

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

EDUARD ANGELO BENDRATH

**A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL A PARTIR DOS
RELATÓRIOS DA UNESCO**

Presidente Prudente

2014

EDUARD ANGELO BENDRATH

**A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL A PARTIR DOS
RELATÓRIOS DA UNESCO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da FCT/UNESP, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores.

Presidente Prudente

2014

B397e Bendrath, Eduard Angelo.
A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO / Eduard
Angelo Bendrath. - Presidente Prudente : [s.n.], 2014
xx, 311 f. : il.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Políticas públicas. 2. Educação não-formal. 3. Unesco. I. Gomes,
Alberto Albuquerque II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



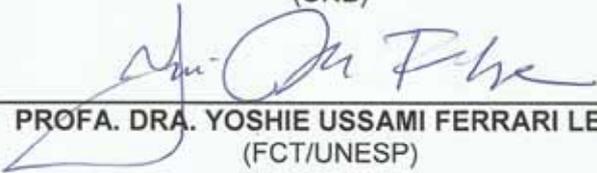
PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
ORIENTADOR



PROFA. DRA. GRAZIELA ABDIAN ZAMBÃO
(MARÍLIA/UNESP)



PROF. DR. CÉLIO DA CUNHA
(UNB)



PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(FCT/UNESP)



PROF. DR. EVERALDO SANTOS MELAZZO
(FCT/UNESP)



EDUARD ANGELO BENDRATH

Presidente Prudente (SP), 23 de Outubro de 2014.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

*À minha querida mãe **Zélia** (in memoriam)*

Pelo seu imenso incentivo para minha formação acadêmica, sua luta, sua disposição, seu amor e seu carinho que estarão eternamente presentes nas minhas lembranças e no meu coração. Muito obrigado por tudo mãe, nunca me esquecerei de ti.

“Vale a pena tentar ...”

(Zélia De Ré Bendrath)

AGRADECIMENTOS

À minha companheira Luciane pela paciência e compreensão nos momentos difíceis.

Às minhas filhas Nicole e Camile por serem a razão do meu viver.

Ao meu pai Wolfgang Eugênio Bendrath pelo apoio irrestrito que obtive durante toda a vida.

Ao meu orientador Alberto por contribuir enormemente para a minha formação acadêmica.

Aos professores Célio da Cunha, Graziela Abdian, Everaldo Mellazzo e Yoshie Ussami, pelas contribuições realizadas.

Aos verdadeiros amigos que sempre estiveram ao meu lado.

Aos professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Educação pelas ricas discussões e aprofundamentos teóricos obtidos através do contato direto com todos.

À UNESP, universidade que possibilitou a minha formação na graduação, mestrado e doutorado.

À CAPES pelo apoio financeiro durante o período de 18 meses em que fui bolsista.

Aos meus alunos e ex-alunos.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção dessa tese de doutorado.

Muito obrigado!

“Se não houvesse instituições públicas para a educação, não se ensinaria nenhum sistema e nenhuma ciência que não fosse objeto de alguma procura ou que as circunstâncias da época não as tornassem necessárias.”

(Adam Smith em “A Riqueza das Nações”)

A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL A PARTIR DOS RELATÓRIOS DA UNESCO

RESUMO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa: “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Com a expansão de movimentos educativos paralelos ao sistema formal de ensino, as ações educacionais com foco nos processos de desenvolvimento humano e econômico tornaram-se importantes ferramentas para a resolução de problemas locais, o que encaminhou novas diretrizes nas construções de matrizes de educação não-formal ao redor do mundo. Tais pressupostos alinham-se às concepções políticas internacionais atualmente vigentes, na tentativa de adequar o crescimento econômico ao desenvolvimento social tomando como referência os modelos de acumulação do capital social e capital humano. O capital social surge como mecanismo de valorização da ação coletiva em prol do estabelecimento de laços de confiança e reciprocidade, ao mesmo tempo em que o capital humano favorece possibilidades de avanços individuais frente a novas demandas econômicas e sociais, ambos tendo a educação não-formal como ponto de convergência para suas iniciativas. Dessa forma esse estudo tomou como parâmetro a análise de documentos da UNESCO em 31 países cujo objetivo foi verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social com aporte às bases do capital social e humano, bem como o direto interesse dos governos locais e organismos internacionais envolvidos. Observou-se que as ações seguem padrões de convergência e distanciamento entre os países com base em temas específicos pré-identificados o que favorece ações vinculadas diretamente ao acúmulo de capital social e capital humano como forma de solução para problemas locais. Identificou-se também que o fundamento para a tomada de decisão é uma lacuna na educação não-formal, sendo dessa forma, sugerida a adoção de medidas de avaliação em políticas públicas que leve em conta os fatores prospectivos como forma de compreensão da estrutura desse modelo educacional em diferentes contextos.

