagem de saberes aos seus participantes e entre eles.

Gohn (2006) diz que “as novas práticas constituem um novo tecido social denso e diversificado, tensionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas” (2006, p. 34).

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que inexista uma formalidade e que o espaço ocupado não seja educacional. Ambos acontecem, mas de uma maneira diversa da escola, pois o que caracteriza a educação não-formal é a maneira diferenciada de trabalhar com a educação,

“entendendo-a num sentido muito mais amplo e podendo coexistir com a escola porque esta cumpre um outro papel na sociedade, responsabilizando-se por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os” (GARCIA, 2005, p.151)

Já a educação não-formal está voltada para as instituições, associações e organizações que têm a educação como cerne, no entanto os trabalhos desenvolvidos têm um compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo, constituindo-se como ponto fundamental dessa modalidade educativa.

Muniz (2005) evidencia a necessidade de se conjugarem os objetivos da educação não-formal num espaço institucional, caracterizado pela escola, argumentando ser possível ser instituição e ser diferente dos modelos existentes. Para isso ele diz que “a instituição tem como necessidade preservar, dar continuidade a um projeto, ao mesmo tempo em que necessita criar, transgredir, inovar” (MUNIZ 2005, p.187)

De acordo com Gohn (2006), na área da educação os colegiados e conselhos têm se destacados como exemplos de estruturas de participação no interior das escolas, onde se articulam as necessidades advindas das práticas da educação formal, como a educação não-formal, principalmente no que se refere à participação dos pais e outros membros da comunidade educativa nas suas reuniões:

Designa como *Comunidade Educativa* os atores participantes do processo educacional, dentro e fora das unidades escolares. Do ponto de vista metodológico operacional o conceito envolve a *comunidade escolar propriamente dita*, composta pelos professores e especialistas (de apoio, coordenadores e orientadores pedagógicos), alunos, pais, funcionários e todo o *staff* administrativo da gestão interna (diretores, supervisores etc.); a comunidade externa às escolas (Secretarias de Estado, Delegacias Regionais de Ensino e outros representantes da sociedade civil organizada); *assim como a comunidade do entorno da unidade escolar*, composta pelas organizações da sociedade civil que tratam de questões que dizem respeito à escola, ou seja: movimentos sociais, sindicatos, associações religiosas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no Terceiro Setor, organizações de empresários, entre outros. (GOHN, 2005, 104)

É importante destacarmos que as reformas neoliberais, realizadas nas escolas públicas na década de 1990, iniciaram as bases para a mobilização de novas lutas e movimentos pela educação. Face a esse contexto, em muitos bairros, as escolas passaram a desempenhar o papel de centros comunitários, constituindo-se dessa forma, além de um espaço de formação e aprendizagem da educação formal, em centros de desenvolvimento da educação não-formal. Gohn (2006), nesse sentido, mostra a articulação entre a educação formal e a educação não-formal, na medida em que relaciona respectivamente os processos de formação dos indivíduos como cidadãos e a escola com a comunidade educativa de um território.

Vale ressaltar que, nessa perspectiva, a concepção de território é ampliada, passando a ser vista não como uma categoria geográfica espacial, estática, como um mapa cartorial, mas, segundo Gohn (2005), como uma categoria que incorpora a dimensão de lugar aliada a processos de relações sociais, lugar de memória, de história, de cultura, de poder e da política.

É fundamental a criação de um novo modelo de escola, transformando-a em centros de referências civilizatórios, em centros da vida social, nos bairros onde se localizam. É de suma importância o empoderamento da sociedade civil organizada

nesse processo, pois dessa forma acreditamos ser possível haver mudanças significativas na educação visando à transformação da realidade social.

### **Capítulo III – As práticas socioeducativas e culturais e o processo educacional**

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social, científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

(VEIGA, 2004)

A educação é freqüentemente acusada de desassociada da vida real e, conseqüentemente incapaz de preparar para esta, em sua dimensão cidadã, pois é mais centrada na finalidade de qualificação profissional para o mercado e as exigências do avanço tecnológico, desprezando, com muita freqüência, a análise da cultura e dos valores que a sustentam.

Este capítulo busca justamente refletir sobre as práticas educativas e sua contribuição para o processo educacional enquanto processo vital para a compreensão de que uma sociedade/comunidade, para desenvolver-se, necessita da formação e da ação de seus cidadãos, o que implica desenvolvimento de consciência crítica e pensamento autônomo comprometidos com seu espaço concreto e real de atuação.

Os estudos recentes sobre a educação contemporânea vêm dando ênfase ao Projeto Político Pedagógico como um instrumento de poder e de transformação sobre a realidade organizacional da escola. Através do projeto, torna-se possível avaliar o desempenho da administração; o funcionamento dos turnos de trabalho; a qualidade do ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno; a relação escola-comunidade.

A relação entre práticas educativas e o processo educacional se firmará à medida que os objetivos propostos, no Projeto Político Pedagógico, aumentem a capacidade do indivíduo de ser sujeito, de compreender o outro em sua cultura, unam motivações, objetivos estratégicos e memória cultural; atribuam importância central à diversidade, ao reconhecimento do outro e de todas as formas de comunicação intercultural, além de terem vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades.

A seguir serão colocados em destaque nesse capítulo o Projeto Político Pedagógico da escola e suas implicações no processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem, bem como a articulação que vem ocorrendo entre escola e comunidade a partir das práticas educativas.

### **3.1 O Projeto Político Pedagógico da escola e suas implicações no processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, lei nº 9.394/96) prescreve no artigo 12, inciso I que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns do sistema de ensino. A LDB, nos artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I, e II), prevê, também, que a elaboração desta proposta deve ser construída coletivamente pelos docentes, outros profissionais da educação, comunidade escolar e local. Ainda segundo essa lei (Artigo 13, inciso II), os docentes têm a incumbência de elaborar e cumprir um plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino.

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, quando ainda não havia referências em textos legais regulamentando a existência do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) como um articulador do trabalho pedagógico da escola, este instrumento já rondava a literatura educacional brasileira (CARRER, 1999).

A partir da década de 1990, segundo Araújo (2003) e Carrer (1999), pode-se observar a multiplicação de textos teóricos e pesquisas sobre o projeto pedagógico de autores brasileiros. Vemos também a proliferação de nomes e siglas usados para nomear o recurso do projeto no campo educacional: proposta pedagógica, Projeto

Político Pedagógico, projeto educacional (CARRER, 1999). Neste trabalho, optou-se pela nomenclatura Projeto Político Pedagógico (P.P.P), pois acredita-se que todo projeto contém, de forma consciente ou não, um posicionamento político, um compromisso com algo, um direcionamento ideológico (GADOTTI, 1998; VASCONCELOS, 1999; entre outros).

Dada a multiplicidade de discussões e produções teóricas acerca do Projeto Político Pedagógico, compreende-se entre os objetivos desse trabalho fazer uma revisão da literatura sobre o tema, utilizando-se as contribuições de Veiga (2003, 2004); Vilas Boas (2003); Bussmann (2004) e Araújo (2003), entre outros, cuja perspectiva teórica é a mesma utilizada neste trabalho de pesquisa.

Para conceituar o Projeto Político Pedagógico, Veiga (2004a, p.12-13) apresenta o sentido etimológico do termo projeto, que vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projacere*, significa 'lançar para diante'. Portanto, este deve ir além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele deve ser construído coletivamente, pois é na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo responsável, comprometido, crítico e criativo. O pedagógico, nesse sentido, poderá definir as ações e práticas educativas coerentes com sua realidade social, considerando as características das escolas e cumprindo a demanda necessária às condições básicas de vida de sua clientela.

Os estudos recentes sobre a educação contemporânea vêm dando ênfase ao Projeto Político Pedagógico como um instrumento de poder e de transformação sobre a realidade organizacional da escola. Através do projeto, torna-se possível avaliar o desempenho da administração; o funcionamento dos turnos de trabalho; a qualidade do ensino-aprendizagem; a relação professor-aluno; a relação escola-comunidade.

A nova LBD, Lei nº 9.394/96, prevê no Art. 12, Inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Entende-se que esse preceito legal está sustentado na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (VEIGA, 2003, p. 12).

Os pressupostos norteadores do Projeto Político Pedagógico apresentado por Veiga (2003, p.19-20) são: os pressupostos filosófico-sociológicos, que consideram

a educação como compromisso político do Poder Público para com a população, com vista à formação do cidadão participativo para um determinado tipo de sociedade; os pressupostos epistemológicos, que levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente; e os pressupostos didático-metodológicos, direcionados à sistematização do processo ensino-aprendizagem para favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas.

Para Bussmann (2004), o Projeto Político Pedagógico deve delinear, de forma coletiva, a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Assim, sendo, a escola torna-se lugar central da educação básica, constituída de uma visão descentralizada do sistema. “Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva” (Ibidem 2004, p.38) envolvendo direção, coordenação, professores e comunidade escolar.

Conforme Resende (2004), o Projeto Político Pedagógico deve ser considerado também como um indicador de diversidades, “muitos são os educadores que entendem como necessidade a identificação e o respeito pelas diferenças e pleiteiam uma escola autônoma e capaz de construir e explicitar coletivamente seus rumos ou o seu projeto pedagógico” (RESENDE, 2004, p. 39). As dimensões do fazer educativo incluem, além de uma construção coletiva, as particularidades da escola, seus limites, recursos materiais e humanos e a sua história. Destaca, ainda, algumas insatisfações entre os educadores pela ausência de uma política efetiva, por pontos divergentes em princípios filosóficos das atividades em sala de aula, além de interferências externas que se evidenciam no aluno com baixa qualidade de ensino. A autora ressalta que

“a realidade é dinâmica e traz para o centro da escola questões que não devem ser ignoradas, verdades que não podem ser encobertas, mas que necessitam serem discutidas dentro dos conteúdos de cada sala de aula, de acordo com a condição dos alunos” (RESENDE, 2004 p. 61).

Gadotti (2001) afirma que

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto

contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (GADOTTI, 2001, p.37)

Para o autor, o Projeto Político Pedagógico da escola, construído de forma interdisciplinar, deve apoiar-se: a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e produto do projeto.

Para Veiga (2003) o Projeto Político Pedagógico deve ser vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Em vista disso,

[o] projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população ao compromisso com a formação cidadã para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2003 p. 13)

Essa dimensão pedagógica é vista por Saviani *apud* Veiga (2004a, P.13) como uma “dimensão política que se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Para Veiga (2004a), na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógica, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias à escola para cumprir seus propósitos e sua intencionalidade.

Segundo Marques *apud* Veiga (204a, p.13), o Projeto Político Pedagógico funciona como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva”. Assim como “propicia a vivência democrática necessária entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola”.

Nessa perspectiva, Veiga (2004a) acrescenta a seguinte reflexão,

O Projeto Político Pedagógico, ao constituir-se em processo democrático e de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina de mando impessoal e

racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2004a, p.13-14)

Na concepção de Martins (2003, p.49), “o Projeto Político Pedagógico é um elemento articulador entre a educação e a cidadania, por ser uma idéia em expansão”. Embora reconheça e afirme que

a ação política continua desvalorizada, uma vez que, no contexto das transformações que afetam o Estado, a economia e a sociedade, assiste-se à fragmentação societária, gerada pelas tendências contemporâneas do mercado e pela incapacidade do ordenamento legal-institucional vigente para garantir os princípios igualitários de cidadania (MARTINS 2003. p. 49)

Para Vilas Boas (2003) os resultados que se espera do Projeto Político Pedagógico, no sentido de realizar mudanças estruturais necessárias à sociedade democrática através de um trabalho pedagógico, requer da escola o direito e o dever de organizar-se de forma que contribua para a formação do cidadão, que garanta a aprendizagem dos seus alunos, de formar o aprendiz independente e capaz de colaborar, interagir, inovar, comunicar-se e enfrentar diferentes situações.

Um projeto só tem razão de ser se possibilitar a ação de mudança, mudança essa mediada, é claro, pelo estudo, pela análise da realidade e fundamentalmente pelos sonhos. O projeto congrega, dessa forma, não só a dimensão individual com a dimensão coletiva, mas também a dimensão do ideal com a dimensão do real, pois ao compartilharem dúvidas, angústias, sonhos e desejos de mudança, os professores enveredam pelo utópico que, segundo Rios (1994), não é algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado, mas que pode vir a sê-lo pelo intermédio da ação.

Como vimos, são diversos os autores a defenderem o Projeto Político Pedagógico como um importante instrumento de organização da escola na medida em que pode ampliar a formação docente em serviço e produzir transformações na consciência dos educadores num sentido oposto ao da alienação. O caminho das mudanças exige uma dimensão maior, envolvendo os diversos segmentos da escola.

A relação entre escola e comunidade, através das práticas socioeducativas e culturais, se firmará à medida que os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico aumentem a capacidade do indivíduo de ser sujeito, de compreender o

outro em sua cultura, unam motivações, objetivos estratégicos e memória cultural; atribuem importância central à diversidade, ao reconhecimento do outro e de todas as formas de comunicação intercultural, além de ter vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades.

Esta pesquisa vai ao encontro das proposições dos autores analisados e também aposta nas possibilidades do Projeto Político Pedagógico como instrumento capaz de provocar mudanças nos diversos atores sociais, tornando-os aptos a participar de um projeto social maior: a construção de uma sociedade mais justa, atribuindo à escola um papel ativo de democratização ao levar em conta o processo de formação dos sujeitos que integram o ambiente de aprendizagem.

### **3.2 A relação entre escola e comunidade: práticas educativas**

Para melhor entendimento das bases teóricas deste capítulo, faz-se necessária a discussão do conceito de comunidade, analisando significados e representações; o conceito de desenvolvimento de comunidades, com o intuito de relacioná-los com o objeto proposto neste estudo, as práticas socioeducativas e culturais, nas escolas do Beco da Cultura, na região do Nordeste de Amaralina

Para compreendermos algumas discussões acerca do conceito de comunidade vamos entender a proposta teórica metodológica de Tonnies (1979) que analisa o conceito no seu sentido mais primitivo, denominado com o *“gérmen de la comunidad”<sup>15</sup>*. (TONNIES 1979, p. 33).

Segundo o autor,

A teoria da comunidade parte da premissa da perfeita unidade das vontades humanas como estado originário ou natural, que se conservou apesar e através da separação empírica, manifestando-se sob múltiplas formas, de acordo com a natureza necessária e dada das relações entre indivíduos diversamente condicionados (TONNIES, 1981, p. 90-91).

Tonnies (1979) concebe a comunidade como uma forma genuína e perdurável da convivência, convivência íntima e privada, que deve ser entendida como um organismo vivo. O seu gérmen se encontra nas relações de indivíduos

---

<sup>15</sup> gérmen da comunidade

aparentados. A sociedade, ao contrário, é toda convivência pública, concebida como mera existência de indivíduos independentes uns dos outros, um mero artefato.

Ainda de acordo com o autor (1981), no âmbito de toda convivência estão presentes ou se desenvolvem, de acordo com as condições gerais, algumas diferenças e divisões na fruição e no trabalho, de onde resultam a reciprocidade e objetivos comuns que há nas relações entre mãe e filho, homem e mulher como cônjuges e entre os que se reconhecem como irmãos e irmãs. É nestas relações de indivíduos com parentescos que se pode assumir a origem da *Gemeinschaft* ou comunidade ou tendência e o impulso em direção ao enraizamento das vontades humanas, ainda que atribuindo uma significação específica às três relações apontadas, pois estas são as maiores forças e as que manifestam uma capacidade superior de desenvolvimento (TONNIES, 1979, p. 33)

Para Sennet (1995), o termo *Gemeinschaft* significava, originalmente,

A total abertura de sentimentos diante dos outros; historicamente chegou a significar, ao mesmo tempo, uma comunidade de pessoas. Ambos os sentidos unidos fazem de *Gemeinschaft* um grupo social especial onde relações emocionais abertas são possíveis, em oposição a grupos onde prevalecem relações parciais, mecânicas ou emocionalmente indiferentes (SENNET, 1995, p. 378).

A *Gemeinschaft* moderna, na abordagem de Sennet (1995, p. 379), é um estado que se sente “maior” do que a ação. “As únicas ações sustentadas pelas comunidades são as da manutenção emocional da casa, purificando a comunidade daqueles que realmente não pertencem a ela, por não sentirem como as outras pessoas”. Por isso, justifica que a comunidade não pode fazer entrar, assimilar e se incrementar a partir do exterior, porque, então, se tornaria impura. Acrescenta ainda que uma personalidade negativa acaba por se colocar contra a própria essência da sociabilidade e contra a complexidade da sociedade.

Segundo o pensamento de Tonnies sobre o germe da *Gemeinschaft* ou comunidade e a sua relação com os indivíduos, Sennet (1995) constata que :

Qualquer tipo de comunidade é mais do que um conjunto de costumes, de comportamentos, ou de atitudes a respeito das outras pessoas. Uma comunidade é também uma identidade coletiva. É uma maneira de dizer que nós somos. Mas, se ficarmos aqui, qualquer grupamento social poderia ser considerado uma comunidade, desde uma vizinhança até uma nação, enquanto as pessoas do grupamento pudessem fazer um retrato delas próprias como um todo. A questão é saber como se formam esses retratos da identidade coletiva, e quais são os instrumentos que as

peças usam para forjar um sentido de quem somos “nós”.  
(SENNET , 1995, p. 275).

Gohn (2005) afirma, a respeito do universo das representações simbólicas de Sennet (1995), ao abordar a sociedade intimista, que

Na atualidade ocorre uma concepção distorcida da comunidade, que ele denomina de ‘comunidade destrutiva’, decorrente da confusão entre vida pública e vida privada, da invasão da privacidade, da transfiguração do público em privado e da busca de recriação, numa comunidade intimista, da ilusão e da crença de que as pessoas, ao se abrirem umas com as outras, criam um tecido que as mantém unidas. Gera-se uma fantasia de que a identidade coletiva surge como um retrato coletivo de personalidades e símbolos pessoais. Os problemas públicos que ocorrem são vistos como um jogo de personalidades e sob a ótica dos humores e amores da vida pessoal dos dirigentes de plantão. Aqui as lideranças são interpretadas segundo a credibilidade que adquirem, forjadas nos traços de sua personalidade e não nas obras, ações ou opiniões que tenham sobre as questões públicas. A invasão de sua privacidade é total neste modelo e o vínculo que se estabelece entre as pessoas, forjado nas relações diretas, gera perda de interesses, pelas questões coletivas, relacionadas ao grupo mais amplo. A comunidade é reduzida a um pretensão ser coletivo e não produz uma ação coletiva propriamente dita, e sim uma ‘guetização’ nas relações sociais, e não se constrói uma cultura política nova, solidária, a ser resgatada, construída a partir de núcleos de vivência e existência”. (SENNET, 1995, apud GOHN 2005, p. 55).

Segundo Sennet (1995), na sociedade contemporânea, a fim de apagar as diferenças entre as pessoas, de sobrepujar parte da enfermidade básica do capitalismo, tenta-se tornar a escala da experiência humana íntima e local, elevando o território local a moralmente sagrado. “É a celebração do gueto” (SENNET, 1995, p. 321-322)

“(…) é importante ver as maneiras pelas quais esse sistema, como qualquer outro, não apenas controla as idéias daqueles que são seus defensores, como também modela a imaginação daqueles que estão se revoltando contra seus males. E ainda com maior frequência, aquilo que é “evidentemente errado”, a respeito de um sistema social, o é “auto-evidentemente”, porque a crítica se coaduna perfeitamente a ele e faz muito pouco estrago no sistema como um todo. Neste caso, a celebração da comunidade territorial contra os males do urbanismo capitalista impessoal se coaduna quase confortavelmente com um sistema mais amplo, por que leva a uma lógica da defesa local contra o mundo exterior, mais do que um desafio contra as atividades desse mundo. Quando uma comunidade “combate” a prefeitura nesses termos, ela combate para ser deixada em paz, para ficar isenta ou protegida do processo político, e não para mudar o próprio processo político.

Eis porque a lógica emocional da comunidade, começando com uma resistência aos males do capitalismo moderno, resulta numa espécie bizarra de retraimento despolitizado; o sistema permanece intacto (...)" (SENNET, 1995,p. 360).

O autor conclui que, no último meio século, a comunidade se tornou, ao mesmo tempo, um retraimento emocional em relação à sociedade e uma barricada territorial no interior da cidade. A guerra entre psique e sociedade adquiriu, assim, um foco verdadeiramente geográfico, que veio a substituir o antigo foco do equilíbrio comportamental entre público e privado. Segundo ele, a nova geografia é a do comunal *versus* o urbano, *o território dos cálidos sentimentos e o território da indiferença impessoal* (id, p. 366).

Souza (1996) afirma que a questão da comunidade vem a emergir no século atual, quando os próprios condicionamentos sociohistóricos de cada sociedade vão alterando o contexto urbano e rural. Isso dificulta e torna complexa a formulação de uma definição objetiva de comunidade, a qual assume diversas conotações: como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social; como referência a uma área limitada de moradia.

Entende essa autora que as relações sociais que permeiam a revolução urbana industrial desestruturaram a comunidade em suas funções de controle e segurança social, chamando a atenção para a necessidade de reconstrução da pequena comunidade. "A concretização cada vez maior da divisão do trabalho fragmenta a relação interna à família e entre as famílias. Nisso se dilui também o velho conceito de comunidade" (SOUZA, 1996, p.18). O século XX, portanto, testemunha estudos e indagações acerca desse conceito:

O desenvolvimento social e a complexidade crescente dos problemas sociais continuam trazendo à baila a importância da comunidade como realidade social de coesão e solidariedade entre os homens a ser resgatada a partir dos seus núcleos de vivência e existência. (Ibid, p. 63)

Ela ressalta também que, nas formulações decorrentes da ideologia desenvolvimentista e nacionalista, nas quais a sociedade é pensada de forma funcional independente das determinações estruturais, o homem é pressuposto como responsável pelo desenvolvimento do seu país, e a comunidade é o núcleo básico e o meio de estimular e implementar esses níveis de desenvolvimento. Tais

formulações, em sua opinião, afastam o ideal de comunidade das condições reais da sociedade, contribuindo para o seu falseamento. Assim sendo, o trabalho comunitário tem sido a base para o desenvolvimento de várias propostas de ação social.

A concepção de comunidade como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como menção política mais ampla; como alusão a uma área limitada de moradia, é uma referência que fortalece as relações sociais de um determinado grupo humano e uma condição no sentido de beneficiar o conjunto da população com os diversos processos de desenvolvimento e programas sociais locais, assim como de articular essa discussão com os processos educativos da comunidade.

Outro componente conceitual de comunidade a ser considerado está relacionado à conotação de desenvolvimento de comunidade (DC).

Essa metodologia de trabalho surgiu no Brasil na década de 1940, através do convênio com os Estados Unidos, para incremento da produção de gêneros alimentícios. Era utilizada através de técnicas de dinâmica de grupo, para propiciar a participação das camadas populares no oferecimento dos serviços essenciais ao seu bem-estar e nos programas de governo, conforme discurso desenvolvimentista (AMMAN, 1992)

Para Souza (1999), trata-se de

Um conjunto de grupos e subgrupos de uma mesma classe social, que tem interesses e preocupações comuns sobre condições de vivência no espaço de moradia e que, dadas as suas condições fundamentais de existência, tendem a ampliar continuamente o âmbito de repercussão dos seus interesses, preocupações e enfrentamentos comuns. (SOUZA, 1999, p. 68)

Para a autora (1999), o DC valoriza a instrumentalidade possível da dinâmica dos interesses e das preocupações comunitárias, resultando num “conjunto de artifícios” utilizado para atingir objetivos diversos e alheios aos interesses fundamentais da comunidade. Surgido na Inglaterra, devido à preocupação do governo para com o processo de independência das suas colônias, foi um instrumento para prolongar as influências e o poder dos países que se viram obrigados a renunciar a seus impérios. Adotado pelas grandes potências, sob a forma de programas de ajuda externa aos países subdesenvolvidos, substituiu a política norte-americana do *big stick* sobre a América Latina com a finalidade de

reestruturar as relações dos EUA com seus vizinhos latino-americanos e reafirmar, assim, a sua hegemonia diante das transformações no contexto internacional (SOUZA, 1996; ARAPIRACA, 1982):

Após a Segunda Guerra Mundial, o governo americano promove extenso programa de assistência técnica aos países pobres e, em especial, aos da América Latina. Ante as preocupações desenvolvimentistas da época, a Organização das Nações Unidas (ONU) se empenha em contribuir para a sistematização e divulgação de estratégias estimuladoras de desenvolvimento para esses países. Tais estratégias se justificam como medida para solucionar o complexo problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social. Entre estas estratégias ou propostas de ajuda está o DC. (SOUZA, 1999, p. 42)

Utilizando os argumentos de que a pobreza é um entrave e uma ameaça não só para as áreas mais prósperas, mas também para as populações pobres, de que os povos famintos têm mais propensão em absorver a ideologia comunista e de que, portanto, o esforço de ajudar os povos a alcançarem um melhor nível de vida eliminaria os focos de comunismo em potencial, a ONU institucionaliza o DC na década de 50 (AMMANN, 1997), definindo-o, em 1965, como:

(...) processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidade na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país (AMMANN, 1997, p. 32).

Segundo a autora, O Conselho Econômico e Social da ONU definiu como ingredientes básicos do DC a participação do próprio povo nos esforços para melhorar o seu nível de vida e apoio técnico governamental para tornar mais eficazes os programas de ajuda mútua. Tal “ajuda”, segundo ARAPIRACA (1982), teve por objetivo manipular as necessidades dos receptores, a fim de manter a dependência periférica desses países.

Entre as críticas pontuais formuladas à teoria do desenvolvimento de comunidade destacamos o trabalho de Ammann (1997), que salienta: a realidade social é interpretada de forma acrítica, através da reprodução da ideologia da classes dominantes, na medida em que os problemas e aspirações da comunidade são interpretados de acordo com a visão das lideranças locais, omitindo-se as

contradições de classes, desvinculando-se os problemas locais dos problemas nacionais e admitindo-se uma participação que manipula as classes subalternas.

Na década de 1980 há a reedição de novos programas de DC com o *slogan* do *direito social*. Após a instauração da Nova República alterou-se a tônica das políticas sociais, que passaram a ter um cunho assistencialista.

Atualmente é utilizado o conceito de Desenvolvimento Local Sustentável (DLS), um novo estilo de desenvolvimento, diferente do tradicional, ortodoxo, conforme discutiu-se anteriormente sob a perspectiva do DC, contemplando as dimensões econômicas, sociais e ambientais, promovendo a equidade social, a conservação ambiental e a racionalidade econômica como princípios norteadores. Para Ferraro Júnior (2002, p. 283) “sustentabilidade é uma expressão usada à exaustão nos dias de hoje (...) está presente nos discursos e declarações de princípios e estratégias de governos, ONG’s, fundações, instituições financeiras e dos principais organismos mundiais”.

A idéia de sustentável, nos dicionários, indica algo capaz de ser suportável, duradouro e conservável, apresentando uma imagem de continuidade.

A palavra sustentabilidade como idéia isolada não tem muito sentido. Trata-se de um conceito relacional e de um objetivo a perseguir. É muito conhecido o conceito de desenvolvimento sustentável estabelecido pelo Relatório da Comissão Brundtland, (1987) como um processo que busca satisfazer as necessidades e aspirações do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras para atender a suas próprias necessidades. Ainda segundo o documento, pode-se definir também o DLS como um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras.

Está implícita, nas concepções apresentadas, a preocupação social pelas condições de vida das comunidades. O relatório aspira a um mundo mais humano e enfatiza que a redução da pobreza é condição para um desenvolvimento ambientalmente humano. O desenvolvimento sustentável refere-se aos processos de mudança sociopolítica, socioeconômica e institucional que visam assegurar a satisfação das necessidades básicas da população e a equidade social, tanto no presente quanto no futuro, promovendo oportunidades de bem-estar econômico que, além do mais, sejam compatíveis com as circunstâncias ecológicas de longo prazo.

Para concretizar o desenvolvimento sustentável, é preciso caminhar por territórios teóricos e metodológicos inexplorados, indo além do convencional, tentando uma reconciliação dos postulados econômicos e sociais com os princípios ambientais e leis naturais. Nosso futuro demanda uma nova visão e gestão do desenvolvimento à luz de postulados interdependentes de equidade social, equilíbrio ambiental, bem-estar econômico e autodeterminação política.

O conceito de desenvolvimento sustentável tem dimensões ambientais, econômicas, sociais, políticas e culturais, o que necessariamente traduz várias preocupações: com o presente e o futuro das pessoas; com a produção e o consumo de bens e serviços; com as necessidades básicas de subsistência; com os recursos naturais e o equilíbrio ecossistêmico; com as práticas decisórias e a distribuição do poder e com os valores pessoais e a cultura. O conceito é abrangente e integral e, necessariamente, distinto quando aplicado às diversas formações sociais e realidades históricas.

O que é sustentável nos países desenvolvidos da pós-modernidade globalizada não o é necessariamente para os países dependentes e pobres. A sustentabilidade diz respeito a um significado dinâmico e flexível, centrado no respeito à vida. A redução da pobreza, a satisfação das necessidades básicas e a melhoria da população, o resgate da equidade e o estabelecimento de uma forma de governo que garanta a participação social nas decisões são condições essenciais para que o processo de desenvolvimento seja julgado como sustentável.

O desenvolvimento sustentável insiste na qualificação e apreciação do crescimento econômico, igualando a suficiência material, que permite garantir melhoria na qualidade de vida, à equidade como princípio de distribuição e justiça, e à custódia geoambiental como solidariedade entre as gerações presentes e futuras.

“A visão sustentável é, necessariamente, uma visão ética, um compromisso com o futuro, um compromisso intergeracional e intrageracional” (JARA, 1996, p.38).

Para concretizar o desenvolvimento sustentável, são imprescindíveis: a redefinição dos papéis da mídia, a formação dos recursos humanos, novos instrumentos técnicos e sistemas de informação que concorram para orientar as decisões, mecanismos flexíveis de financiamento, abertura democrática, uma estratégia de administração pública participativa, o fortalecimento dos sistemas de parceria entre atores públicos e privados e principalmente a mobilização da sociedade/comunidades. Assim, o caminho para a sustentabilidade, na sua prática,

se fará possível através da articulação da escola com a comunidade, representadas pelas práticas socioeducativas e culturais.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir a partir do aporte teórico de alguns autores da contemporaneidade<sup>16</sup> sobre o cenário da educação, representada pelas práticas socioeducativas e culturais, possibilitando, dessa forma, a criação de alternativas para que possa haver efetiva transformação social.

Segundo Afonso (1989) chegamos ao século XXI cheios de tensões e contradições sobre o papel e a função da educação escolar. Por um lado insiste-se que o papel da educação escolar continua válido, não havendo necessidade senão de promover a sua adequação aos novos desafios e problemas contemporâneos, podendo a escola assumir, com eficácia, as novas missões que lhe são exigidas decorrentes da globalização e da chamada *sociedade da informação*. Por outro lado reatualizam-se as críticas à função da escola de reprodução cultural consonante com os conhecimentos, interesses e valores dominantes, de indução classista de trajetórias de escolarização mais ou menos discriminatórias, e mesmo de legitimação de desigualdades e exclusões diversas.

Essa mesma apreciação teórica sobre a educação é assinalada por Costa, que reforça a calamidade do sistema escolar no Brasil,

“sofrível em todos os termos, espelho de uma sociedade desigual, onde nichos de razoável qualidade canalizam recursos públicos desproporcionais para o atendimento de estratos já bem aquinhoados da sociedade”. (COSTA,2005,p.45)

Silva (2001) discute a questão da educação brasileira contemporânea, no que diz respeito ao abandono das teses da democratização e da igualdade e seus desdobramentos, o que abala profundamente a luta por uma escola pública de boa qualidade, condição *sine qua non* para a solução de graves problemas educacionais.

Frigotto (2005) analisa os dilemas e impasses do campo educativo hoje, salientando que “a possibilidade de construção de alternativas democráticas e socialistas para educação, implica, necessariamente, um esforço sistemático de compreensão crítica da crise do capitalismo atualmente existente e o embate no plano teórico, ideológico e ético-político” (FRIGOTTO 2005, p.103)

Para o autor, a nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* – conhecimento crítico. Nessa perspectiva propõe uma escola pública,

---

<sup>16</sup> GENTILL(2005), FONSECA(2005), FRIGOTTO(2005), SILVA(2001)

unitária num panorama que desenvolva as múltiplas dimensões do humano – educação *omnilateral e politécnica*.

O cenário da educação também é discutido por Marília Fonseca no texto intitulado *O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro*, no qual a autora destaca a adequação do financiamento do Banco ao setor educacional.

“Em decorrência da vinculação aos acordos comerciais, as ações de cooperação técnica à educação são caracterizadas pelo formalismo próprio aos acordos econômicos e a seus colorários de inflexibilidade financeira e de condicionalidades políticas e econômicas(...) os projetos do BIRD definem *a priori* uma racionalidade própria que irá provocar incompatibilidades de ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local (FONSECA, 2005, p.195).

De acordo com os estudos da autora, a questão dos prazos fixados para a execução das ações, a organização de equipes especiais de gerência no âmbito central e estadual, o sistema de repasse de recursos do MEC, constituem-se em subsídios para mostrar que o processo de cooperação técnica do BIRD, desenvolvido na forma de co-financiamentos, mostra-se financeiramente dispendioso e pouco relevante do ponto de vista dos seus resultados educacionais.

Pablo Gentili (2005) no seu texto intitulado *Adeus à Escola Pública*, complementa também a discussão acerca da educação, em especial ao sistema escolar público, dizendo que

o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de um política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI,2005, p. 244)

Nesse contexto pensar em educação no seu sentido mais amplo, abrangendo um universo que extrapola os muros da escola, representada através das práticas socioeducativas e culturais, torna-se viável na medida em que nos remete a questões desafiadoras, buscando a construção de uma sociedade fundada nos direitos democráticos de igualdade e de justiça.

Para refletirmos sobre as práticas socioeducativas e culturais, buscamos o aporte teórico de Simson que diz “as práticas socioeducativas e culturais constituem-se em tudo aquilo que provoque e seja envolvente e vá ao encontro de interesses,

vontades e necessidades de adultos e crianças” Simson (2001, p.10). Ainda segundo a autora, devem ser significativas para a população envolvida, procurando encontrar várias formas de se (re)elaborar a valorização e a auto-estima dos sujeitos com os quais se trabalha.

As práticas educativas costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão: corporal, artística, teatral, imagética, em suma, uma multiplicidade, atendendo aos anseios da comunidade (SIMSON, 2001).

Quanto mais envolver a comunidade na organização das diferentes opções educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, maior a probabilidade de êxito com essa modalidade educativa.

“Busca-se a construção de uma identidade ou das várias identidades dos sujeitos envolvidos” (SIMSON, 2001, p;.13).

**Nesse sentido Hall (2005) caracteriza a identidade na modernidade como uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.**

As práticas da educação não-formal deveriam ser acessíveis a todas as classes sociais, no entanto, no Brasil, estão atingindo apenas as camadas de nível sócio econômico mais baixo da população. Simson (2001) salienta que essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio um diferenciação de classes, muito pelo contrário: são passíveis de serem aplicados a todos os grupos etários de todas as classes sociais e em contextos socioculturais diversos, gerando oportunidades de crescimento individual e grupal pela participação em processos de transformação social engendrados por esse tipo de experiência educativa.

As práticas socioeducativas e culturais revelam entre si as contradições sociais que se estabelecem na comunidade. Há um processo educativo formal que cumpre com os dispositivos legais, responsável por garantir a transmissão dos conteúdos socialmente acumulados, sistematizando-os, que deve estar a serviço de todos, mas com certas limitações quanto ao desempenho em relação à função social da escola – às vezes se restringindo a eventos pedagógicos e correndo o risco de não se apropriar da dimensão educativa da escola.

Por certo, conclui-se que não há como pensar nessa modalidade educativa diferenciada desconsiderando a comunidade, pois não há como propor que as pessoas envolvam-se voluntariamente em algo com o qual não se identifiquem.

Assim, pressupõe-se considerar, em primeiro plano, os desejos da comunidade com a qual se está trabalhando, seus anseios, identificando seus desejos e necessidades e valorizando o universo cultural dos educandos.

## Capítulo IV – Um “Nordeste” dentro do Nordeste: experiências educativas do Colégio Estadual Carlos Santana I

Na região do Nordeste de Amaralina, as crianças crescem aprendendo a se proteger de tiroteios. Precisam decorar a complicada geopolítica da área, já que por causa das rixas nem todo mundo pode ir a todo lugar. Conhecer alguém que vende drogas a poucos passos de sua casa é fácil. Ter a consciência de que esta seja talvez a única fonte de renda ao seu alcance também. Muitos tiveram amigos mortos por causa do tráfico. E quase todo mundo tem alguma história para contar. (A TARDE 2006, p. 5)



Figura 1 – Posição do Estado da Bahia em relação ao País.  
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE - ESTATCART

#### 4.1 Caracterização da área de estudo: o bairro Nordeste de Amaralina, na cidade do Salvador

A grande maioria da população do país – 81,23% dos brasileiros – reside em áreas urbanas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre o Censo de 1991 e o de 2002 houve um acréscimo de 26,8 milhões de habitantes urbanos. O aumento decorre do crescimento vegetativo nessas áreas, do êxodo rural e da incorporação de áreas, antes classificadas como rurais, que passaram a ser consideradas urbanas. Com isso, o Brasil apresenta grau de urbanização superior a 75%, (IBGE, 2000) semelhante ao dos países europeus, da América do Norte e do Japão.