Palavras Chave: *Educação Não-Formal; Políticas Públicas; Capital Social; Capital Humano; Fatores Prospectivos.*

NON-FORMAL EDUCATION FROM UNESCO REPORTS

ABSTRACT

This study is related to the line of research: "Public Policy, School Organization and Teachers Training," of the Education Post-Graduate Program - Faculty of Sciences and Technology, Sao Paulo State University. With the expansion of educational movements parallel to the formal education system, educational activities focusing on the processes of human and economic development have become important tools for solving local problems, leading to new guidelines in the construction of arrays of non-formal education around the world. Such assumptions are in accordance with international political conceptions currently prevailing, in an attempt to match economic growth and social development with reference to social and human capital accumulation models. The social capital arises as an appreciation mechanism of collective action towards the establishment of trust and reciprocity relations, while the human capital favors individual advances opportunities with reference to new requirements of economic and social demands, both having non-formal education as a central point for their initiatives. Thus, this research aimed of the analysis of UNESCO documents in 31 countries verifying the relationship between non-formal education policies and economic and social development principles with the basis of social and human capital, as well as the direct interest of local governments and the involved international organizations. It was observed that actions follow patterns which are convergent and distant between countries, based on pre-identified specific themes, which favors actions directly linked to the accumulation of social capital and human capital as a way of solution to local problems. It was also found that the basis for decision-making is a gap in the non-formal education, and thus suggested the adoption of evaluation measures in public policy that takes into account the prospective factors as a way of understanding the structure of this educational model in different contexts.

Keywords: Non-Formal Education; Public Policy; Social Capital; Human Capital; Prospective Factors.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Análise do Panorama Global da Educação Não-Formal	138
--	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação da diversificação no campo da educação.....	63
Figura 2 – Processo modular de desenvolvimento do sistema NFE-MIS	70
Figura 3 - Etapas do Processo de Pesquisa	116
Figura 4 – Ciclo de ações	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Períodos da história da UNESCO	48
Quadro 2 – Categorias e subcategorias de faixa etárias	67
Quadro 3 – Processo de implantação e gerenciamento do sistema NFE-MIS	69
Quadro 4 - Determinantes do crescimento econômico.....	84
Quadro 5 - Diferenças entre a Socialdemocracia e o Neoliberalismo.....	101
Quadro 6 - Rol de documentos consultados e analisados.....	128
Quadro 7 – Valores de Quartil para os indicadores de categorização dos países.....	130
Quadro 8 - Categorização de enquadramento dos programas, projetos e ações em cada país.	131
Quadro 9 - Políticas de educação não-formal e a relação com os pressupostos teóricos da pesquisa.	133
Quadro 10 - População, Expectativa de vida e PIB per capita dos países analisados.....	140
Quadro 11 - IDH, crescimento populacional e população rural.....	141
Quadro 12 - PIB educação e Idade de ingresso nos ensinos primários e secundários.	142
Quadro 13 – Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 1 ..	148
Quadro 14 - Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 2...	151
Quadro 15 - Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 3 ...	155
Quadro 16 - Panorama das políticas de educação não-formal.....	157
Quadro 17 – Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 1.....	168
Quadro 18 – Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 2.....	169
Quadro 19 - Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 3.	169
Quadro 20 – Distribuição das iniciativas de redução da pobreza e desigualdades sociais baseados nas categorias de enquadramento da Educação Não-Formal.....	176
Quadro 21 – Análise dos programas, projetos e ações de Educação Não-Formal com vistas ao Capital Humano.....	185
Quadro 22 - Análise dos programas, projetos e ações de Educação Não-Formal com vistas ao Capital Social.....	189
Quadro 23 – Anagrama CIPP x Fator Prospectivo.....	200
Quadro 24 – Informações Socioeconômicas do Brasil.....	218
Quadro 25 – Informações Socioeconômicas da China.....	228
Quadro 26 – Informações Socioeconômicas do México.....	231
Quadro 27 – Informações Socioeconômicas do Peru.....	233

Quadro 28 – Informações socioeconômicas da Tailândia.....	235
Quadro 29 – Informações Socioeconômicas África do Sul.....	239
Quadro 30 – Informações socioeconômicas de Bangladesh	242
Quadro 31 – Informações socioeconômicas de Botsuana.	245
Quadro 32 – Informações socioeconômicas do Camboja	248
Quadro 33 – Informações socioeconômicas do Egito.	251
Quadro 34 – Informações socioeconômicas das Filipinas.	255
Quadro 35 – Informações socioeconômicas de Gana.....	257
Quadro 36 – Informações socioeconômicas de Honduras.	260
Quadro 37 – Informações socioeconômicas da Índia.....	262
Quadro 38 – Informações socioeconômicas da Indonésia.....	264
Quadro 39 – Informações socioeconômicas do Laos.	266
Quadro 40 – Informações socioeconômicas da Namíbia.	268
Quadro 41 – Informações socioeconômicas do Nepal.	271
Quadro 42 – Informações socioeconômicas da Nigéria.	273
Quadro 43 – Informações socioeconômicas do Paquistão.	276
Quadro 44 – Informações socioeconômicas do Quênia.	278
Quadro 45 – Informações socioeconômicas do Senegal.	280
Quadro 46 – Informações socioeconômicas da Tanzânia	283
Quadro 47 – Informações socioeconômicas do Vietnam	286
Quadro 48 – Informações socioeconômicas do Afeganistão	290
Quadro 49 – Informações socioeconômicas da Etiópia.....	293
Quadro 50 – Informações socioeconômicas do Malawi.....	295
Quadro 51 – Informações socioeconômicas do Mali	298
Quadro 52 – Informações socioeconômicas do Sudão.....	300
Quadro 53 – Informações socioeconômicas de Uganda.....	303
Quadro 54 – Informações socioeconômicas da Zâmbia.....	306

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores Econômicos e Sociais e iniciativas de Educação Não-Formal	158
Tabela 2 – Análise dos grupos em relação às categorias da Educação Não-Formal.....	178
Tabela 3 – Educação Não-Formal nos países em relação aos Objetivos do Milênio.....	179
Tabela 4 – Financiamento da Educação Não-Formal.....	180
Tabela 5 – Participação Externa na condução de ações da Educação Não-Formal	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALO	Alternative Learning Opportunities
ARFT	Afghanistan Reconstruction Trust Fund
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEBA	Centros de Educação Básica Alternativa
CEDPA	Centro para o Desenvolvimento e Atividades da População
CIPP	Contexto, Insumo, Processo, Produto
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONEVyt	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
COPHIA	Prevention, Care, and Support Programme
DANIDA	Danish International Development Agency
DFID	Department for International Development of the United Kingdom
EBA	Educação Básica Alternativa
EPT	Educação Para Todos
ESDP	Educational Sector Development Programme
EUA	Estados Unidos da América
FEFS	Funcionamento das Escolas nos Fins de Semana
FMI	Fundo Monetário Internacional
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
GATS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
IBM	International Business Machines
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IIEP	International Institute of Educational Planning
JSDF	Japanese Social Development Fund
KPLP	Kenya Post-Literacy Project
LEA	Local Education Authority
MEC	Ministério da Educação
MHE	Módulo de Habilidades Empregáveis
NAMAS	Namibian Association of Norway
NFE-MIS	Non-Formal Education - Manager Information System
NQF	National Qualifications Authority
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico

OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não-Governamental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PRONAMA	Programa Nacional de Mobilização pela Alfabetização
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRALEBAH	Programa de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos
RVA	Reconocimiento, Validación, Acreditación
SAQA	South African Qualification Authority
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UIS	Instituto de Estatística da UNESCO
UIL	Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida
UNDP	United Nations Development Programme
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UNFPA	Fundo de Populações das Nações Unidas