Salvador, cidade localizada na região Nordeste do Brasil, conforme figura 2 detém alta taxa de urbanização. É a capital do estado da Bahia e tem uma população superior a dois milhões de habitantes (SEI, IBGE, 2000). Parte desse contingente populacional é oriundo de núcleos menores ou de áreas rurais que vem para a cidade grande à procura da melhoria de sua condições de vida, mas que pelas suas precárias condições econômicas e culturais, não é absorvida na sociedade rapidamente.



Figura 2 – Posição de Salvador em relação a Bahia.  
Fonte: Google maps

Vão se aglomerando em áreas não urbanizadas da cidade e proliferam rapidamente, constituindo as áreas *sub-normais*, onde se verificam novamente situações insatisfatórias de condições de vida, ocupação desordenada de controle complicado e de mais difícil atuação planejada do poder público.

Existem várias dessas áreas *sub-normais* na cidade do Salvador, sendo uma delas o Nordeste de Amaralina, conforme apresentada na figura 3. Frutos desta urbanização acelerada e até certo ponto desarranjada, tornam-se áreas-problema, e criam na cidade pontos de conflitos e desequilíbrios sociais marcantes.

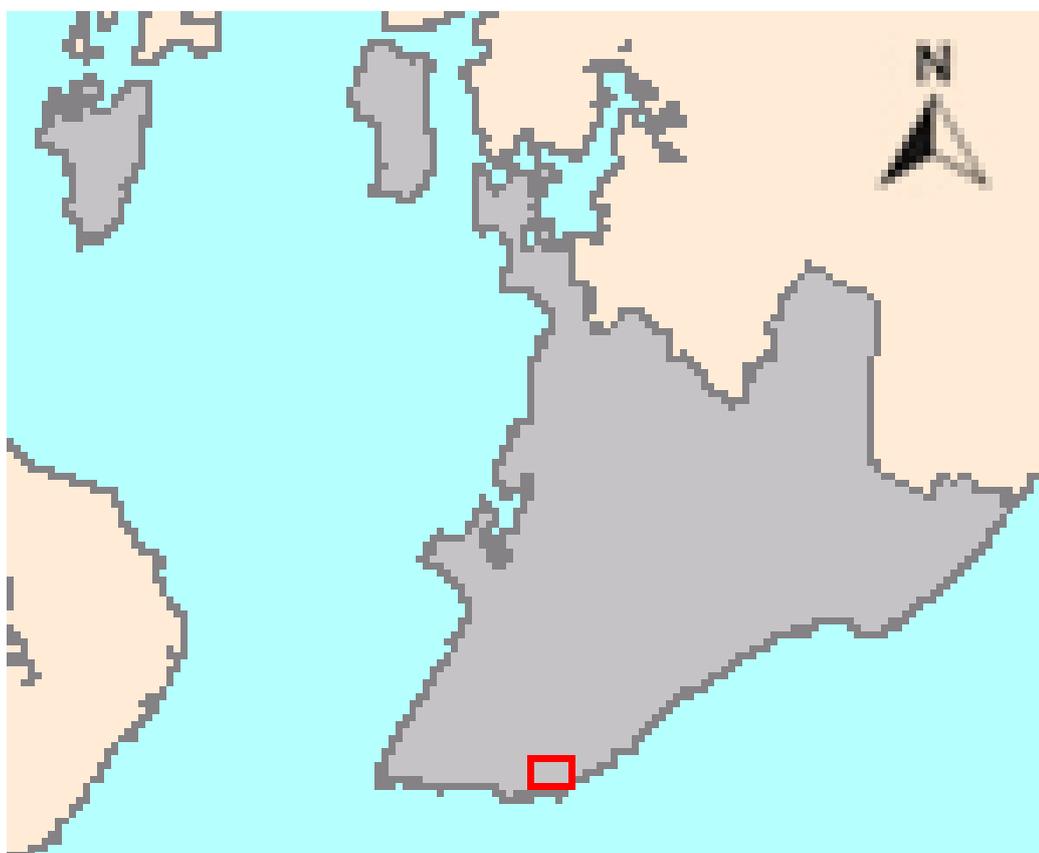


Figura 3: Nordeste de Amaralina em Salvador  
Fonte: Mapa digital do município de Salvador

O Nordeste de Amaralina está inserido numa área de maior desenvolvimento urbano da cidade do Salvador. Seu surgimento, seus aspectos físico-ambientais, socioeconômicos e culturais, sua população, a forma, dimensão, tipo de ocupação na área, constitui-se no universo do nosso estudo, com ênfase dada às relações existentes entre a educação e o desenvolvimento humano, nas escolas do Beco da Cultura, delimitando-se o olhar de pesquisador para as práticas sócio-educativas e culturais no Colégio Estadual Carlos Santana I.

Oriunda de uma colônia de pescadores, a Região do Nordeste de Amaralina (RNA), pertence à Região Administrativa VII de acordo com o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano da cidade do Salvador. É formada pelos bairros do Nordeste de Amaralina, Chapada do Rio Vermelho, Vale das Pedrinhas e Santa Cruz. Constituem-se como área de influência entre bairros de classe média alta de Salvador, como o Horto Florestal, Pituba, Itagara e Rio Vermelho.

A criação oficial do bairro Nordeste de Amaralina data de 1960, pela Lei Municipal nº 1038, de 15 de junho de 1960, que “fixa a delimitação urbana por distrito e subdistrito do município de Salvador, divide a cidade em bairros e dá outras providências”.

Com uma tipologia acidentada, conforme observa-se na figura 4, marcada por morros e vales, a região apresenta um desenho urbano caracterizado por ruas estreitas, quase sem espaços públicos, praticamente toda ocupada, com padrão construtivo simples, geralmente de um ou dois pavimentos e, com um intenso comércio de pequeno e médio porte.



Figura 4: Vista aérea da região do Nordeste de Amaralina  
Fonte: CONDER, 2006

Entre os principais problemas enfrentados no bairro, destacam-se: pobreza, violência, delinqüência juvenil, tráfico de drogas (responsável pela existência de barreiras de ruas que impedem a livre circulação das pessoas pela área), a prostituição infantil, o analfabetismo, a degradação ambiental e a precariedade de áreas de lazer e atividades que atraíam os jovens. No entanto, apesar de os espaços disponíveis não serem muito propícios às atividades culturais, esportivas, religiosas e educacionais, constitui-se em marcas importantes da região, que vêm sendo desenvolvidas desde 2004 no Beco da Cultura pelas lideranças comunitárias, Governo Estadual, Universidade do Estado da Bahia, órgãos públicos, iniciativa privada, ONG's e as escolas da região, a saber, Colégio Municipal Zulmira Torres, Escola Polivalente de Amaralina, Colégio Estadual Calos Santana I e o Colégio Estadual Carlos Santana II.

### **Acesso e Localização na Cidade**

O Nordeste de Amaralina está situado na orla marítima, entre o bairro Rio Vermelho (a Leste), o bairro da Pituba (a Oeste), Vale das Pedrinhas e Nordeste de Amaralina (ao Norte) e com o Oceano Atlântico (ao Sul).

Suas vias principais são a Avenida Amaralina, que termina no Largo do mesmo nome e onde se encontra com a rua Visconde de Itaboraí. Embora não característica desse bairro, parte da Avenida Manoel Dias da Silva – uma das principais da Pituba – tem seu final na rua Visconde de Itaboraí.

### **Evolução Urbana**

O núcleo inicial do região Nordeste de Amaralina desenvolveu-se a partir do Loteamento Cidade Jardim Balneário de Amaralina, a antiga Fazenda do Amaral, conforme esclarece o presidente da Sociedade União e Defesa do Nordeste de Amaralina, Sergio Nery Alvim, 33 anos, “nascido e criado” na localidade.

A ocupação da região se deu em duas colinas distintas, separadas pelo Vale das Pedrinhas, que a divide em duas partes, apresentando cada uma delas diferenças quanto a urbanização, existência de infra-estrutura, serviços e até mesmo tipologia dos edifícios. A colina onde se deu a ocupação inicial denomina-se Nordeste de Amaralina, localizado ao sul, limitando-se com o bairro de Amaralina. A outra, no norte, denomina-se Santa Cruz. A estas duas cabe agrupar, como uma

terceira unidade, a encosta que se limita com o Rio Vermelho, confronta com as ampliações os loteamentos Parque Cruz Aguiar e a fazenda Santa Cruz, como prolongamento natural da urbanização da Colina Nordeste.

O processo de parcelamento do solo em função da venda de posses, foi, através do tempo, dando as características fundamentais observadas na área atual, semelhante a quase todas as áreas de invasão, onde a porção edificada ocupa quase que a totalidade da área de terreno disponível, gerando altas concentrações de construções e população que, apesar de predominantemente definirem uma ocupação horizontal, própria de áreas de baixa densidade, faz com que a área atinja, tomada no seu conjunto, densidade populacional bastante alta, rivalizando com iguais densidades encontradas em bairros onde predominam as edificações verticais de unidades residenciais plurifamiliares.

Devido à rapidez construtiva das edificações, aliada ao grande número de construções simultaneamente levantadas, dificilmente o poder público Municipal poderia recomendar e exigir a observância de critérios urbanísticos compatíveis com o desenvolvimento harmônico da área, gerando, por omissão, situações anormais advindas das construções clandestinas.

O núcleo inicial, por volta de 1960, abrangia uma área equivalente a 12% da área atual do Nordeste Dez anos após, por volta de 1968, a área ocupada perfazia 52%. Já no período de 1968 a 1974, apresentou um crescimento em torno de 48% da área urbana ocupada. Paralelamente à expansão da área urbana, verificou-se o incremento populacional. De acordo com os dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o bairro, na Região do Nordeste de Amaralina, existia, em 1960, uma taxa de 3,18% da população total da cidade de Salvador, crescendo essa taxa para 7,59% em 1970, indicando, em termos relativos, o maior incremento populacional verificado em relação aos demais bairros ou zonas da cidade, na época. Nesse período constata-se que a região do Nordeste de Amaralina foi a que mais cresceu, superando a taxa de crescimento da cidade do Salvador.

Atualmente, conforme censo demográfico (IBGE, 2000), a região do Nordeste de Amaralina ocupa uma área de 203 ha, cuja população é composta por 82.976 pessoas, configurando uma densidade demográfica de 408hab/ha, como pode-se observar na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Região do Nordeste de Amaralina por bairros, população, área e densidade demográfica.

<b>BAIRROS</b>	<b>POPULAÇÃO(hab)</b>	<b>ÁREA(ha)</b>	<b>DENSIDADE DEMOGRÁFICA (hab/ha)</b>
SANTA CRUZ	42. 491 (51%)	104	408 hab/ha
NORDESTE DE AMARALINA	25. 466 (31%)	99 <sup>17</sup>	409 hab/ha
VALE DAS PEDRINHAS	13. 352 (16%)		
CHAPADA DO RIO VERMELHO	1.767 (2%)		
<b>TOTAL</b>	<b>82. 976</b>	<b>203</b>	<b>408 hab/ha</b>

Fonte: IBGE / 2000

Consoante com os dados apresentados, pode-se perceber uma área densamente povoada e quase sem espaços públicos que oportunizem aos jovens lazer, estudos e convivência, levando à prática de conflitos e à exposição desse ator social à sedução do imaginário de poder e transgressão oferecido pelo tráfico de drogas. A matéria *Como vivem os jovens do tráfico em Salvador*, publicada pelo jornal A Tarde, em 23 de abril de 2006, (p.4, 5,6), reflete muito bem essa realidade excludente e opressora da região, que contribui para exacerbar a baixa auto-estima dos moradores e o abismo social que delimita fronteiras reais e simbólicas, numa grande cidade, de acordo com o texto abaixo:

Na região do Nordeste de Amaralina, as crianças crescem aprendendo a se proteger de tiroteios. Precisam decorar a complicada geopolítica da área, já que por causa das rixas nem todo mundo pode ir a todo lugar. Conhecer alguém que vende drogas a poucos passos de sua casa é fácil. Ter a consciência de que esta seja talvez a única fonte de renda ao seu alcance também. Muitos tiveram amigos mortos por causa do tráfico. E quase todo mundo tem alguma história para contar. (A TARDE, 2006, p.5)

### **Aspectos Econômicos**

A situação do trabalho é gravíssima na Região, onde o índice de População Economicamente Ativa com ocupação e renda é inferior ao da cidade de Salvador. Enquanto que na capital baiana é de 49,5% (SEPLAN/PMS, 1996)<sup>18</sup> na região do Nordeste é de 39% (IBGE,2002)

---

<sup>18</sup> Salvador em dados. Documento elaborado pela Secretaria de Planejamento e Meio-Ambiente – SEPLAN/PMS 1996

O diagnóstico da situação dessas pessoas traduz uma realidade cruel. Ainda de acordo com esse Instituto, a população em idade ativa, acima de 14 anos, considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente, é representada por 61.402 pessoas de um total de 82. 976 que habitam a área, ou seja, 74% dos moradores tem idade apropriada para exercer atividades produtivas, no entanto, como visto anteriormente, a mão-de-obra ocupada é de apenas 39%, conforme tabela 3, que apresenta a população economicamente ativa na Região Nordeste de Amaralina:

Tabela 3: População Economicamente Ativa na Região do Nordeste de Amaralina

ÁREA DE PONDERAÇÃO	DE	POPULAÇÃO TOTAL	PEA	POPULAÇÃO OCUPADA	TAXA DE OCUPAÇÃO
NORDESTE DE AMARALINA	DE	25.466	21.683	9.950	39%
VALE DAS PEDRINHAS, SANTA CRUZ, CHAPADA	DAS	57.510	46.877	22.677	39%
<b>TOTAL</b>		<b>82. 976</b>	<b>68.560</b>	<b>32.627</b>	<b>39%</b>

Fonte: Dados de amostra censitária por área de ponderação, IBGE / 2002

Ainda de acordo com o IBGE (2002), apesar de 79% dos trabalhadores ocupados viverem a condição de empregados, 32% deles não têm carteira assinada. E o percentual de empregadores é mínimo – apenas 0,2% – um indicador de que a população empregada trabalha fora da região, a maioria mais de 40 horas semanais.

A mão-de-obra é basicamente ocupada em serviços ou como vendedores em lojas e mercados (53%), conforme observa-se na tabela 4, seguidos pela produção de bens e serviços industriais (21%). O setor de serviços absorve 46% da população economicamente ativa; 31% atuam no comércio; 17% na indústria; e 4% no setor público. No segmento de serviços, destaca-se o doméstico, absorvendo 17% dos empregos, seguidos de 16% na educação, saúde e serviços sociais, e 13% nos serviços de intermediação.

Tabela 4: Distribuição da mão-de-obra por ocupação principal

<b>BAIRRO OCUPAÇÃO</b>	<b>TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO</b>	<b>SERVIÇOS ADM</b>	<b>TRAB DE SERVIÇOS E VENDEDORES DE LOJAS</b>	<b>PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS INDUSTRIAIS</b>	<b>OUTROS</b>
NORDESTE DE AMARALINA	630	706	4.624	1.687	8.771
SANTA CRUZ, VALE DAS PEDRINHAS E CHAPADA DO RIO VERMELHO	1.171	1.367	6.996	2.850	14.860
<b>TOTAL</b>	<b>1.801</b>	<b>2.073</b>	<b>11.620</b>	<b>4.537</b>	<b>23.831</b>

Fonte: IBGE / 2002

No comércio, o que gera mais emprego é a venda de auto-peças e similares, com 18% da ocupação. O setor de alimentos ocupa apenas 9% da mão-de-obra. Na indústria destaca-se a construção civil, que responde por 11% da ocupação. Um percentual de 28% da mão-de-obra está ocupada em duas atividades de baixa remuneração, que exigem pouca ou nenhuma escolaridade e não oferecem possibilidades de carreira: o serviço doméstico e a construção civil, de acordo com os dados apresentados na tabela 5:

Tabela 5: Distribuição da população por setor de atividade

<b>ATIVIDADE</b>	<b>NORDESTE DE AMARALINA</b>	<b>SANTA CRUZ, VALE DAS PEDRINHAS E CHAPADA</b>	<b>TOTAL</b>
Agricultura	54	59	113 (0%)
Ind. Extrativa, gás, energia	419	963	1.382 (6%)
Construção Civil	891	1.534	2.425 (11%)
Comercio de autopeças / mecânica	1.446	2.484	3.930 (18%)
Alojamento e alimentação	611	1.267	1.878 (9%)
Transporte, comercio	388	560	948 (4%)
Serviços de intermediação / aluguéis	1.101	1.710	2.811 (13%)
Administração pública	321	538	859 (4%)
Educação	378	925	1.303 (6%)

Fonte: Dados da amostra por Área de Ponderação. IBGE/2002

Segundos os dados do IBGE (2002), parte significativa das famílias da região é chefiada por mulheres (40% no total). No Nordeste de Amaralina a presença feminina é ainda mais forte (44%).

A renda obtida por estes trabalhadores é muito baixa, de acordo com o IBGE/2000: 36% dos chefes de família recebem menos de 1 salário mínimo por

mês, e, em 73% das famílias, os chefes recebem até três salários mínimos, conforme verifica-se na tabela 6. Estes percentuais estão abaixo dos índices da cidade: enquanto que em Salvador 29% dos chefes recebe menos de um salário, na região do Nordeste de Amaralina este índice é de 36%; enquanto em Salvador 51% dos chefes recebe até dois salários, na região Nordeste este número se eleva para 61%.

Tabela 6: Distribuição dos chefes de família segundo a classe de renda e o bairro

<b>CLASSE DE RENDA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>SANTA CRUZ</b>	<b>NORDESTE DE AMARALINA</b>	<b>VALE DAS PEDRINHAS</b>	<b>CHAPADA</b>
S/ Rendimento	2.516	1.332	746	368	90
0 à ½ SM	265	184	50	22	9
½ à 1 SM	4.931	2.791	1.278	785	77
1 à 2 SM	5.375	3.268	1.245	778	84
2 à 3 Sm	2.674	1.419	794	436	25
3 à 5 SM	2.507	1.130	964	396	17
5 à 10 SM	1.954	615	960	346	33
10 e mais	1.307	88	735	329	155
<b>TOTAL</b>	<b>21.535</b>	<b>10.827</b>	<b>6.772</b>	<b>3.114</b>	<b>470</b>

Fonte: Dados da mostra por Área de Ponderação: IBGE/2002

O bairro mais pobre é Santa Cruz, aonde o percentual de chefes com menos de um salário chega a 40%, e o percentual de famílias com renda superior a dez salários é de zero. O Nordeste de Amaralina se encontra em melhor situação. Apenas 30% dos chefes estão na faixa de até três salários, e 11% ganham acima de dez salários. A Chapada do Rio Vermelho é onde proporcionalmente a contradição é maior: 39% estão abaixo de três salários e 33% estão acima de dez salários.