SUMÁRIO

Introdução	19
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA UMA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL.....	28
1.1 Mundialização versus Globalização	29
1.2 Impacto da Mundialização na Educação	30
1.3 Educação e Política Internacional: elementos práticos.....	36
1.4 A UNESCO e sua Política Global	40
1.5 A Política de Educação Não-Formal da UNESCO	49
1.5.1 O Conceito de Educação Não-Formal	49
1.5.2 Ações Pontuais da UNESCO para a Educação Não-Formal.....	60
1.5.3 Modelos da UNESCO para gestão e avaliação da Educação Não-Formal: as propostas NFE-MIS e RVA.....	68
CAPÍTULO 2 – O CAPITAL PARA ALÉM DO VALOR MONETÁRIO.....	78
2.1 Bases para a Formação do Capital Humano	79
2.2 Bases para a Formação do Capital Social.....	88
2.3 Terceira Via, Capital Humano e Capital Social: aproximações possíveis?.....	99
2.4 O conceito de diversidade cultural pela UNESCO e sua relação com o Capital Social e Capital Humano.....	111
2.4.1 A diversidade Cultural segundo a UNESCO.....	111
2.4.2 Diversidade Cultural e Capital Social	118
2.4.3 Diversidade Cultural e Capital Humano.....	120
2.4.4 Diversidade Cultural e a Educação Não-Formal	122
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ANÁLISE.....	125
3.1 Procedimentos Investigativos da Análise Documental	126
3.2 Processo de Definição das Bases de Pesquisa	127
3.3 Exploração, Categorização e Análise dos Dados	128
3.4 Inferência Analítica	132
3.5 Aporte do Modelo Quantitativo.....	135
3.6 Aspectos Gerais Comparativos.....	137

CAPÍTULO 4 – PANORAMA GLOBAL DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	144
4.1 Grupo 1	145
4.1.1 A Educação Não-Formal nesses países	146
4.2 Grupo 2.....	149
4.2.1 A Educação Não-Formal nesses países	150
4.3 Grupo 3.....	152
4.3.1 A Educação Não-Formal nesses países	153
4.4 Contexto do Panorama Global.....	156
4.5 Convergências e Distanciamentos	160
4.5.1 Sistemas Oficiais de Ensino e Aprendizagem	162
4.5.1.1 Formação Docente para atuação na Educação Não-Formal	164
4.5.2 Metas e Monitoramentos Globais.....	165
4.5.3 Parcerias e Financiamento da Educação Não-Formal	167
4.5.4 Conflitos Armados.....	170
4.5.5 Educação para a Saúde	172
4.5.6 Redução da Pobreza e Desigualdades Sociais.....	174
4.5 Análise Quantitativa	177
CAPÍTULO 5. PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO-FORMAIS E SUAS CONDICIONANTES	183
5.1 Educação Não-Formal e Capital Humano	184
5.2 Educação Não-Formal e Capital Social.....	187
5.3 Definições acerca do conceito de Fator Prospectivo	191
5.3.1 Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP) e Fator Prospectivo.....	193
5.3.2 Anagrama Analítico e o Fator Prospectivo nos países do estudo.....	196
5.4 Gestão de Sistemas e Políticas de Educação Não-Formal.....	203
FINALIZANDO AS DISCUSSÕES	205
REFERÊNCIAS	211
DOCUMENTOS TÉCNICOS	217
APÊNDICE A – Compilação das Análises do Grupo 1	218
Brasil.....	218

China.....	228
México.....	231
Peru.....	233
Tailândia.....	235
APÊNDICE B – Compilação das Análises do Grupo 2.....	239
África do Sul.....	239
Bangladesh.....	242
Botsuana.....	245
Camboja.....	248
Egito.....	251
Filipinas.....	255
Gana.....	257
Honduras.....	260
Índia.....	262
Indonésia.....	264
Laos.....	266
Namíbia.....	268
Nepal.....	271
Nigéria.....	273
Paquistão.....	276
Quênia.....	278
Senegal.....	280
Tanzânia.....	283
Vietnam.....	286
APÊNDICE C – Compilação das Análises do Grupo 3.....	290
Afeganistão.....	290
Etiópia.....	293
Malawi.....	295
Mali.....	298
Sudão.....	300
Uganda.....	303
Zâmbia.....	306

Introdução

A iniciativa de elaboração e implantação de modelos diferenciados de educação apresenta uma nova perspectiva em relação aos processos educacionais formais tradicionais, e enquadram-se como ferramentas de suporte em inúmeros campos dos setores produtivos auxiliando no cumprimento de metas e acordos e posicionando a sociedade em um patamar que o princípio da equidade é colocado como determinante para o desenvolvimento.

Durante os anos de 2003 a 2007 tive a oportunidade de participar do maior programa educacional da UNESCO em todo mundo até então, o Programa Escola da Família, um programa construído através da parceria entre a organização e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, abrangendo 100% das escolas públicas estaduais. O programa pautava-se em oferecer às comunidades a possibilidade de ampliarem os relacionamentos sociais através de oficinas em eixos como trabalho, saúde, esporte e cultura, em que o modelo educacional não-formal era o carro chefe de toda a iniciativa pedagógica. Minha experiência adquirida no trabalho junto às equipes de coordenação da UNESCO e equipes locais ofereceu-me uma real dimensão de uma macropolítica e seus desdobramentos em diferentes localidades e suas especificidades.

Dessa forma pude compreender que os enlaces e conjunturas de programas de ampla magnitude reforçam a necessidade premente de análises teórico/técnicas sobre a viabilidade de implantação, execução, e desenvolvimento de tais políticas tomando como referência o atual panorama político-social em que se encontra o Estado e os objetivos esperados e obtidos com tais medidas.

A compreensão de todo mecanismo de ajuste e adequação de uma política pública educacional que contava com uma variada gama de atores em seus processos constitutivos, sempre me trouxe questionamentos sobre como a aplicação de modelos baseados em diretrizes externas (tal qual ocorreu com o Programa Escola da Família a partir das orientações da UNESCO) pode ser compreendido tomando como referência não apenas o panorama educacional local, mas também o panorama geral a partir de toda a estrutura social e econômica que determinou a efetivação dessas políticas, observando as predisposições técnicas operacionais e objetivas dentro de um contexto mais amplo. Dessa forma ao observar a posição de agências internacionais e suas perspectivas frente à educação mundial, foi possível compreender que a aplicação de tais ações segue procedimentos padrões com

vistas a estabelecer princípios de equidade entre países, princípios esses definidos em Fóruns internacionais de educação a partir de relatórios de monitoramento com metas claras e delimitadas.

Essa postura coloca em uma mesma balança diferentes países em diferentes contextos, exigindo padrões de desenvolvimento compatíveis com os definidos em acordos internacionais, mesmo que os recursos (humanos e financeiros) necessários para que se atinjam esses fins não sejam suficientes. Com essa perspectiva posta, iniciativas paralelas ao sistema formal de ensino começam a surgir fomentadas pela ação dos governos através do seu estímulo via participação civil democrática, com abertura e expansão de associações, organizações não-governamentais (ONGs) e entidades privadas, além do apoio irrestrito de organismos internacionais tais quais a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, USAID, em um nicho de atuação que não possui regulamentação direta dos governos, mas que contribui efetivamente para o processo de desenvolvimento humano e social: a educação não-formal.

Pela ausência de mecanismos de controle efetivo por parte dos governos, a educação não-formal acaba que por ser altamente incentivada e fomentada por iniciativas decorrentes de sistemas que caminham paralelos aos interesses do Estado. Muitas dessas iniciativas pautam-se em políticas setoriais em áreas com grande defasagem estrutural como educação, saúde e geração de renda, e possuem nos organismos multilaterais os principais agentes diretos responsáveis pelo processo de viabilidade financeira e expertise técnica.