## **Aspectos Sociais**

A região é habitada por uma população caracteristicamente jovem, de acordo com dados apresentados na tabela 7. Observa-se que, em relação à faixa etária, 49% das pessoas têm menos de 25 anos e apenas 9% da população tem acima de 55 anos.

As situações de risco às quais os jovens estão expostos são enormes. Existe uma realidade de violência que não se pode negar, envolvendo jovens de 18 a 24 anos e crianças que são recrutadas pelo tráfico para enrolar a droga e se tornar entregadores (aviões).

Tabela 7: Distribuição da população por faixa etária

<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>Nº ABSOLUTO</b>	<b>%</b>
0 – 9 ANOS	14. 416	17%
10 – 19 ANOS	16. 644	20%
20 – 24 ANOS	9. 547	12%
25 – 29 ANOS	8. 700	11%
30 – 39 ANOS	14. 219	17%
40 – 59 ANOS	13. 748	16%
60 ANOS E MAIS	5. 702	7%
<b>TOTAL</b>	<b>82. 976</b>	<b>100%</b>

Fonte: IBGE / 2002

Conforme verifica-se na tabela 8, na RNA, a população na sua maioria é negra ou parda, 88% do total (IBGE, 2002). O bairro Nordeste de Amaralina retém 30% desse resultado. Dentro de uma sociedade com valores que negam a presença negra na História, que negam a contribuição dos trabalhadores negros que construíram a nação e a economia, os percentuais apresentados favorecem a dificuldade para essa parcela da população de acesso ao mercado de trabalho em igualdade de condições com outros não-negros.

Tabela 8: Distribuição da população segundo cor ou raça

<b>BAIROS</b>	<b>BRANCOS</b>	<b>NEGROS</b>	<b>PARDOS</b>	<b>SEM DECLARAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
NORDESTE DE AMARALINA	1. 839	6. 443	12. 295	431	<b>21. 008</b>
SANTA CRUZ, VALE DAS PEDRINHAS E CHAPADA DO RIO VERMELHO	4. 462	9.879	19. 562	613	<b>34. 516</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6.301</b>	<b>16. 332</b>	<b>31. 857</b>	<b>1. 044</b>	<b>55. 524</b>

Fonte: IBGE / 2002

De acordo com os dados, na tabela 9, o bairro mais populoso é Santa Cruz que detém 51% da população, seguido do Nordeste de Amaralina, com 33%. A predominância da população feminina chega a 53%, enquanto no Nordeste de Amaralina atinge 54%.

Tabela 9: Distribuição da população por sexo

<b>BAIRRO</b>	<b>POPULAÇÃO</b>	<b>TOTAL SEXO MASC.</b>	<b>TOTAL SEXO FEM</b>
NORDESTE DE AMARALINA	25.460	11.767	13.699
SANTA CRUZ	42.491	20.275	22.212
VALE DAS PEDRINHAS	13.252	6.095	7.153
CHAPADA DO RIO VERMELHO	1.767	842	925
<b>TOTAL</b>	<b>82.976</b>	<b>38.487</b>	<b>43989</b>

Fonte: IBGE/2002

Num cenário como este verificado pelas tabelas 7, 8 e 9, a violência de um modo geral e a supressão dos direitos humanos ganha uma força quase incontrolável. Pesquisa realizada pelo Fórum de Combate a Violência na Comunidade (UFBA, 2002) e associações locais revela que a região do Nordeste de Amaralina encabeça as áreas onde o homicídio é a principal causa *mortis*. Em 2000, das 116 mortes por causa violentas ocorridas na Região, 34% ocorreram por homicídio. Numa escala crescente, esses homicídios vitimam principalmente jovens e adolescentes, negros ou pardos, com grau de instrução predominantemente limitado ao 1º grau e pobres.

Em relação à sua estrutura policial a Região do Nordeste de Amaralina está sob a responsabilidade da 40ª Companhia Independente da Polícia Militar (CIPM), de acordo com a figura 5, localizado na Rua Bamboche, s/n, anexa à escola Carlos Santana. O efetivo policial é de 130 homens e cinco viaturas, com módulos nos finais de linha do Vale das Pedrinhas, Santa Cruz e Areal.

Figura 5: Foto da 40ª Companhia Independente da Polícia Militar (CIPM),



Fonte: Marcia Purificação, 2008

Em termos de níveis educacionais, a escolaridade é baixa. Segundo dados da amostra censitária do IBGE (2002), 61% dos moradores não concluíram o ensino fundamental, correspondente a oito anos de estudo, e 24% sequer completaram as quatro séries iniciais do antigo primário. O estudo revela mais um paradoxo: o número de instituições de ensino, públicas e comunitárias, disponível à população em idade escolar é insuficiente, embora sejam altas as taxas de evasão de quem conseguiu uma vaga para estudar. Isso revela que o problema da universalização da educação não passa pela oferta, mas pela possibilidade de diálogo com a realidade local, que não é capaz de atrair e fixar esse público na escola. A tabela 10 mostra a população residente de 10 anos e mais na RNA, por anos de estudo.

Ainda de acordo com os dados desse Instituto, apesar do índice de analfabetismo ser considerado pequeno (9%), foi verificado baixo nível de escolaridade, um problema agravado porque o ensino não proporciona formação adequada para inserção no mercado de trabalho.

Tabela 10: População residente, por anos de estudo

<b>ANOS DE ESTUDO</b>	<b>NORDESTE DE AMARALINA</b>	<b>SANTA CRUZ, VALE DAS PEDRINHAS, CHAPADA</b>	<b>TOTAL</b>
Menos de 01	1.348	1.918	3.266
1 a 3 anos	3.303	4.289	7.592 (61%)
4 a 7 anos	6.678	10.221	16.899
8 a 10 anos	2.714	5.563	8.277
11 a 14 anos	2.508	5.645	8.153
15 anos ou mais	99	367	466
Não determinados	185	292	477
<b>TOTAL</b>	<b>16.836</b>	<b>28.295</b>	<b>45.131</b>

Fonte: Amostra censitária por área de ponderação. IBGE/2002

Ainda segundo dados da amostra, apenas 38% da população freqüenta a escola, concentrando-se no ensino fundamental, conforme percebe-se na tabela 11.

Tabela 11: Alunos matriculados por nível de ensino

<b>POPULAÇÃO TOTAL</b>	<b>MATRICULADOS</b>	<b>PRÉ/ALFA</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>OUTRO</b>
82.976	31.530 (38%)	4.279 (15%)	19.233 (61%)	5.360 (17%)	2.208 (7%)

Fonte: Amostra censitária por área de ponderação. IBGE/2002

Observa-se por esta tabela que 38% da população está matriculada na escola. A população em idade escolar corresponde a 37% da população total, acrescentando-se a esta os adultos em aceleração e participantes do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre as crianças e adolescentes, somente 23% estão matriculados na rede pública escolar.

Creches e pré-escolas atuam na região e em sua maioria são oferecidas pelas associações de moradores, que também se dedicam, em muitos casos, ao ensino fundamental. Na região existem 17 escolas comunitárias, conforme informações da comunidade, que recebem pequeno apoio financeiro da prefeitura através da Associação de Escolas Comunitárias (AEC). Mas boa parte das escolas atua com pessoal voluntário sem qualificação adequada, dependendo de doações públicas ou privadas para a manutenção.

## **Aspectos Culturais**

As manifestações culturais de natureza popular florescem na região, espaço de Salvador que começou a ser habitado a partir do surgimento da colônia de pescadores de Amaralina. Com a iniciativa das organizações comunitárias, diversas atividades são realizadas preenchendo o tempo dos jovens e promovendo inserção social. Lideranças locais informam que existem, no Nordeste, 70 grupos e profissionais da cultura entre eles: 23 grupos de capoeira que atendem mais de três mil jovens, 37 bandas de diferentes estilos, 17 grupos de dança, quatro grupos de teatro, três radialistas, uma equipe de produção profissional, três movimentos culturais, uma fanfarra e uma filarmônica que funciona há 80 anos. Nesse contexto, percebe-se o princípio da valorização da identidade e cultura locais.

(...) o papel da cultura também deve ser considerado como um fim desejável em si mesmo, que é o de conferir sentido à nossa existência. (...) Cultura, pois, não significa apenas um elemento do progresso material: ela é a finalidade última do desenvolvimento definido como florescimento da existência humana em seu conjunto, em todas as formas. (CUÉLLAR, 1997, p.32-33).

O nosso tempo, marcado pelas revoluções tecnológicas da informação e comunicação, ainda se configura pela lógica do capital, cada vez mais concentrado em poucos países ricos. Sociedade em Rede, Sociedade do Conhecimento ou Era Digital, todas essas nomenclaturas estão se referindo a mudanças significativas na forma de produzir, consumir, difundir informação e conhecimento. Segundo Manuel Castells (1999), nossa época caracteriza-se, em suma, pela globalização das atividades econômicas, organizações atuando em rede, virtualização da cultura, sistemas de mídia onipresentes e transformações das bases materiais: espaços de fluxos e virtualização do tempo.

Toda essa matriz cultural vem acirrando as desigualdades sociais em nível mundial, com a concentração do poder nas mãos do capital financeiro e a diminuição da autonomia dos Estados-nações, enquanto provedores do bem-estar social. Ao mesmo tempo em que intensifica as mazelas da desigualdade nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, tem estimulado o surgimento de novos processos de organização e participação, através de movimentos sociais identitários ou de construção democrática; seja pelo rompimento ou diálogo com as estruturas vigentes, criando alternativas de crescimento e valorização local.

Estamos diante de um novo “encantamento” do mundo, no qual o discurso e a retórica são o princípio e o fim. Esse imperativo e

essa onipresença da informação são insidiosos, já que a informação atual tem dois rostos, um pelo qual ela busca instruir, e um outro, pelo qual ela busca convencer (SANTOS, 2006, p.39).

Nesse contexto, a cultura ganha novos significados e se torna uma espécie de moeda forte para negociação, já que pode-se defini-la enquanto consolidação da identidade pessoal e coletiva, meio de educação e inclusão social, promotora da diversidade, geradora de renda e de mão de obra qualificada, criativa e inovadora (REIS, 2005). Como afirma Canclini (2004), a cultura reverte-se de diferentes sentidos a depender dos usos e interesses de quem a aborda:

Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros. Para algumas teorias sociológicas da desigualdade, a cultura é algo que se adquire formando parte das elites e aderindo a seus pensamentos e gostos (...) Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado (CANCLINI, 2004, p.13-14).

Diante do cenário apresentado, conclui-se que pensar a cultura para o desenvolvimento da Região Nordeste de Amaralina é, primeiro, desmistificar o lugar que esta comunidade ocupa no imaginário da cidade, como bairro de ladrão e traficante. É permitir que seus moradores desenvolvam a auto-estima, uma identidade partilhada e, acima de tudo, construam novos laços de confiança e solidariedade. Utópico, talvez, mas isto é apenas um ponto de vista, uma questão de entendimento.

#### **4.2 Beco da Cultura, Colégio Estadual Carlos Santana I: *características principais***

Muitos núcleos urbanos de habitação popular, iniciados há mais de um século, cresceram e se juntaram para formar o Nordeste de Amaralina, bairro que padece dos mesmos males que a maioria das comunidades de baixa renda de Salvador, que sofre com localização, topografia e principalmente, falta de estrutura básica. Conforme pontuou o economista Francisco Santana, o bairro “é uma ilha popular incrustada numa área nobre”. Durante muitos anos, ocupou o noticiário policial pela grande incidência de crimes, mas hoje, sustentam os moradores, a

realidade é outra. O policiamento conseguiu bons resultados e são as próprias autoridades que atestam a relação de tranquilidade da região. A população, principalmente a juventude estudantil, as escolas, e o poder público estão empenhados em mudar a antiga imagem, lutando contra a violência, a ociosidade, o tráfico de drogas e as outras mazelas sociais. Ninguém na localidade gosta da imagem que o bairro tem na cidade, “é preciso desfazer a imagem de bairro violento”, tendo como ponto de partida o desenvolvimento de um trabalho de fortalecimento da auto-estima desses jovens, conforme disse Cristiane Santos, líder estudantil

A disputa entre gangues rivais delimita os espaços no bairro e dita regras: moradores da Rua 11 de Novembro não convivem bem com quem mora nas Casinhas (outra região); os das Casinhas não entram no Nordeste. Quem vive no Nordeste por sua vez, evita passar nas ruas da Santa Cruz.

Mas existe um local onde todos convivem em harmonia. Essa ilha de tranquilidade tem a denominação de *Beco da Cultura*, como visto na figura 6, nome oficializado para a rua (Alto do Coqueiro, na divisa com a Pituba), onde se concentram 04 escolas, a saber, Colégio Municipal Zulmira Torres; Escola Polivalente de Amaralina; Colégio Estadual Carlos Santana I, Colégio Estadual Carlos Santana II; e um programa do governo do estado da Bahia denominado Viva Nordeste.



Figura 6: Beco da Cultura em Salvador

Fonte: Google maps

O Beco da Cultura foi fundado em 1996, sendo o secretário da educação o Prof. Edílson Freire, no governo de Antônio Carlos Magalhães, para atender às demandas da comunidade do Nordeste de Amaralina, reunindo as escolas da região, formando um Complexo Educacional e de grande efervescência cultural, sendo considerado, conforme o líder estudantil, o 3º maior complexo de escolas da América Latina, onde circulavam diariamente cerca de oito mil estudantes.

Até o ano 2000 ocorreu a época de crescimento do Beco. No entanto, a partir dessa etapa, entra em decadência, caracterizado pela violência, marginalidade e evasão escola. Em 2004, inicia-se o processo de revitalização, liderado pelas escolas com o apoio da comunidade, das lideranças comunitárias e do poder público, com o slogan “O Beco tem saída”.

A figura 7, logo abaixo, representa a entrada principal do Beco da Cultura.

Figura 7: Foto do Beco da Cultura



Fonte: Marcia Purificação, 2006

Assim, num esforço de sedução para participação, satisfação de necessidades e da criação do sentimento de pertencimento a um território cuja história vale a pena lembrar e cultivar, uma espécie de trégua foi estabelecida entre gangues do tráfico, permitindo que a população transitasse relativamente com segurança na região.

Em 2006 as escolas da região, apoiadas pelo poder público, passam a trabalhar em *Regime de Tempo Integral*, visando contribuir para o desenvolvimento do Nordeste de Amaralina, a partir do fortalecimento da instituição como espaço significativo para a aprendizagem em suas diversas dimensões.

Nesse contexto, a partir de 2006, apresentam-se as seguintes instâncias atuantes no Beco da Cultura:

- **Associações de moradores**

Mantêm grupos de teatro, dança e capoeira para dezenas de adolescentes da região, além de aulas de informática, corte e costura, manicure, e alfabetização de idosos. Essas atividades são realizadas por voluntários da comunidade e outros profissionais em convênio com faculdades.

- **Lideranças comunitárias**

Desenvolvem projetos, recebendo apoio financeiro do poder público, voltados para o empoderamento juvenil, identidade do jovem, educação, comunicação e arte para o desenvolvimento local.

- **Programa Viva Nordeste:**

O Programa Viva Nordeste, conforme apresentado na figura 8, foi lançado em 23 de julho de 2004, sendo gerido pela Secretaria do Trabalho, Ação Social e Esporte (SETRAS). Quando em 2007, com o governo petista, passou a ser gerenciado pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (SEDES), recebendo a nomeação de CSU – Centro Social Urbano. O programa oferece atividades de capacitação profissional, cultura e lazer para os moradores da região.

Figura 8: Foto do Programa Viva Nordeste



Fonte: Marcia Purificação, 2006

O planejamento das ações vem sendo discutido com a efetiva participação da comunidade, responsável pela construção do modelo do Programa que define os parâmetros de intervenção do Estado. A proposta envolve os moradores e procura estimular sua criatividade, para que, junto com o governo e as instituições parceiras, encontrem alternativas para cada problema. A sociedade e o governo vêm atuando cooperativamente em rede.

Utilizando a metodologia GESPAR – Gestão Participativa, a construção do Programa vem ocorrendo de forma coletiva.

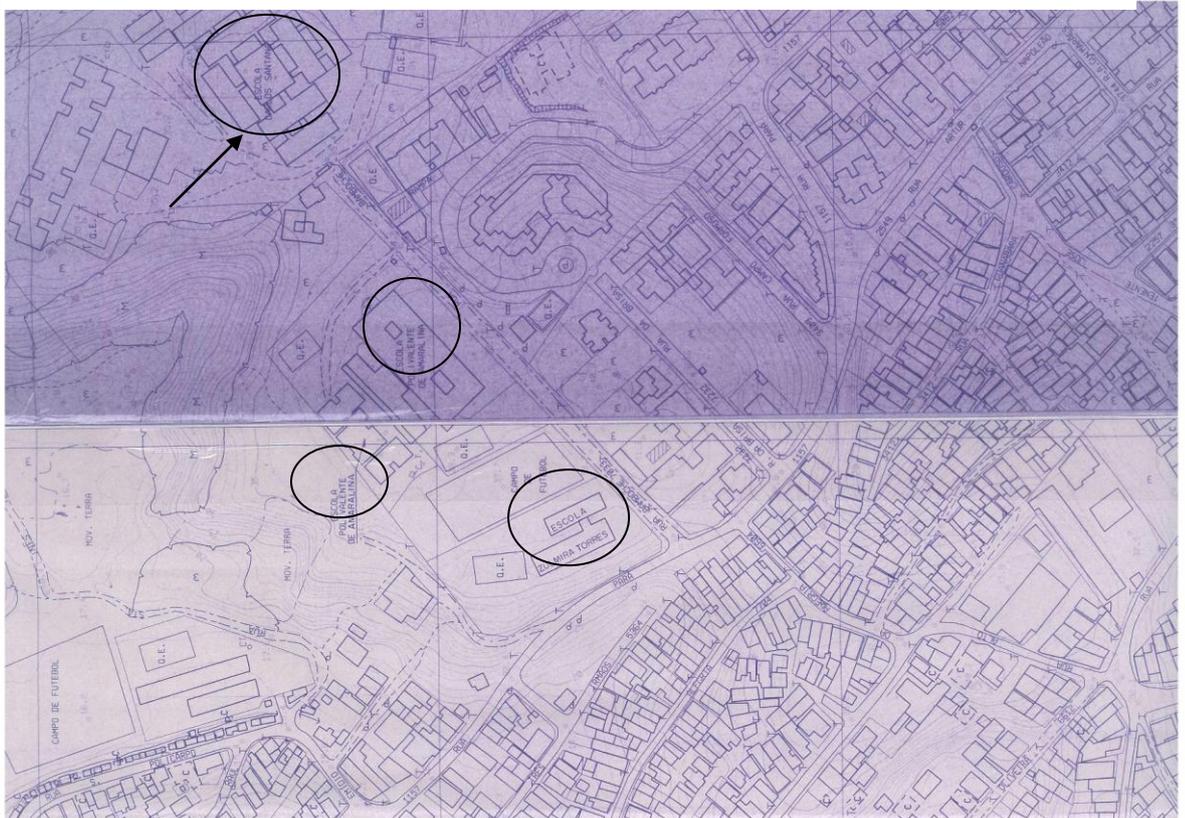
Comunidade, governo e parceiros, representados por instituições públicas e privadas, além de organizações não-governamentais (ONGs), estão juntos procurando caminhos para o desenvolvimento, inspirados na concepção da economia solidária. O Programa Viva Nordeste atua em duas frentes: articulando a ação governamental (Estado, Município e União) e trabalhando com a comunidade.