Tomando como referência essa perspectiva, Hayek (1977), um dos maiores entusiastas do processo econômico neoliberal, já preconizava em seus textos sobre a importância dos organismos supranacionais coordenarem as ações de reestruturação e adequação social e econômica em países com dificuldades estruturais, porém com ressalvas sobre o processo democrático e a influência que tais ações poderiam acarretar nessa área. De acordo com o autor a delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato frequente, não é, contudo, senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes. (HAYEK, 1977, p.63)

Em uma perspectiva oposta Cassassus (2001), acredita que o movimento da globalização tem alavancado ações que vão além dos setores econômicos e adentram limites da cultura e da desterritorialidade das fronteiras do Estado, incluindo dessa forma modelos educacionais pré-elaborados. Assim, como bem aponta Garcia (2010), a política educacional possui papel fundamental no processo de regulação da educação, pois de acordo com o autor:

[...] no campo educacional, organismos como a UNESCO, desde as duas últimas décadas do século XX, têm tido uma importância capital na promoção de reformas e metas educacionais para os países em desenvolvimento [...] Nessa direção, esses organismos mobilizam um conjunto de *experts*, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil. (GARCIA, 2010, p.449)

A própria UNESCO em seu Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (2008, p.15), elenca que deve ser assegurado aos jovens o acesso a bens equitativos em programas apropriados de aprendizagem e treinamento para a vida¹. Dessa forma as ações de políticas públicas dos organismos internacionais possuem um forte apelo para o desenvolvimento de programas educativos paralelos aos já oferecidos pelo Estado, tais quais os baseados na educação não-formal.

Essa posição está diretamente associada ao conceito que se obtém quando pensamos no que efetivamente venha a ser a educação não-formal. Para a UNESCO a partir do relatório de Hoppers (2006) a educação não-formal é encarada como um processo dinâmico, de múltiplas facetas, que pode ou não, estar associado ao sistema formal de ensino. Ainda segundo a organização, ela possui papel decisivo nos processos de desenvolvimento humano tomando como pressuposto o conceito de educação ao longo da vida.

A configuração da educação não-formal frente a outros mecanismos de aprendizagem é bem explicitado por Gohn (2006), a partir da sua divisão conceitual sobre os sistemas *Formal, Informal e Não-Formal*. Segundo a autora, constantemente a educação não-formal é confundida tanto com os modelos formais, quanto os informais, justamente por ser um campo novo e ainda em expansão que merece mais estudos e formação específica dos profissionais que nela atuarão. De acordo com a autora:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., 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 coletivas cotidianas. (GOHN, 2006, p.28)

Ainda segundo a autora a educação não-formal lida com outra lógica de espaço e tempo, e possui como abordagem a linha da educação social em que o foco são comunidades

¹ Grifo meu

em situações de vulnerabilidade e exclusão social (GOHN, 2008, p.124), áreas apontadas como críticas pela UNESCO.² Para Gohn (2006), há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes; dessa forma, sua estrutura poderia servir de base para o auxílio ao modelo formal de ensino.

O princípio de adequação e interesse das políticas públicas educacionais não-formais via mecanismos que podem se configurar tanto dentro dos objetivos do Estado quanto dos objetivos de organismos internacionais ou associações civis do terceiro setor, ampara-se em pressupostos teóricos de desenvolvimento humano e social que trazem consigo ideias imbuídas de mudança, de novas oportunidades, de apoio e auxílio, de inserção social. Tais pressupostos são postos na configuração da ordem mundial como ferramenta universal de melhoria da sociedade via o princípio de uma “educação ao longo da vida”. Tal posicionamento, não pode ser observado se desconectado da realidade em que está inserido devendo ser compreendido a partir da forma como as teorias do capital social e o capital humano se fazem presentes nas relações estabelecidas entre a sociedade, sistemas de controle (governo, ONGs e organismos internacionais) e os próprios objetivos da educação não-formal.

Dessa forma, ao abordar os princípios do capital humano, reforça-se a tese das cíclicas crises do capitalismo no qual o processo educacional torna-se elo fundamental para as adequações necessárias de formação de acordo com cada panorama enfrentado. Da mesma forma, a teoria do capital social, encaixa-se nos pressupostos ideológicos das agências internacionais na medida em que tenta estabelecer e fortalecer os elos de confiança coletiva, minimizando potenciais riscos advindos da falta de coesão social. Ambos os fundamentos estão adequados a um eixo político norteador maior que serviu de parâmetro para muitos países a partir do início dos anos 2000: o modelo teórico da terceira via. Tal modelo vincula-se teoricamente às estruturas da educação não-formal na medida em que prevê uma maior participação popular na tomada de decisão da vida coletiva.