O propósito maior é motivar a comunidade para pensar o seu futuro. Pretende-se que, de forma organizada, a comunidade vá assumindo o seu desenvolvimento sustentado.

- **Complexo Educacional:**

A Figura 9 apresenta o Complexo Educacional Integrado do Beco da Cultura

Figura 9: Complexo Educacional do Beco da Cultura



Fonte: CONDER, 2006

1 **Colégio Municipal Zulmira Torres:** conta com 630 alunos, conforme Censo escolar 2007, e oferece como modalidade o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Desenvolve para comunidade e alunos da escola oficinas de leituras, recreação, contação de histórias e informática. Conta com o apoio do Instituto Stefanini e a escola de Informática Real & Dados.

2 **Escola Polivalente de Amaralina:** conta com 1080 alunos, conforme Censo escolar 2007, oferece como modalidade o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e a educação de jovens e adultos. Desenvolve ações nas áreas da capoeira, karatê e futebol, envolvendo alunos e comunidade.

3 **Colégio Estadual Carlos Santana II:** conta com 2000 alunos, conforme

COLEGIO MUNICIPAL ZULMIRA TORRES	ESCOLA POLIVALENTE DE AMARALINA	COLEGIO ESTADUAL CARLOS SANTANA I
-------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

Censo escolar 2007, e oferece como modalidade o ensino médio.

4 **Colégio Carlos Santana I:** conta com 760 alunos, conforme Censo escolar 2007, e oferece como modalidade o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, a educação de jovens e adultos e o ensino médio. As práticas oferecidas são: *informática, artesanato, capoeira, fanfarra, dança, português lúdico, matemática lúdico, box, música, formação humana, pintura, teatro, hip hop, horta, xadrez, karatê, violino, viola, contra-baixo e teclado.* Faz parte do projeto *Escola em Tempo Integral*

Entre as razões para a escolha do Colégio Carlos Santana I, para estudo desse trabalho de pesquisa, destacam-se: entre as escolas da região é a que oferece o maior número de práticas envolvendo os alunos e comunidades; as práticas oferecidas perpassam várias áreas do conhecimento; grande receptividade do corpo gestor para realização da pesquisa; é a única escola que funciona em *tempo integral*; utilização de metodologias diferenciadas para novas práticas pedagógicas, com vistas a fortalecer o espaço educacional como significativo em suas diversas dimensões.

A tabela 12 mostra um quadro geral das diversas modalidades de práticas oferecidas pelo Complexo Educacional do Beco da Cultura

Oficinas de leitura	Capoeira	Informática
Recreação	Karatê	Artesanato
Contação de histórias	Futebol	Capoeira
Informática		Fanfarras
		Dança
		Pintura
		Teatro
		<i>Hip-hop</i>
		Horta
		Xadrez
		Karatê
		Violino
		Viola
		Contra-baixo
		Teclado
		Português lúdico
		Matemática Lúdica
		Boxe
		Música
		Formação Humana

Tabela 12: Quadro geral das práticas oferecidas pelas escolas do Beco da Cultura

O Colégio Carlos Santana I foi criado em 1979, através dos atos de criação assim distribuídos: Ensino Fundamental, Portaria 0579 Diário Oficial de 03/01/1979; Ensino Médio Portaria 9611 Diário Oficial de 30/12/98 e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Portaria 14158-04 Diário oficial de 26/10//2004.

Apresenta como missão *promover a formação integral do educando em todas as suas potencialidades, através do desenvolvimento de ações, práticas e atividades significativas para a população envolvida, pautadas em princípios éticos e humanistas* (PDE, 2004).



Figura 10: Foto do Colégio Estadual Carlos Santana I  
Fonte: Márcia Purificação, 2006

A escola conta com 14 professores, distribuídos nos três turnos de funcionamento para atender 760 alunos matriculados, conforme Censo Escolar 2007.

Em relação à infra-estrutura, a instituição dispõe de uma linha telefônica, um aparelho de fax, uma máquina de xérox, cinco televisores, três aparelhagens de som e 13 computadores, todos conectados à Internet .

Quanto ao espaço físico, a escola conta com: salas de aula, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação, refeitório, um auditório, uma biblioteca, conforme figura 11, sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de arte marciais, quadras de esportes e sala de vídeo.



Figura 11: Foto da Biblioteca do Colégio Estadual Carlos Santana I  
Fonte: Márcia Purificação, 2006

Fazendo uma descrição objetiva das instalações da escola observa-se uma boa conservação, uma vez que todas as salas apresentam pisos em bom estado de uso, não carecendo de renovação. Em relação às áreas de jogos ao ar livre percebe-se uma deterioração na grama, necessitando de intervenções de caráter técnico e operacional, já que esses espaços, além de servir à escola são utilizados também pela comunidade.

A estrutura física padrão do espaço escolar compreende aproximadamente 1.000 m<sup>2</sup>, envolvendo uma área construída de 300m<sup>2</sup> e uma ampla área verde, possibilitando vários trabalhos ao ar livre.

Na fala de uma educadora,

Os espaços utilizados pela escola para a realização das práticas são ótimos, atendendo perfeitamente às modalidades educativas desenvolvidas, pois trata-se de uma construção como qualquer outra. O que eu levo em consideração, mesmo, são as discussões que cada atividade promove para o enriquecimento dos educandos (Facilitadora 05)

O abandono na sala de aula é significativo na escola no turno noturno, chegando a 40%, o que se justifica, segundo a diretora, Prof<sup>a</sup>. Carla Regina Lima, pela dificuldade dos educandos em conciliar trabalho e estudo, além dos índices de violência e criminalidades na região. Fora do espaço escolar, há a referência à presença, cada vez mais comum, das gangues, do tráfico de drogas – pontos de venda nas imediações e, mesmo, em circulação dentro da escola – e de casos de violência.

A questão da violência é muito presente na Região do Nordeste de Amaralina, chegando a ocupar o 2º lugar entre os bairros mais violentos da cidade de Salvador, conforme Fórum de Combate à Violência (UFBA,2002).

Diante dessa situação, tanto os alunos, como as famílias, comunidade e direção da escola percebem as limitações da instituição ante o problema da violência. No entanto, é notório que as escolas que optaram pelo caminho da *abertura* para a comunidade, como é o caso do Colégio Estadual Carlos Santana I, envolvendo-se nas discussões dos problemas existentes na escola e na busca de soluções para tais problemas, têm se constituído em instituições que conquistaram resultados efetivos na melhoria tanto do relacionamento escola-comunidade, como no próprio desempenho escolar dos alunos. Em um local onde a criminalidade circunda a escola, torna-se ainda mais necessária essa disposição de *abertura* para a comunidade.

Em vista disso, pode-se concluir que os problemas que acometem o cotidiano escolar hoje não podem ser resolvidos sem que se passe por soluções buscadas coletivamente. Ou seja, fazem-se necessárias a presença e participação efetiva de professores, funcionários, pais, alunos e direção na solução desses conflitos. Entre os vários aspectos a serem debatidos, um deles, prioritariamente, deve incluir a questão do programa curricular da escola, discutindo a sua reformulação como forma de buscar a maior integração entre as disciplinas e destas com a realidade sociocultural dos alunos.

Entre os principais parceiros da escola destacam-se: a Associação Ybarra de Música; o Centro Social Urbano do Nordeste de Amaralina e a Universidade do Estado da Bahia. (UNEB).

A **Associação Musical Ybarra** vem ajudando muito com a escola, uma vez que tem uma forte preocupação com o desempenho escolar do aluno, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo metodologias diferenciadas para

novas práticas pedagógicas, com foco nos Jovens Talentos, conforme observa-se na figura 12, ao tempo em que as atividades advindas da prática educativa e cultural estabelecem a ponte com a educação formal.



Figura 12: Foto dos alunos na oficina de instrumentos de corda (Jovens Talentos)  
Fonte: Márcia Purificação, 2008

O **Centro Social Urbano** do Nordeste de Amaralina, uma política pública que atua na escola, é um Programa do Governo do Estado da Bahia que tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável para a RNA através da implementação de ações no contexto da economia solidária.

A **Universidade do Estado da Bahia** – UNEB desenha a sua identidade, vocação e articulação através da sua missão de *“produzir e socializar o conhecimento voltado para a formação do cidadão, atuando dentro das prerrogativas da autonomia universitária na solução dos problemas gerais, regionais e locais, com base nos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural”*.

A UNEB, através de alguns Projetos que desenvolve na escola, como pode-se observar na figura 13, por exemplo, o Serviço Civil Voluntário, Inclusão Social, Escola que Protege, vem recriando e socializando a produção científica, tecnológica e cultural, assim, contribuindo para o progresso da região do Nordeste de Amaralina, estreitando os laços entre a comunidade e a sociedade ao tempo em

que fortalece o papel da escola como espaço significativo para a troca de conhecimentos, vivências e experiências em suas várias dimensões.



Figura 13: Foto dos educandos no Projeto Inclusão Social (UNEB)  
Fonte: Márcia Purificação, 2008

#### **4.3 As vozes dos sujeitos: vivências, percepções e expectativas com a educação não-formal**

Apresenta-se a seguir, conforme proposto na metodologia que orienta a execução deste trabalho, os principais resultados obtidos quando da realização da pesquisa de campo, etapa em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, o grupo focal e a observação direta.

As entrevistas foram agrupadas em três grupos, sendo o **grupo 1** correspondente à atuação do Colégio Carlos Santana I com a educação-não formal representada pelas práticas socioeducativas e culturais; o **grupo 2**, relativo à identificação dos facilitadores, vivências com a educação não-formal e como se dá o seu desenvolvimento no espaço educacional e o **grupo 3**, correspondente à participação dos educandos nas práticas socioeducativas e culturais.

**Grupo 1: correspondente à atuação do Colégio Carlos Santana I com a educação-não formal representada pelas práticas socioeducativas e culturais.**

A partir das questões elaboradas nesse grupo, pode-se ter as informações através dos Gestores (diretor e vice-diretor), do quadro de atuação da Escola com as práticas socioeducativas e culturais, relacionando os aspectos mais relevantes, no que diz respeito à identificação das práticas, aos profissionais envolvidos, à participação dos alunos e comunidade, espaço das atividades, recursos obtidos, entre outros.



Figura 14: Foto dos educandos na oficina de capoeira  
Fonte: Márcia Purificação, 2008

O Colégio Carlos Santana I conta com 760 alunos regularmente matriculados, conforme Censo Escolar 2007, e nele o sistema formal de ensino ocorre nos turnos matutino e noturno, integralizando 11 turmas, que se distribuem entre o ensino fundamental, da 5ª a 8ª série, que funcionam em regime de *tempo integral* e o ensino secundário, no turno noturno, que se reproduz através das seguintes situações: Educação de Jovens e Adultos (EJA1, EJA2) e o 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Na tabela 13 identificam-se as práticas oferecidas na escola e sua relação com as áreas de trabalho da educação não-formal. Percebe-se que essas diferentes opções de ações vêm atraindo um maior número de alunos para a matrícula na escola, sendo uma alternativa de postura diante da vida para pessoas que nem sempre puderam vislumbrar diferentes opções de futuro.

Tabela 13: Práticas oferecidas e as áreas de trabalho contempladas

ITEM	PRATICAS SÓCIO-EDUCATIVAS E CULTURAIS	ÁREA DE TRABALHO
1.	Informática	Profissionalização
2.	Artesanato	Arte-educação
3.	Capoeira	Esporte
4.	Fanfarra	Arte-educação
5.	Dança	Arte-educação
6.	Pintura	Profissionalização
7.	Teatro	Profissionalização
8.	<i>Hip hop</i>	Identidade Local
9.	Xadrez	Educação
10.	Karatê	Esporte
11.	Violino	Cidadania
12.	Viola	Cidadania
13.	Teclado	Cidadania
14.	Contra-baixo	Cidadania
15.	Música	Arte-educação
16.	Formação humana	Identidade local
17.	Box	Esporte
18.	Português lúdico	Educação
19.	Matemática lúdico	Educação
20.	Horta	Ambiental

Fonte: Márcia Purificação, 2008

De acordo com a figura 15, pode-se perceber que há um equilíbrio entre as áreas de trabalho desenvolvidas pelas práticas, com um percentual pequeno de predomínio das modalidades de arte-educação e cidadania com 21%, seguidos do esporte, educação e profissionalização com 16%.

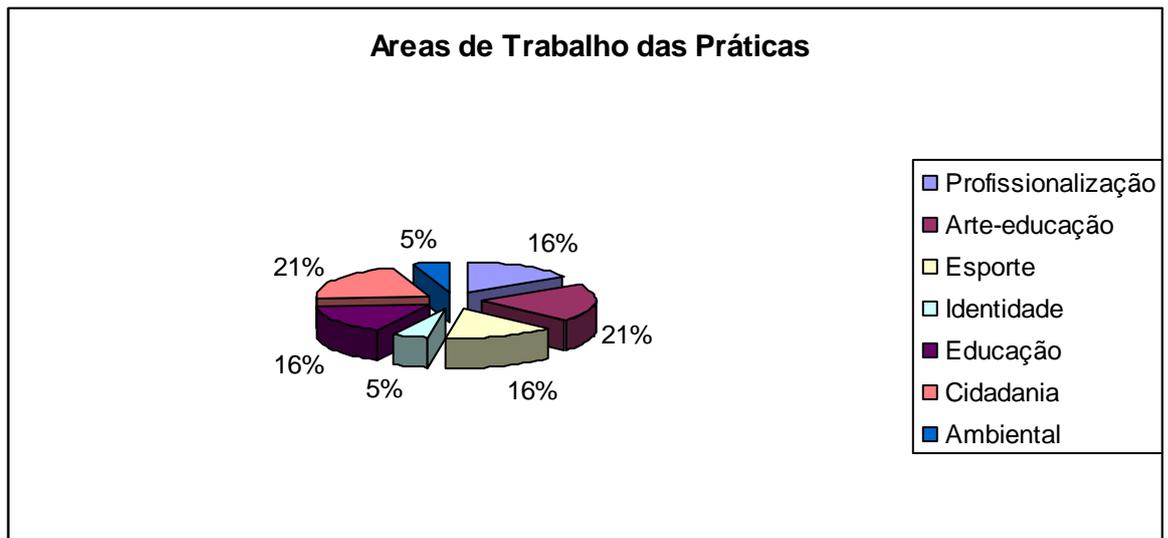


Figura 15: Gráfico correspondente às Áreas de Trabalho das práticas  
 Fonte: Marcia Purificação, 2008

O Grupo Gestor da escola é composto pela diretora Prof<sup>a</sup>. Carla Regina Costa Lima, com formação Superior em Ciências Biológicas e Mestrado em Geoquímica e Meio-Ambiente pela UFBA; e duas vices-diretoras, Regina Lemos e Nelma Cabral. Todas têm idade superior a 35 anos, com grau de escolaridade superior completo, pós-graduadas e mais de dez anos de experiência na educação. Esse perfil dos gestores constitui-se numa condição significativa para a educação não-formal, uma vez que essa vasta experiência em educação traz maior conhecimento e respeitabilidade, e vem possibilitar a inserção de sinergias pedagógicas muito produtivas, interseções e complementaridades várias entre a educação formal e não-formal.

Conforme a direção do colégio, há uma participação efetiva da comunidade no cotidiano escolar, inclusive no inventário da escola. A diretora sente-se muito feliz por esse envolvimento das pessoas, alcançado, segundo ela, pela inserção da escola na comunidade com a educação não-formal, representada através das práticas socioeducativas e culturais que a cada dia se intensificam e fortalecem essa aproximação, troca de conhecimentos, vivências e experiências entre os diversos segmentos da escola.

Existe um sentimento de pertencimento entre a escola e a comunidade, que voluntariamente participa de várias ações e benfeitorias na instituição, entre as quais destacam-se à implantação de uma horta, apoio a merenda escolar, a pintura das quadras, a troca de lâmpadas nas dependências da escola, bem como o conserto de

microcomputadores, oficinas de bordados e corte e costura, possibilitando, dessa forma, outras maneiras de relação, nas quais que a solidariedade está efetivamente presente.



Figura 16: Fotos dos alunos na oficina de Karatê  
Fonte: Marcia Purificação, 2007

O Colégio Carlos Santana I, ao abrir suas portas para a comunidade do Nordeste de Amaralina através do oferecimento das práticas, vem influenciando na construção de uma alteridade social de convivência na sociedade contemporânea. Desenvolvendo valores, habilidades e competências nesses atores para que eles próprios protagonizem o processo da sua inserção qualificada e permanente no universo de suas demandas sociais e econômicas,.

A partir de uma concepção educacional contemporânea e uma modalidade educativa pluricultural, pretende-se introduzir noções capazes de figurarem positivamente na formação de valores desses jovens, inspirando-os quanto ao seu auto-conceito e, conseqüentemente, na protagonização dos seus próprios destinos como cidadãos, pessoas comprometidas com o desenvolvimento da sua comunidade.

Buscando traçar um quadro de atuação da escola com a educação não-formal, observa-se, conforme figura 17, que os profissionais envolvidos com as práticas na escola distribuem-se entre: seis profissionais contratados, quatro

professores da escola, seis voluntários da comunidade e uma liderança comunitária. Essa participação da comunidade é bem decisiva para o sucesso da educação não-formal, pois não há como pensar essa modalidade educativa sem envolver a comunidade e seu entorno, seus anseios e desejos, na proposta de trabalho. Ressalte-se que os profissionais contratados pertencem à categoria da Prestação do Serviço Temporário (PST) e estão assim distribuídos: cinco músicos, contratados pela Petrobrás e um artista plástico, contratado pela Secretaria de Educação do Estado.

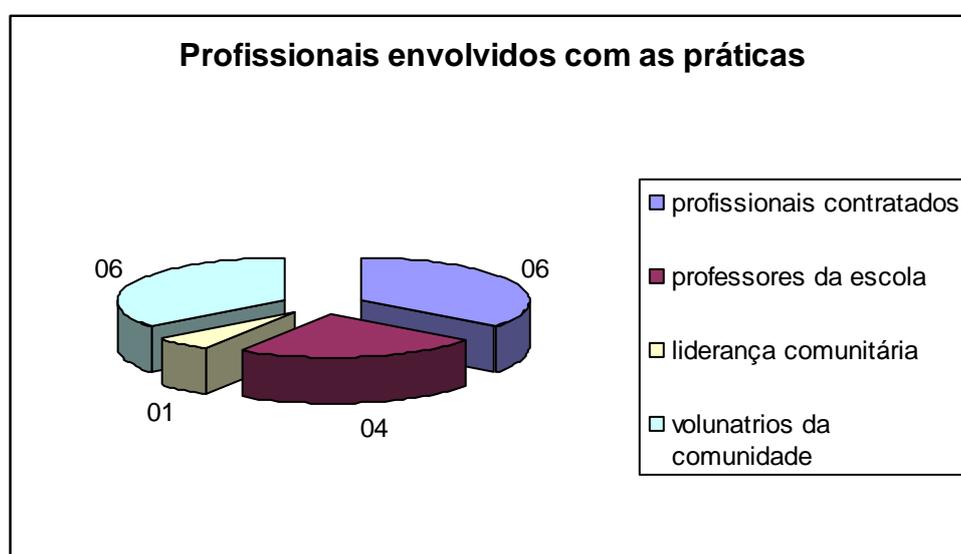


Figura 17: Gráfico correspondente ao perfil dos profissionais envolvidos com as práticas  
Fonte: Márcia Purificação, 2008

Em relação à formação dos educadores envolvidos com as práticas na escola, consoante com a Figura 18, encontram-se: três pedagogos, dois artistas plásticos, um terapeuta educacional, cinco músicos e oito profissionais sem especialização profissional, apenas com o 2º grau completo.

Essa possibilidade de trabalhar com profissionais vindos de diferentes campos e com diferentes níveis de formação está em consonância com os objetivos da educação não-formal, mas exige uma ação constante de questionamentos e reflexões sobre as práticas nesse cotidiano. Sendo assim, é preciso pensar na capacitação dessas pessoas, seu papel de educadores nesse contexto de trabalho, podendo contar com os professores da própria escola, o que não acontece efetivamente.

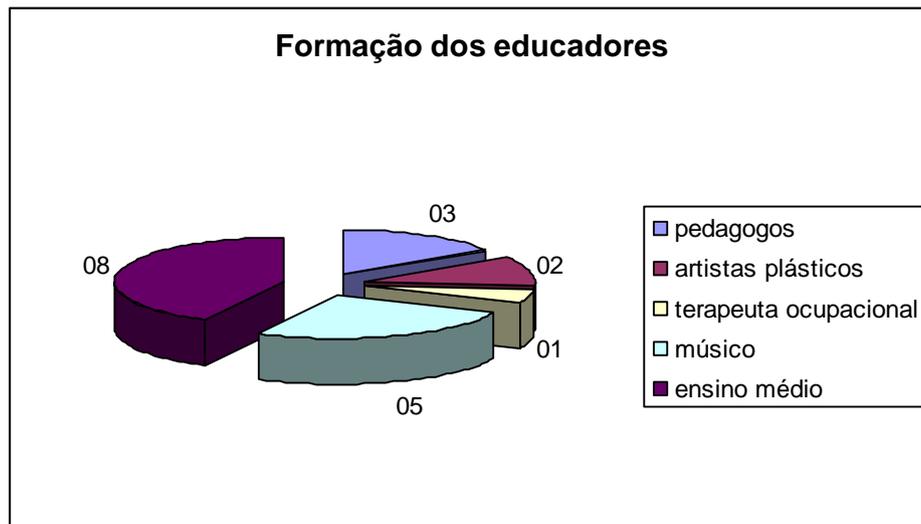


Figura 18: Gráfico correspondente à formação dos educadores  
 Fonte: Marcia Purificação, 2008

A participação nas práticas é voluntária, o que se constitui em uma característica da educação não-formal, visto que a participação dos educandos passa pelo interesse e curiosidade em aprender certos conteúdos. Todas as modalidades educativas ocorrem no turno vespertino, sendo desenvolvidas de segunda-feira a sexta-feira, incluindo, no caso das práticas relacionadas ao esporte, às vezes o final de semana. Envolvendo aproximadamente 300 alunos da Escola, o que corresponde a 60% do total, e 200 alunos da comunidade, os 40% restantes, nas diferentes ações socioeducativas e culturais, conforme observa-se na figura 19.

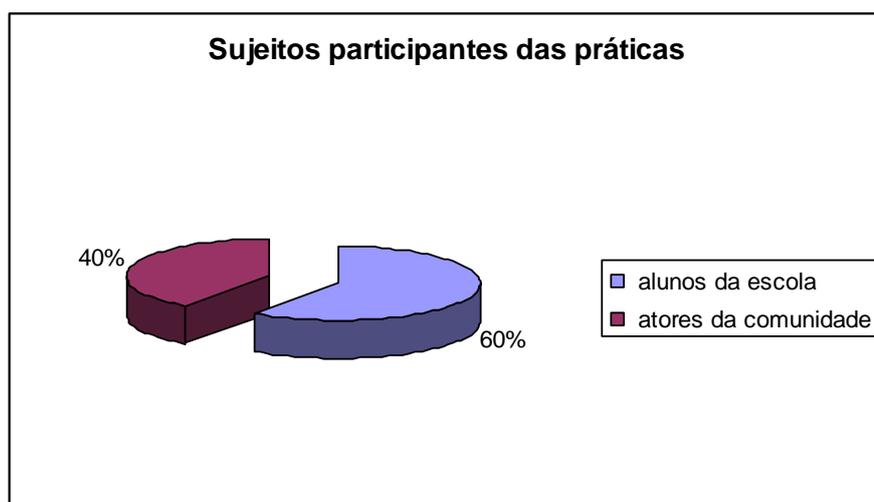


Figura 19: Gráfico correspondente a representação dos sujeitos participantes das práticas  
 Fonte: Marcia Purificação, 2008

A maior parte dos sujeitos, 59%, que participam das práticas, conforme se verifica na figura 20, situa-se na faixa etária dos 11 aos 14 anos, 25% dos sujeitos tem de 15 a 17 anos, e 8% entre 06 e 10 anos..

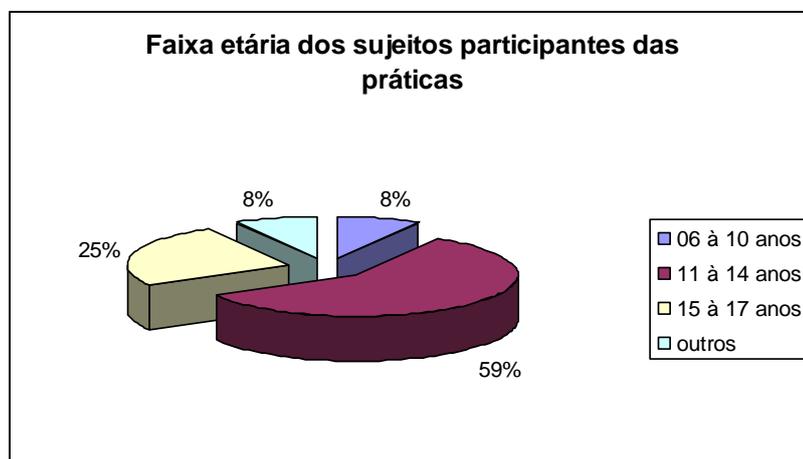


Figura 20: Gráfico correspondente à faixa etária dos sujeitos participantes das práticas  
Fonte: Marcia Purificação, 2008

Em relação ao Grau de Escolaridade, 50% dos educandos estão cursando o 1º grau e apenas 10% concluiu o 2º grau do Ensino Médio, conforme se verifica na figura 21. De acordo com a direção da escola, como muitos dos educandos são ocupados no comércio e mercado informal, torna-se difícil conciliar a realização das tarefas e participação nas práticas.

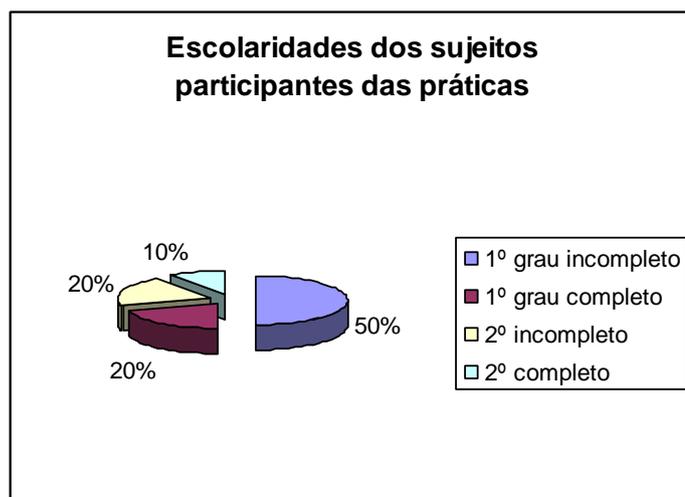


Figura 21: Gráfico correspondente à escolaridade dos sujeitos participantes das práticas  
Fonte: Marcia Purificação, 2008

A escola requer duas condições para participar das práticas: pertencer ao bairro, o que fortalece a identidade local; e estar regularmente matriculado no

sistema formal de ensino, o que promove a integração entre a educação formal e não-formal.

De acordo com a direção da escola, há uma flexibilidade em relação aos requisitos para a participação nas práticas, uma vez que a escola procura atender, na medida do possível, o paradigma da educação inclusiva, procurando atrair os adolescentes para a matrícula no sistema formal de ensino.

As práticas cada vez mais vêm aproximando as famílias da escola, visto que os pais procuram acompanhar e comparecer às apresentações dos filhos que participam das atividades, além de reconhecerem a escola como instituição capaz de afastar os jovens da criminalidade, contribuindo para alterar o curso de suas vidas. Nesse contexto, evidencia-se uma mudança de paradigma da instituição Escola, uma vez que os objetivos da educação não-formal vêm ocorrendo num espaço institucional, o que leva o Colégio Carlos Santana I a demonstrar que é possível ser instituição e ser diferente dos modelos existentes.

Não há um espaço definido para realização das práticas, pois não necessitam de um lugar específico para se estruturarem, sendo o espaço educacional o utilizado. No entanto, podem-se criar estratégias de encontro através de assuntos diversos em lugares diferentes. Dessa forma, a noção de espaço constitui-se pela geração de um tema ou programa.



Figura 22: Foto dos educandos na oficina de Xadrez  
Fonte: Marcia Purificação, 2007

A diretora informa que faz um trabalho de sensibilização muito grande com os jovens para a preservação dos espaços utilizados para as atividades, visto que acredita ser através de comportamentos, posturas e atitudes de um grupo de pessoas que se desenha o espaço de uma comunidade.

A escola não recebe financiamento para a realização das práticas, o que representa uma dificuldade para trabalhar com a educação não-formal, pois, em vista disso, não se pode atender a todas as demandas da comunidade, seus desejos, anseios e necessidades no que diz respeito às modalidades das atividades. Nesse sentido, faz-se importante salientar as práticas que são financiadas por projetos, como a Petrobras, que financia o programa Jovens Talentos, observado na figura 23, envolvendo as seguintes práticas: violino, viola, contra-baixo e teclado.



Figura 23: Foto dos educandos na oficina de instrumento de Cordas – Projeto financiado pelo Petrobras

Fonte: Marcia Purificação, 2007

Para a Prof<sup>a</sup>. Regina Lemos, vice-diretora, a questão dos recursos para a manutenção das atividades educativas constitui-se em um grande entrave para implementação de outras ações que vão ao encontro das necessidades da comunidade.

Contextualizando a educação não-formal representadas pelas práticas educativas no Colégio Estadual Carlos Santana I, cabe dizer que existe uma incipiente produção acadêmica que reflete e analisa essas práticas e que vem a contribuir para a formação, não restrita à dimensão escolar, do profissional da área

de educação. A nomenclatura para esses profissionais é bastante diversificada: educador social, educador cultural, facilitador, formador, agente social, e outros.

O educador que se propõe a trabalhar nessa experiência de educação precisa ser capaz de viver um diálogo frutífero e criativo que lhe permita captar toda a expressividade dos sujeitos vindos de outras classes sociais que não a sua, e trazendo vivências étnico-socioculturais muito diversas. O educador precisa ser capaz de captar essas diversas expressividades, canalizando-as de modo a garantir uma abertura de visão suficiente por parte dos profissionais que se propõem a atuar nessa proposta educacional inovadora.

## **Grupo 2: relativo à identificação dos facilitadores, vivências com a educação não-formal e como se dá o seu desenvolvimento no espaço educacional**

A partir das questões elaboradas neste grupo pode-se ter as informações, a partir dos facilitadores, das condições reais sobre a realização das práticas no espaço educacional, suas vivências, percepções, dificuldades encontradas, pontos positivos, recursos didáticos, orientações didático-pedagógicas e metodológicas oferecidas para o desenvolvimento das atividades.

De acordo com as informações dos facilitadores a maior motivação para os educandos estar participando das práticas é a oportunidade de serem consultados sobre a modalidade que deve ser trabalhada.

*“As oficinas na medida do possível procura atender aos interesses dos participantes.” (Facilitador 01)*

*“Eles adoram dançar e ficam super empolgados quando consultados sobre o tipo de música que irá ser trabalhada em cada aula” (Facilitador 08)*

Para Afonso (2001), a educação não-formal se caracteriza por escolher seus conteúdos, métodos e objetivos, livre de constrangimentos das instituições oficiais, se dirigir a um público não-cativo e por não participar do jogo de atestados sociais que os diplomas estabelecem.

De acordo com Sen (2000), o objetivo básico do paradigma do desenvolvimento humano é ampliar as escolhas dos indivíduos. As pessoas frequentemente valorizam realizações que não resultam, pelo menos imediatamente, em renda ou dados de crescimento, como por exemplo: maior acesso ao conhecimento, horas satisfatórias de lazer, liberdade política e cultural e um sentimento de participação nas atividades da comunidade.

Outro ponto de destaque em relação ao fator motivacional sinalizado pelos facilitadores foi a questão da escola vista como um refúgio, um porto seguro para afastamento da marginalidade.

*“Ao estarem participando das práticas no turno oposto ao da escola, os educandos se afastam da marginalidade, uma vez que saem da ociosidade, da exposição da violência” (Facilitador 05).*

*“Gostam da escola, das atividades diferenciadas que até então eram desconhecidas por eles. A questão da segurança da escola é muito presente, pois o aluno acorda com o pai bêbado dormindo, a porta aberta e tiroteios. Vêem os policiais fazendo horrores. Assim, o tempo que passam no espaço educacional participando das atividades alivia a vivência cruel do seu cotidiano” (Facilitador 09).*

*“É uma clientela que convive com a marginalidade no dia-dia. Contam barbaridades, o refúgio deles é a escola. Até os que têm uma estrutura familiar um pouco melhor saem da rua para vir para a escola, justamente para se afastar da marginalidade” (Facilitador 06).*

Pode-se perceber uma crença na instituição escola, capaz de contribuir para mudar o curso de vida dos educandos. As soluções para a violência são buscadas coletivamente. Nesse sentido, a educação não-formal atua, pois uma das suas dimensões é a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitem os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a soluções de problemas coletivos cotidianos, de acordo com Gohn (2005).

Ao analisar-se o discurso acima dos facilitadores, no aspecto do desenvolvimento humano, observa-se que, segundo Sen (2000) muitas escolhas humanas se estendem além do bem-estar econômico. Assim, a segurança em relação a crimes e violência física constitui-se em uma dessas alternativas, em que se objetiva o enriquecimento das vidas humanas.

Quanto à evasão nas práticas, a média geral de 10% tem como principais motivos, segundo os facilitadores, a mudança de bairro ou os educandos conseguirem um trabalho que contribua para o sustento da família.

*“Quase não há evasão, os alunos se envolvem muito; quando saem, é porque se mudaram do bairro, ou como geralmente mais acontece, conseguem um emprego, pois as atividades que eles participam na escola não dão dinheiro e estamos num mundo capitalista” (Facilitador 02).*

*“A evasão é pequena, o maior percentual são dos alunos de séries mais avançadas, da 7ª e 8ª séries, são mais adultos, têm outra atividade que é remunerada, tomando conta de criança, trabalhando no comércio local, e precisam ajudar suas famílias” (Facilitador 09).*

A evasão pequena na participação das práticas reforça o desenvolvimento de laços de pertencimento, na constituição da identidade coletiva do grupo, na identificação de interesses comuns, na construção de uma cidadania coletiva, atributos, consoantes com Gohn (2005), da educação não-formal.

Ao tratar sobre as condições dos espaços para a realização das práticas, identifica-se que: 70% dos facilitadores, que desenvolvem uma atividade que não necessita de um espaço específico, como é o caso de artes, matemática e português lúdico, consideram o espaço em que realizam suas práticas bom. Os 30% dos facilitadores que desenvolvem práticas que necessitam de um espaço apropriado, como é o caso de instrumentos de corda, dança, música e informática, acham o espaço das atividades apenas regular.

*“Precisa-se de aparelhos de ar condicionados mais potentes, e reduzir a quantidade de alunos por máquina durante as aulas de informática” (Facilitador 06)*

*“Como a modalidade que trabalho é dança, sinto falta de espelhos e barras para subsidiar o desenvolvimento das aulas”. (Facilitador 7)*

*“Precisa melhorar a acústica das salas, pois às vezes prejudica o desenvolvimento de outra prática, uma vez que trabalho com instrumentos de corda” (Facilitador 04).*

Do ponto de vista da educação não-formal, as atividades não necessitam de um local específico para se estruturarem. Podem ocorrer em diversos locais,

determinados ou não, inclusive no espaço escolar, que, de acordo com Cury (1995), pode ser aproveitado para as diversas formas de aprendizagens.

No que se refere ao desenvolvimento humano, Demo(1999) fala sobre transformação social, um olhar interdisciplinar para o desenvolvimento considerando todas as dimensões que possam contribuir para a criação de oportunidades para as pessoas.

Todos os facilitadores disseram não ter uma formação específica por parte da escola, por exemplo uma orientação didático-pedagógica, embora sintam falta desse acompanhamento e orientação.

*“Considero um ponto fraco da escola trabalhar com a educação não-formal e não contar com um coordenador específico para tratar sobre esse campo da educação, pois a capacitação que recebemos restringe-se à atuação com o sistema formal de ensino” (Facilitador 05)*

*“Para mim, líder comunitário e voluntário da comunidade, a escola precisa ser capacitada para trabalhar com esse tipo de educação, uma aula interativa, em que o jovem não fique apenas sentado olhando o professor no quadro. Além disso, precisamos que os conteúdos trabalhados não se distanciem da realidade dos alunos” (Facilitador 02).*

Uma das lacunas da educação não-formal, apontadas por Gohn (2005) diz respeito à formação específica a educadores a partir da identificação de seu papel e das atividades a realizar. Esse diagnóstico aproxima-se do discurso dos facilitadores referidos acima. Há necessidade de um novo educador, que seja portador de conhecimentos relativos aos interesses dos educandos, que tenha consciência de qual o seu papel nesse contexto de trabalho.