A partir de toda a exposição feita, penso que tais indicativos são fundamentais para se compreender a forma pela qual a educação não-formal é encarada como política pública em países em processo de desenvolvimento ou em processo de consolidação de sua posição geopolítica, indicando compreensões específicas e objetivos pré-determinados em um panorama mundial que sofre influências econômicas, sociais e culturais constantes.

² Ver mais em: CASTRO e ABRAMOWAY. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, julho de 2002, p. 143-176.

Problemas

Qual o panorama global das políticas de educação não-formal frente aos diferentes contextos nos quais estão inseridos? Estariam as políticas de educação não-formal em países periféricos e semiperiféricos amparadas por mecanismos e ideais universais de desenvolvimento humano e social subsidiados pelos modelos econômicos atualmente vigentes? Seria a educação não-formal um caminho mais rápido e prático de se atingir objetivos educacionais globais?

Como objetivos desse estudo, procuramos definir suas ações pontuais a partir de tais perspectivas:

Objetivo Geral

- Verificar a relação estabelecida entre as políticas de educação não-formal e os princípios do desenvolvimento econômico e social com aporte às bases do capital social e humano a partir dos relatórios técnicos da UNESCO em 31 países.

Objetivos Específicos

- Mapear as ações, programas e projetos de educação não-formal a partir de seus objetivos diretos.
- Comparar os resultados entre os grupos de países e inferir as possibilidades e limitações da educação não-formal no cômputo do desenvolvimento econômico-social.
- Identificar se os princípios de acumulação do capital social e capital humano podem estar subsidiando o ideário internacional sobre a educação não-formal.
- Apresentar um modelo de análise das políticas de educação não-formal a partir da realidade observada no contexto do estudo.

Justificativa

Ainda são escassos os estudos sobre políticas de educação não-formal e seus desdobramentos junto ao processo de desenvolvimento humano em determinados contextos. A educação não-formal, segundo Gohn (2006) capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais.

Esse posicionamento caminha junto aos pressupostos internacionais postos nos Fóruns da UNESCO de Jomtien em 1990 e Dakar em 2000 sobre a visão mundial de educação para todos (EPT) e os desafios a serem vencidos pelos diferentes países em diferentes continentes. Tais perspectivas estão alinhadas indiretamente ao modelo teórico da terceira via e sua comunhão entre Estado, iniciativa privada e sociedade civil na busca por uma sociedade melhor.

Nessa mesma perspectiva, e consubstanciado pelo discurso propagado pelos adeptos da teoria do capital social, a educação não-formal torna-se um lócus privilegiado de ações em prol do fortalecimento comunitário e confiança social, aproximando-se ainda mais do discurso da nova agenda política que visa garantir à população espaços diretivos de participação civil em tomadas de decisões coletivas.

No mesmo caminho de raciocínio o fluxo econômico mundial e a sua incerteza sobre a expansão ou retração do mercado, impulsionam novas demandas de ações com vistas a novas possibilidades de geração de renda e conseqüentemente a minimização da pobreza provocada pelos desequilíbrios econômicos entre os países, o que pode ser alcançado tomando-se como referência a expansão interna do capital humano e todas as suas possibilidades associadas.

Ambas as teorias, capital social e capital humano e a diretriz política que permeia os rumos da sociedade nessa década são conceitos e posicionamentos teóricos que vias de fato, subsidiam a geração de ações no campo da educação não-formal. A educação não-formal nesse contexto é ferramenta e insumo por se posicionar em outra lógica de tempo e espaço no qual há possibilidade de ampla articulação entre objetivos, metas e propósitos. Tal flexibilização entre tais pressupostos não se torna possível tomando como referência o modelo formal, indicando, portanto, a educação não-formal como principal instrumento de obtenção de resultados internacionais em curto prazo de tempo, o que, por si só, justifica estudos nesse campo específico de ação.

Tese Central

A Tese central defendida nesse estudo pressupõe que as políticas educacionais não convencionais, focadas em modelos não-formais, são construídas e implantadas a partir da dinâmica econômica e social vigente na época, obedecendo e cumprindo estritamente os interesses momentâneos do Estado. Essa dinâmica reflete a necessidade educacional pontual de uma sociedade e ampara-se em três classificações indicativas baseada na análise dos 31 países, são eles: Grupo 1 (países com bons indicadores na área econômico-social); Grupo 2 (países que possuem variações em relação ao posicionamento dos indicadores na área econômico-social), Grupo 3 (países com indicadores baixos na área econômico-social).