Em relação ao questionamento aos facilitadores sobre a existência de incentivos das práticas para que o educando permaneça no sistema formal de ensino, todos foram unânimes em afirmar que sim. Destacam-se os seguintes testemunhos:

*“Tudo contribui, uma vez que existe a questão da disciplina, da participação, do comportamento, da solidariedade grupal que é trabalhada através das práticas e repercute na sala de aula normal” (Facilitador 06)*

*“Muitos alunos vêm para a aula, no turno matutino, no qual sou professora de artes, já pensando na aula do turno vespertino, no qual trabalho com dança, na perspectiva da educação não-formal.”  
(Facilitador 07)*

*“As atividades lúdicas da matemática ministradas por mim no turno vespertino vêm melhorando o desempenho dos alunos, conforme depoimentos da Professora de Matemática no matutino, sistema formal de ensino. Os alunos têm ficado mais concentrados”  
(Facilitador 05).*

Sobre essa questão. Afonso (1989) caracteriza muito bem a educação não-formal, atribuindo a ela uma relação de complementaridade com a educação formal. Podendo acontecer no espaço educacional, coexistindo com a escola que cumpre um papel. especificamente, o de sistematizar os conhecimentos socialmente construídos, enquanto que a educação não-formal tem um compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo, mais importantes do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições, valores que não fazem parte dos ideais desse mesmo grupo.

No que tange à perspectiva do desenvolvimento humano, observa-se a liberdade de escolhas e diálogo dos indivíduos, as possibilidades das ações educativas, fortalecendo a construção de uma prática consistente, cujo foco está na ação dos sujeitos, que precisam participar das atividades, eventos e processos que dão forma às suas vidas. Trata-se, conforme destaca Demo(1999), de um desenvolvimento em termos humanos

Em relação às dificuldades encontradas ao trabalhar com a educação não-formal os facilitadores salientam a falta de integração das escolas do Beco, a carência de recursos financeiros, falta de materiais didáticos e a violência freqüente no bairro.

*“A maioria dos materiais didáticos utilizados durante as práticas são custeadas pelos facilitadores e direção da escola. Para algumas atividades, como artes e a matemática lúdica, [esses materiais] são considerados de relevante significação para o sucesso das atividades” (Facilitador 01)*

*“As escolas que desenvolvem ações no Beco da Cultura, trabalham de forma isolada, cada uma não compartilha da modalidade da outra” (Facilitador 09)*

*“A violência altíssima no bairro que dificulta o livre acesso das pessoas” (Facilitador 02)*

São perceptíveis os inúmeros pontos positivos relacionados pelos facilitadores ao trabalharem com a educação não-formal envolvendo alunos e comunidade, entre os quais relacionam-se: encantamento, quebra de barreiras, socialização, convivência, envolvimento, mudança de pensamento do jovem, mudança social, participação, auto-estima, solidariedade grupal, satisfação, relação afetiva, motivação, ampliação de oportunidades.

*“É muito gratificante a gente vê o jovem acreditando que tem futuro, além do reconhecimento pela comunidade, pelo trabalho que a liderança desenvolve uma força de batalha dentro dela” (Facilitador 02)*

*“A questão afetiva fica mais em evidência e percebe-se um sentimento de solidariedade grupal” (Facilitador 06).*

*“Permanência desses meninos em um bairro violento, alegres e satisfeitos, participando das práticas” (Facilitador 09).*

*“É bem perceptível a elevação da auto-estima dos jovens, acham-se importantes quando percebem suas capacidades e ganham visibilidade na família e na comunidade” (Facilitador 01).*

*“Maior socialização, mudança de comportamento convivência, a educação de maneira lúdica menos formal acaba atraindo mais” (Facilitador 05).*

*“Fazem planos e visualizam um futuro melhor” (Facilitador 08).*

Consoante com os objetivos da educação não-formal, são valorizados o repertório de conhecimentos dos educandos, respeitando e atendendo os desejos, necessidades e vontades e, principalmente, ajudando-os a construir ideais de vida a longo prazo. (SIMSON, 2001).

Muitos concordam com alguns aspectos que a educação não-formal tem em relação ao desenvolvimento humano,, como ter as pessoas como foco central de

suas preocupações; ampliar as escolhas humanas, ao fazer com que os educandos participem das diversas práticas, além da geração da mudança social.

### **Grupo 3: correspondente à participação dos educandos nas práticas sócio-educativas e culturais.**

A partir das questões elaboradas neste grupo podem-se ter as informações sobre as práticas educativas e culturais na percepção dos educandos, como repercutem na sua família, quais as mudanças em sua vida, as dificuldades encontradas, os impactos no seu desempenho escolar, entre outros aspectos.

Ao abordar-se o apoio da família nas práticas que os educandos desenvolvem na escola, observa-se que as relações familiares melhoraram bastante, pois a instituição familiar acredita que as atividades oferecidas proporcionarão um futuro melhor para esses sujeitos.

*“Minha tia não deixa eu faltar à escola de jeito nenhum. Ela quer que eu fique o dia todo. Minha avó vem sempre à escola assistir as atividades que participo”. (Educando 1)*

*“Minha mãe fica falando para eu não deixar de vir para a oficina, posso até faltar pela manhã, mas à tarde ela pega em meu pé”. (Educando 5)*

*Para minha família está tudo bem. Minha mãe só incentiva eu fazer coisa boa” (Educando 9)*

No que tange a opinião dos alunos em relação às suas sugestões serem acatadas ou não pelos professores das oficinas, pode-se perceber que nem todo professor as aceita, de acordo com as respostas dadas pelo alunos.

*“O professor de música sempre pede a opinião da gente. Nós escolhemos chegando a um acordo”. (Educando 9).*

*“Quase nenhum professor pede a nossa opinião. À tarde eles são alegres, interagem com os alunos, só que não deixam a gente opinar, de vez em quando é que consultam” (Educando 5).*

*“Depende da aula. Na oficina de informática e esporte a gente se expressa muito” (Educando 3)*

Há um reconhecimento geral que as inúmeras ações educativas desenvolvidas junto aos educandos, envolvendo as práticas profissionalizantes, esporte, cidadania, arte-educação, estão realmente mudando as condições de vida desses atores. Observa-se um grande envolvimento dos sujeitos participantes, como forma de novos caminhos e possibilidades melhores em relação ao futuro.

*“Houve mudanças sim. Antes eu ficava a tarde toda em casa. Agora eu brinco com os colegas e aprendo outras coisas”. (Educando 3).*

*“Aprendo mais coisas pela tarde, a aula é mais divertida e a professora brinca mais com a gente, de manhã é só dever” (Educando 1).*

*“Não fazia nada de tarde antes de passar a vir para a escola. Agora é sensacional. Aprendo muito”. (Educando 2).*

*“Mudou muito, porque se eu estivesse em casa à tarde ia pra rua. Agora ocupo todo o meu tempo na escola e aprendo coisas diferentes”. (Educando 7).*

Em relação às dificuldades encontradas pelos sujeitos para poderem participar das práticas, percebe-se, como grandes entraves, algumas questões, a saber: pertencer ao bairro, exigência de documentação e foto, o que implica em recurso financeiro, e o horário de algumas oficinas acontecerem muito tarde e a família não permitir a participação.

*“A maior dificuldade encontrada por mim é que eu tenho que morar na casa de minha avó para poder participar das práticas, se não for assim, a escola não aceita” (Educando 2).*

*“A escola pede xerox da identidade, comprovante de residência e foto pra gente fazer a oficina. Eu mesmo me matriculei mais tarde porque minha mãe não tinha o dinheiro” (Educando 4).*

*“Eu queria participar do boxe e da capoeira só que termina muito tarde. Meu pai fica com medo e não deixa eu participar” (Educando 6).*

*Minha família reclama porque meu irmão que mora com minha mãe no Cabula VI, não pode participar da oficina na escola, por isso é que eu moro com a minha avó aqui no Nordeste. (Educando 3)*

Quando se pergunta sobre as mudanças provocadas no rendimento escolar dos educandos advindas da participação nas oficinas, pode-se afirmar, mediante as respostas dadas ao questionário, que há uma relação de complementaridade estabelecida, uma vez que as atividades educativas decorrentes das oficinas vêm reforçar, com metodologias diferenciadas, os conteúdos trabalhados na educação formal.

*“Minhas notas melhoraram. À tarde fico na escola fazendo o dever e tirando dúvidas com a professora de matemática, Pela tarde, a gente brinca também na aula, joga dominó, batalha naval, é mais agradável” (Educando 7).*

*“A tarde tem um complemento melhor da aula. Converso com os meus colegas, pego um livro, vou pra biblioteca. Estudo na escola desde a 5ª série e sou voluntária, sempre arrumo a biblioteca” (Educando 9).*

A educação não-formal, representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais no Colégio Carlos Santana I, nas vozes dos educandos, vem oportunizando mudanças significativas nas condições educacionais e de vida desses sujeitos, possibilitando um futuro diferente que nem sempre tiveram oportunidade de vislumbrar.

Porém as críticas não devem deixar de existir até mesmo por se acreditar que sempre se pode fazer melhor, observando os erros e os acertos cometidos no sentido de tomá-los como aprendizado. O fato de pertencer ao bairro e estar matriculado no sistema formal de ensino, condições para participar das práticas, vem excluindo outros sujeitos da possibilidade de mudar o curso de suas vidas. A educação não formal poderia, nesse caso, estar estimulando a educação formal caso tentasse cativar os seus educandos para poder realizar a matrícula no sistema formal de ensino, ao invés de recusá-los, como acontece.

Cabe, portanto, aos profissionais da educação, pesquisadores, à comunidade educativa, à família, voluntários e demais setores, procurar estreitar a relação entre as várias modalidades educativas, sejam elas formais, não formais ou informais, visando o sucesso escolar, a participação, a solidariedade, a inclusão, o enriquecimento das vidas humanas, como princípio e compromisso social.

## CONCLUSÕES

Inicialmente, acredita-se que seja importante ressaltar que o principal objetivo desse trabalho é analisar como a educação não-formal, representadas pelas práticas sócio-educativas e culturais, nas escolas do Beco da Cultura, no Nordeste de Amaralina, no contexto da cidade de Salvador, estão contribuindo para dotar a população de um maior desenvolvimento humano. Nesse sentido, o processo educativo ganha singular importância, tanto na sala de aula como em outros espaços, não se restringindo mais aos processos de ensino aprendizagem no interior das unidades escolares formais, procurando alternativas que incorporem oportunidades mais efetivas de mudanças, de transformação social, de esperanças que venham para o benefício da população.

A relação entre educação e desenvolvimento foi analisada nesse estudo através de um princípio norteador, o fator humano, pelo qual devem alinhar-se o desenvolvimento econômico, a sustentabilidade ecológica, o atendimento às necessidades básicas, autonomia decisória, participação, solidariedade, inclusão social e o melhoramento das vidas humanas.

As práticas socioeducativas e culturais desenvolvidas no Colégio Carlos Santana I, no Beco da Cultura, sem dúvida nenhuma oportunizaram mudanças significativas nas condições educacionais e de vida dos diversos sujeitos envolvidos, na medida em que os afastaram da ociosidade da rua, dos “convites” para traficar, da violência doméstica, das gangues no próprio bairro, para empreender um novo projeto de vida, ocupando o tempo com novos conhecimentos, dentro do seu contexto, da sua realidade, do seu universo cultural, alargando as suas escolhas e enriquecendo as suas vidas.

A escola, ao abrir as portas para a comunidade, permitiu um envolvimento maior das pessoas na busca de soluções coletivas para os problemas que acometem o ambiente escolar, ao tempo em que trouxe como resultados o despertar da consciência e organização dessas pessoas em relação a agir em grupos coletivos.

O Colégio Carlos Santana I, ao inserir no seu Projeto Político Pedagógico as diversas ações educativas, (re)significa o seu papel, o seu espaço enquanto organização formal e possibilita a aprendizagem em suas diversas dimensões,

mostrando ser possível ser instituição e ser diferente dos modelos existentes. Assim, procura formar o indivíduo para a vida e suas adversidades e não apenas capacitá-los para entrar no mercado de trabalho, despertando nos educandos a esperança na possibilidade de buscar novas oportunidades e um futuro melhor.

Mediante as análises realizadas nesta investigação, constata-se que as propostas de educação não-formal favoreceram um grande envolvimento com a educação formal, promovendo sinergias pedagógicas produtivas, interseções e complementaridades várias. Conjugaram-se os objetivos da educação não-formal no espaço institucional, trazendo como resultados o resgate da auto-estima das pessoas, respeitando os seus repertórios de conhecimentos, necessidades e vontades, desenvolvendo sentimentos de auto-valorização, o desejo de lutarem para serem reconhecidos como iguais, enquanto seres humanos, dentro de suas diferenças, ajudando-os a construir ideais de vida a longo prazo.

Nesta perspectiva, a abordagem do desenvolvimento humano é analisada e entendida em função dos indivíduos. Cada oficina é examinada em termos do número de pessoas que se beneficiam dela e de acordo com a área de trabalho que contempla, ora voltando-se para a arte-educação, ora para o esporte, ora para a cidadania, ora para a profissionalização, procurando sempre que possível adaptar-se na direção das demandas apontadas pela comunidade. Assim, o ponto central do sucesso das políticas de desenvolvimento humano é o enriquecimento da vida das pessoas.

Entretanto, ressalta-se que o desenvolvimento humano em momento algum rejeita o crescimento econômico, apesar das críticas que essa abordagem sofre intimamente relacionada ao legado do anticrescimento. Pelo contrário, o crescimento econômico é essencial para a sociedade, mas a qualidade desse crescimento é tão importante quanto a sua quantidade. É necessário que se estabeleça uma política pública consciente, capaz de levar esse crescimento para a vida das pessoas. Assim, deve haver conexões entre crescimento econômico e escolhas humanas, porém faz-se necessária uma reestruturação significativa de poder econômico e político, para que esse crescimento atinja também a população excluída, permitindo a entrada das pessoas nas esferas econômica e política, garantindo a equidade, possibilitando, dessa forma, que as pessoas desfrutem de igualdade de oportunidades. Desse modo, desenvolvimento sem equidade significa restrição de escolhas para muitos indivíduos em uma sociedade.

Um outro ponto desse estudo analisado foi a relação entre os fins e os meios. As pessoas são sempre consideradas como fins. Mas os meios não são esquecidos. A expansão do PNB torna-se um meio essencial para a ampliação de muitas opções humanas. Mas a natureza e a distribuição do crescimento econômico são avaliadas em termos dos benefícios que trazem para a vida das pessoas. Os processos de produção não são considerados em um vácuo abstrato. Eles adquirem um contexto humano.

No que tange a perspectiva do desenvolvimento humano é fato reconhecido na conclusão dessa pesquisa que as pessoas representam os fins de desenvolvimento. O crescimento econômico não é um fim em si mesmo, é um meio para melhorar as condições de vida das pessoas. Os benefícios do crescimento devem reverter para a vida das pessoas, que não podem ser consideradas meros instrumentos de produção de mercadorias – por intermédio do aumento do “capital humano”. Tendo em vista esse contexto, os seres humanos são o fim último do desenvolvimento – e não o combustível necessário para a máquina materialista.

Apesar de todo o êxito que as ações socioeducativas e culturais vêm obtendo na Região Nordeste de Amaralina (RNA), comunidade popular de Salvador, estigmatizada pela violência e graves problemas sociais, não podemos deixar de sinalizar algumas lacunas observadas para que num processo de aprendizagem permanente possam vir a ser melhoradas. Assim, concluímos que a falta de integração dos professores da escola com os profissionais da comunidade que desenvolvem as oficinas no espaço escolar, a ausência de uma formação específica e a definição dos papéis dos educadores que trabalham com essa modalidade educativa, a obrigatoriedade de pertencer ao bairro, de estar matriculado no sistema formal de ensino foram considerados pontos nodais que impendem um maior sucesso dessa especificidade da educação pautada na cidadania, na justiça social, na liberdade, na igualdade, na democracia e contra a discriminação.

Os principais pontos positivos da relação entre educação e desenvolvimento humano, fio condutor de toda essa pesquisa, tendo com o objeto de estudo as práticas socioeducativas e culturais, estão ligados à atração maior dos alunos pela escola, a uma alternativa de futuro melhor, à socialização, ao envolvimento da comunidade com a escola, ao fortalecimento da identidade local, à liberdade de escolhas para as pessoas, à aprendizagem e exercício de práticas voltados para

objetivos comunitários, à mudança social, ao fortalecimento da escola como espaço significativo para a aprendizagem em suas diversas dimensões.

Assim, mediante os estudos e análises realizadas ao longo desta investigação, constata-se que articular a educação em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é uma realidade possível. Trabalha-se com os conceitos amplos de educação que envolve campos diferenciados, sempre na perspectiva do desenvolvimento humano, como promotor da inclusão social, da cidadania, da igualdade de oportunidades, da liberdade de escolhas, de estímulo à performance e potencialidades, do empoderamento e de todos os outros aspectos relacionados às vidas das pessoas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?** In: A. J. Esteves e S.R. Stoer, **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989, pp.83-96

AFONSO, A. J. **Os lugares da educação**, in SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp / Centro de Memória, 2001.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1997.211p

ARAPIRACA, J. OLIVEIRA. **A USAID e a Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1982.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 141 p.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BELL, David V.J. **A cultura da sustentabilidade**, in KRISCHKE, P. Ecologia, juventude e cultura política. Florianópolis: Ed; UFSC.

BEZERRA, S. **Do assistencial ao educacional: por uma fundamentação filosófica da educação não-formal**. Campinas, SP: [s.n.], 2000. – Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação-Unicamp.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**” Trad. De Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs) **Escritos de Educação** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 p. 39-64

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O projeto político-pedagógico e a gestão da escola**. In: VEIGA Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 37-52 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CANCLINI ET AL. **Políticas Culturais para o Desenvolvimento** – uma base de dados para a cultura. Brasília, setembro de 2003. Arquivo PDF Disponível em <[www.cultura.gov.br](http://www.cultura.gov.br)>. Acesso em janeiro de 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados** – mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 277 p. (Coleção Prospectiva, v.1)

CARDOSO, Ruth. **A trajetória dos movimentos sociais**. In DAGNINO, Evelina (org.). **Anos 90 - política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Brasil: JK – JQ. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2. ed., 1978.

CASTELLS, Manuel. Prática epistemológica e ciências sociais. IN: CASTELLS, M. et al. **Epistemologia e Ciências Sociais**. Porto, Rés, 1976 (Col. Substância).

CAVAGNARI, Luiza Borsato. **Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contradições**. In VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Maria Lúcia Gonçalves de (Org). **Escola : Espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 95-112 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CONTRERAS, Joan Picas **La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo**. In: BRETÓN V. GARCIA F. ROCA, A. (eds). **Los limites del desarrollo**. Barcelona: Icaria editorial s.a. 1999.

CUELLAR, J. P. **Nossa diversidade criadora**. Brasília: UNESCO/MEC/Papyrus, 1997.

CUNHA, Luis Antônio. A educação a construção de uma sociedade aberta. In: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1978 p. 25-63.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 5ªed. São Paulo: Papyrus, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma educação possível e fantasiosa**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DRAIBE, Sônia. **As Políticas Sociais Brasileiras**. Diagnóstico e perspectivas para a década de 90. Brasília, IPEA / IPLAN, 1990.

FAORO, R. **Os donos do poder: Formação do patronato brasileiro**. Porto Alegre: Globo, 1958.

FAVARETO, Arilson. **Paradigmas do desenvolvimento rural em questão – do agrário ao territorial.** Tese de Doutorado do Programa em de Pós-Graduação em Ciências Ambiental da Universidade de São Paulo., 2006

FERNANDES, Renata Sieiro (org.). **Educação não-formal: cenários da criação.** Campinas, São Paulo: Editora de Unicamp, 2001.

FIORI, J. L. (org). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

FONSECA, Marilia. **O Banco Mundial e a Educação:** reflexões sobre o Caso Brasileiro in GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FORACCHI Marialice M. MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade.** São Paulo: LTC Editora, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.**16.ed. RJ: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.**7.ed. São Paulo: Cortez, 2003

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 4. ed. Ver. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão:** crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. in GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

FUNDAÇÃO KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG. **Ação local e desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Centro de Estudos, 1996.

FUNDAÇÃO KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG. **Desenvolvimento econômico ou humano?.** São Paulo: Centro de Estudos, 1996.

FURTADO, C. **A fantasia organizada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FURTADO, C. **Pequena introdução ao desenvolvimento:** um enfoque interdisciplinar. São Paulo: Nacional, 1980.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA (GECD). **Desafios e possibilidades da participação da sociedade na construção de uma gestão pública democrática.** In IDEIAS, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 5(2)/6(1). Campinas: Unicamp, 1998-1999.

GADOTTI, Moacir (org). **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (Orgs) **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001, p. 33-41.

GARCIA, V. A. **Educação não formal no âmbito do poder público:** avanços e limites , in SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal:** cenários da criação. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2001.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIDDENS A.. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Unesp, 1991.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: avaliação, política pública educação, Rio de Janeiro, vl 14. n.50, p.27-38, jan/mar-2006.

GOHN, Maria da Gloria. **Os Sem-Terra, ONGs e cidadania.** São Paulo: Editora. Cortez, 1997a.

GOHN, Maria da Gloria. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONG's e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVÊA, Antonio Fernando de. **Política educacional e construção da cidadania**. In Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clovis & Santos, Edmilson. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

GRACIANI, Maria Stela.S. **Pedagogia Social de Rua**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997. (Coleção Prospectiva)

GRIFFIN. Keith. **Desarrollo humano: origen, evolución e impacto**. In: IBARRA, Pedro (Org.). **Ensayos sobre el desarrollo humano**. Barcelona: Icaria S.A., 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 10 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JARA, CARLOS **Planejamento do desenvolvimento municipal com a participação de diferentes atores sociais**. in Centro de Estudos Fundação Konrad Adenauer Stiftung. **Ação Local e Desenvolvimento Sustentável, série debates 1996**.

LABORGNE, D.; LIPIETZ, A. **L' après fordisme: idées fausses et questions ouvertes**. In: **Problèmes Économiques**. Paris, La Documentation Françaises, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Adaptação da obra de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2000 p. 69-92

LUCÁKS G. **Determinações para a Crítica Particular do Desenvolvimento da Sociologia**. In: NETTO, José P. **Lukács**. São Paulo: Ática, 1992

LUZ, Narcimária Correia Patrocínio. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação**. Revista da FAEEBA. Salvador: UNEB, ano 7.n 10, 1988, p. 153-168

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARTINS, Rosilda Baron. **Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador**. In: VEIGA, Ilma Passos A. resende, Maria Lucia Gonçalves de (Orgs). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003 p. 49-76

MELUCCI, Alberto. Conferência **“Movimentos Sociais E Sociedade Complexa”**. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais – PUC-SP, 1996. Versão reduzida do texto apresentado no Sixth Colloquium of EGOS (European Group for Organizational Studies). Centro de Estudos do CISL.Florença,

Itália: 3 a 5 de novembro de 1983. In MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais?** São Paulo: Lua Nova, 1989.

MERRIL, Francis E. **Introducción a la Sociología**. Trad. De Antônio Governado. Barcelona: Aguiar, s/d

MUNIZ, T.M. . **Trajetória de vida: a inter-relação educador-educando**. in SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, São Paulo: Editora de Unicamp, 2001.

NAVARRO, Z. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. Revista Estudos Avançados – “Dossiê do Desenvolvimento Rural”, v. 16, n. 43. dez. de 2001. São Paulo: do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. In: Cebrap: **Questionando a Economia Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cebrap/Brasiliense, v. 1, 1980. (Seleções Cebrap).

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527 p. (Temas Brasileiros – II: Instituto Brasileiro de Desenvolvimento - IBRADES

PALMEIRA, Marita e MENEZES, Jaci. **Educação e Contemporaneidade**. In: Revista da FAEBA / Universidade do Estado da Bahia , Departamento de Educação I – ano 8, número 12 (jul/dez, 1999) – Salvador: UNEB, 1999

PAULA, Juarez. **Uma agenda para o Brasil**. Coleção Fazendo Acontecer – DLIS - Como atuar na promoção do desenvolvimento local integrado e sustentável.

PUIG, Josep M. et al. **Democracia e participação escolar: proposta de atividades**. Trad. De Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2002.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia – a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro, 1996: FGV.

PNDU / IPEA (1996). **Relatório Sobre Desenvolvimento Humano no Brasil**, 1996. IPEA.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia da cultura**. Disponível em: <http://www.culturaemercado.com.br> Acesso em: 12 de outubro de 2005.

RESENDE, Maria Lucia Gonçalves de. **Paradigma. Relação de poder: projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo**. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 p. 53-94

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento, crescer sem destruir**. São Paulo: Vértice, 1986a.

SACHS, Ignacy. **Espaços, tempos e estratégias de desenvolvimento**. Trad. Luiz Leite de Vasconcellos e Eneida Araújo. São Paulo: Vértice, 1986b

SADER, Eder. **Quando os novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 329 p.

SANTOS, Milton. **Pobreza urbana**. 2. ed. São Paulo: Hucitec (Col. Estudos Urbanos), 1979.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

SAUL, Renato. **As raízes renegadas do capital humano**. Sociologias. Porto Alegre, ano 6, jul/dez, 2004 p. 230-273.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, São Paulo: Editora de Unicamp, 2001.

SEN, Amartya . **Desenvolvimento como liberdade**, tradução de Laura Teixeira Motta, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETE, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. 4.ed. Tradução Lygia A. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHULTZ, Theodore. **Invistiendo en la gente**. 1ª ed. Barcelona: Ariel S.A., 1985

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SICHES, Luis Recaséns. **Tratado de Sociologia**. Trad. Prof. João B. Aguiar. Porto Alegre: Globo, 1970.

SHAFFER, Harry G. **Investment in Human Capital: Comment**. *The American Economic Review*, 51, Parte 2,

SINGER, P.. **Desenvolvimento e crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 16, 1977 (Col. Estudos Brasileiros).

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação Comunitária: além do Estado e do Mercado? – a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNE (1985-1998)** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Helena Teixeira da. **Organização Comunitária: Uma saída para o desenvolvimento local (Relato de Experiência: Centro de Apoio aos Interesses Comunitários – CEIAC).** Comunicação Oral / II Seminário Nacional de Infra Estrutura, Organização Territorial e Desenvolvimento Local. Org. PROCAD – IPPUR / UFRJ / UCSAL / UNEB. Salvador – Bahia, novembro de 2003. 27f.

SOTO, Elba **Na lembrança um sonho ou uma tentativa de desenvolvimento rural?**, in SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini, SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de comunidade e participação.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. 231 p.

SOUZA, Maria Luiza de. **Desenvolvimento de Comunidade e Participação.** São Paulo: Cortez, 1996.

TANAKA, Osvaldo Y; MELO, Cristina. **Avaliação de programas de saúde do adolescente.** um modo de fazer. São Paulo Edusp, 2001.

THEODORO, Mário. **O Estado e os diferentes enfoques sobre o informal.** Brasília, Ipea, n.919, 2002 (Texto para discussão).

THEODORO, Mário. **A questão do desenvolvimento – uma releitura.** in: RAMALHO, J. P &ARROCHELLAS, M. H. (orgs). **Desenvolvimento, subsistência e trabalho informal no Brasil.** São Paulo: Cortez; Petrópolis, RJ: Centro Alceu Amoroso Lima para a Liberdade- CAAL, 2004.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). **O banco mundial e as políticas educacionais.** 3 ED. São Paulo: Cortez; PUC – Ação Educativa, 2000 279p.

TÖNNIES, Ferdinand. **Teoria da comunidade e família.** In: CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família.** São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 88-101. Extraído de *Comunidade e Societá*, Milão, 1963. p. 51-57; 205-207;292-293.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade y asociación: el socialismo como forma de vida social.** Barcelona – 8: Ediciones Penínsulas, 1979. 282p.

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Trad de Jaime A. Classen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1997.

VEIGA, Ilma P. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma P. **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção**

posível. 17 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2004. P. 11-36 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

UNESCO, 2001. **A Guide to Human Rights**. Paris: Unesco.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. tradução Daniel Grassi – 3ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **Documentos**

BITTENCOURT, Carla. Ativismo social como arma – Nordeste de Amaralina **Jornal A Tarde**, Salvador, p. 12, 30 de abril de 2006.

FRAGA, Danilo e MENDONÇA, Tatiana. Como vivem os jovens do trafico em Salvador. **Jornal A Tarde**, Salvador, p. 4 a 6, 23 de abril de 2006.

SECRETARIA DO TRABALHO, AÇÃO SOCIAL E ESPORTES (SETRAS). **Pré-Diagnóstico da Região do Nordeste de Amaralina**. Salvador, 2004. 12p.

SECRETARIA DO TRABALHO, AÇÃO SOCIAL E ESPORTES (SETRAS). **Relatório de Execução do Projeto Unindo Talentos**, Salvador, 2006.

SECRETARIA DO TRABALHO, AÇÃO SOCIAL E ESPORTES (SETRAS). **Projeto Unindo Talentos I**, Salvador, 2005,

## **APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – Modelo de questionário correspondente à atuação da escola com as práticas

APÊNDICE 2 - Modelo de questionário correspondente ao desenvolvimento das práticas no espaço educacional na perspectiva dos facilitadores

APÊNDICE 3 - Modelo de questionário correspondente à participação dos educandos nas práticas.

APÊNDICE 4 – Fotos do Beco da Cultura

APÊNDICE 5 – Fotos do espaço educacional

APÊNDICE 6 – Fotos dos educandos nas oficinas

APÊNDICE 1 – Modelo de questionário correspondente à atuação da escola com as práticas

1. Quem são os profissionais envolvidos nas ações voltadas para a educação não-formal realizadas na escola?

PROFISSIONAIS	QUANTIFICAR
a) profissionais contratados;	
b) voluntários/comunidade;	
c) professores das escolas;	
d) lideranças comunitárias	

2. Dentre os profissionais envolvidos, quais as profissões mais encontradas?

PROFISSÕES	QUANTIFICAR
a) pedagogos;	
b) psicólogos;	
c) terapeutas;	
d) artistas plásticos;	
e) outros	

3. Quem são os sujeitos que participam das práticas oferecida pela escola?

SUJEITOS	QUANTIFICAR
a) alunos da própria escola	
b) alunos das escolas do beco da Cultura	
c) membros da comunidade do Nordeste de Amaralina	
d) familiares	
e) membros de outras comunidades de Salvador	
f) outros	

4. Qual a faixa etária das pessoas que participam das práticas?

FAIXA ETÁRIA	QUANTIFICAR
a) 06 _____ 10 anos;	
b) 11 _____ 14 anos;	
c) 15 _____ 18 anos;	
d) outros	

5. Qual o grau de escolaridade dos participantes das ações voltadas para educação não-formal?

ESCOLARIDADE	QUANTIFICAR
a) ( ) 1º grau incompleto ( ) 1º grau completo	
b) ( ) 2º grau incompleto ( ) 2º grau completo	
c) ( ) curso técnico completo ( ) curso técnico incompleto	

d) ( ) curso superior incompleto ( ) curso superior completo	
e) outros	

6. Existe alguma condição para os sujeitos participarem dos programas oferecidos?

- a) sim
- b) não

7. Em caso afirmativo, quais?

- a) matrícula na escola formal;
- b) freqüência ao programa;
- c) pertencer ao bairro
- d) outros, especifique\_\_\_\_\_

8. Quais os horários em que as práticas são oferecidas?

- a) manhã
- b) tarde
- c) noite

9. As práticas oferecidas incluem os finais de semana?

- a) sim
- b) não

10. Existe algum espaço além da escola que é utilizado para oferecimento das práticas?

- a) sim
- b) não

11. Em caso afirmativo, especifique outros espaços utilizados para realização das práticas:

12. Quais as áreas de trabalho contempladas pelas práticas sócio-educativas e culturais?

- a) educação geral;
- b) educação física;
- c) arte-educação;
- d) profissionalização
- e) outros. Especifique\_\_\_\_\_

13. Quais as práticas socioeducativas e culturais oferecidas?

- a) informática;
- b) artesanato;
- c) capoeira;
- d) dança;
- e) pintura;
- f) teatro;
- g) música;
- h) horta;
- i) outros. Especifique\_\_\_\_\_

APÊNDICE 2 - Modelo de questionário correspondente ao desenvolvimento das práticas no espaço educacional na perspectiva dos facilitadores

1. Na sua opinião, qual a motivação que os educandos possuem para participarem dessa modalidade educativa?

2. Existe evasão?

ALTERNATIVAS	PERCENTUAL
a) sim	
b) não	

3. Qual(is) o(s) espaço(s) utilizado(s) para realização das práticas?

4. Como você considera as condições do espaço para realização das práticas?

5. A Escola oferece alguma formação específica para VOCÊ atuar com a educação não-formal?

6. Você recebe algum recurso financeiro para o oferecimento das práticas?

7. Existe algum incentivo da prática que desenvolve para que os participantes ingressem e/ou permaneçam no sistema formal de ensino?

8. Percebe-se alguma modificação nas relações existentes com a comunidade após o envolvimento com a educação não-formal?

9. Quais as maiores dificuldades encontradas com essa modalidade educativa?

10. Quais os pontos positivos e negativos de se trabalhar com essa especificidade da educação?

APÊNDICE 3 - Modelo de questionário correspondente à participação dos educandos nas práticas.

1. Quais as práticas sócio-educativas e culturais que a escola oferece e você participa?
2. Na sua opinião, qual a motivação para estar participando da(s) prática(s)?
3. Como você considera as condições do espaço para realização das práticas?
4. Você encontra alguma dificuldade para poder participar das práticas oferecidas pela escola?
5. Você percebe alguma mudança da professora :sentimentos, comportamentos, posturas, atitudes, didática, metodologia; ao trabalhar com as práticas no turno oposto ao que ela dá aula na escola?
6. A sua família te influencia para participar das práticas? De que forma?
7. Como atua a direção da escola em relação as práticas?
8. Você participa do processo da escolha da prática que a escola oferece?
9. Você acha que houve alguma mudança no seu rendimento escolar, após participar das práticas?
10. Houve algum tipo de mudança em sua vida após participar das práticas oferecidas pela escola?

## APÊNDICE 4 – Fotos do Beco da Cultura



Figura 24: Foto do Portão de Acesso do Beco da Cultura  
Fonte: Márcia Purificação, 2007

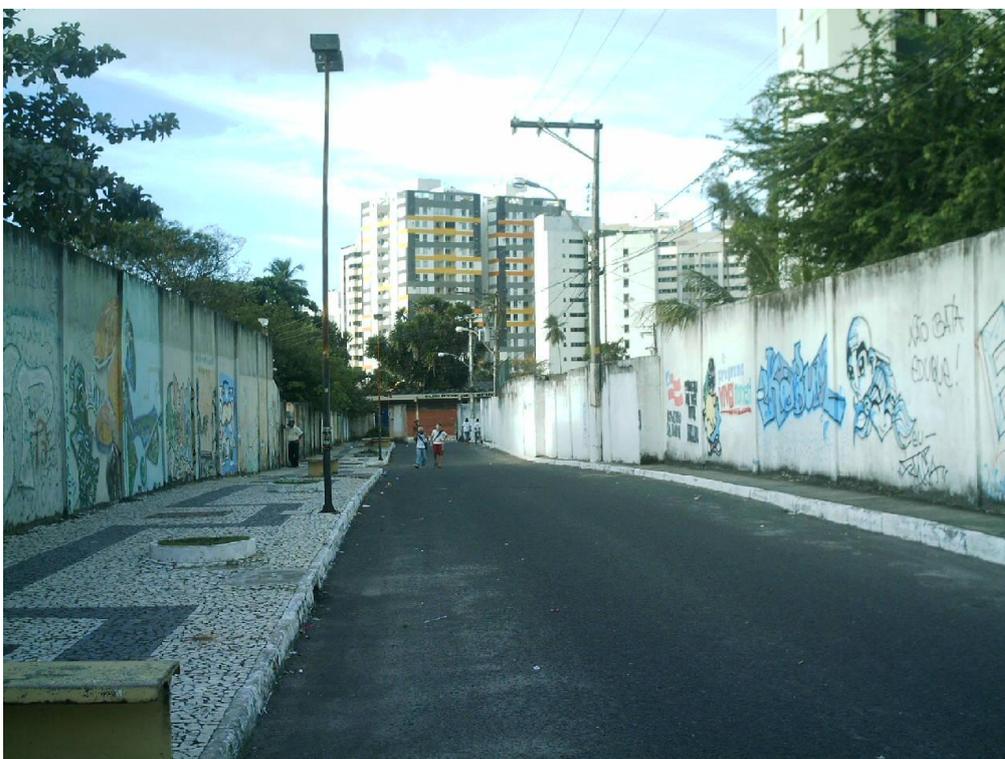


Figura 25: Foto das Áreas livres do Beco da Cultura  
Fonte: Márcia Purificação, 2007

## APÊNDICE 5 – Fotos do Complexo Educacional do Beco da Cultura



Figura 26: Foto do Colégio Polivalente de Amaralina  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 27: Foto do Colégio Estadual Carlos Santana II  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 28: Foto da Escola Municipal Zulmira Torres  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 29: Foto do Colégio Estadual Carlos Santana I  
Fonte: Márcia Purificação, 2007

## APÊNDICE 6 – Fotos dos educandos nas oficinas



Figura 30: Fotos dos alunos na oficina de matemática lúdico  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 31: Fotos dos alunos na oficina de português lúdico  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 32: Fotos dos alunos na aula de instrumento de cordas  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 33: Fotos dos alunos na oficina de artes  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 34: Fotos dos alunos na oficina de dança  
Fonte: Márcia Purificação, 2007



Figura 35: Fotos dos alunos na oficina de xadrez  
Fonte: Márcia Purificação, 2007