Esse modelo teórico aqui defendido é construído tendo várias interfaces de configuração social e política, em distintos níveis. Assim, uma modelagem macro de tais políticas públicas pode oferecer subsídio para a estruturação e reconfiguração do seu planejamento e execução, tendo em vista que seu sucesso ou fracasso está diretamente relacionado com as nuances específicas de cada localidade em que está implantado juntamente com a conjuntura política e econômica e os objetivos e diretrizes da educação a partir do panorama mundial.

Dentro dessa proposta teórica a educação não-formal deve ser abordada tendo como estrutura de análise os princípios da formação do capital humano e social, por adequar-se aos manejos necessários em posições críticas de cada governo em suas áreas deficitárias, o que não é possível e passível de ser executada por um modelo formal de educação que centra toda sua estrutura em parâmetros hierarquizados e restritos unicamente à escola. A flexibilidade da educação não-formal permitirá uma rápida adequação dos mecanismos de desenvolvimento econômico e social aos interesses de desenvolvimento educacional em diversos níveis.

Assim, essa tese tem como objetivo apresentar um modelo que sirva de parâmetro de análise para políticas de educação não-formal tomando como referências os indicadores econômicos, sociais e educacionais em contextos de crise para a tomada de decisão e posicionamento de políticas públicas.

Procedimentos

Optamos como caminho de investigação por uma abordagem quali-quantitativa, com foco específico em pesquisa e análise documental. A escolha pela pesquisa e pela análise documental fundamenta-se na intenção de fazer falar os documentos oficiais, pois se entende que nas entrelinhas desses documentos podem ser revelados aspectos que não estão imediatamente visíveis numa abordagem inicial.

Considera-se que a principal vantagem desse tipo de pesquisa é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma grande quantidade de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia ser pesquisado empiricamente. (GIL, 1987). Ainda de acordo com o autor, as fontes em papel (e outras fontes escritas) são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação a partir de documentos (p.158).

O foco político da análise versa sobre os marcos conceituais da UNESCO sobre suas análises no campo da educação não-formal sendo coletados os relatórios globais e locais sobre as ações de educação não-formal. Todos os dados foram obtidos junto às bases de dados oficiais da UNESCO em seus diferentes departamentos, possibilitando a criação de um panorama geral da educação não-formal a partir da observação da organização.

As bases de dados usadas foram UNESCODOc e UNESCO Institute of Statistics (UIS). Os relatórios técnicos obtidos para análise foram traduzidos e interpretados a partir do recorte metodológico empregado, além da análise de uma vasta gama de publicações oficiais da organização sobre o tema da educação e da educação não-formal. Os relatórios técnicos expressam o panorama da educação não-formal em 31 países divididos nos continentes Americano, Africano e Asiático e o critério de inclusão deu-se exclusivamente sobre a existência de dados provenientes de documentação oficial da UNESCO sobre o tema da pesquisa. Esse universo amostral encontrado reflete a totalidade de documentação sobre a educação não-formal disponibilizada pela organização em sua base de dados e expressa o entendimento e o panorama ao qual ela, UNESCO, visualiza sobre esse campo de atuação.

PARTE I

CONTEXTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS PARA UMA REGULAÇÃO TRANSNACIONAL

O conceito de regulação transnacional aqui apresentado faz menção às ações em nível macro que moldam ou moldaram a construção de políticas públicas localizadas e que fundamentaram-se em indicativos teóricos presentes nos modelos econômicos de cada período. Ao se configurar como transnacional sua esfera de atuação e controle perpassa indicativos de uma ordem específica central, sendo as mesmas direcionadas para um fluxo maior que se reconfigura cada nova fase de desenvolvimento mundial, como ocorrido após a segunda guerra mundial e o fortalecimento do *welfare state*, a liberalização do fluxo econômico na década de 1970 via movimento neoliberal, e mais recentemente o compartilhamento de responsabilidades entre governo e sociedade civil via movimento da terceira via.

Dessa maneira, tomando como referência o panorama político global, esse capítulo tem como objetivo introduzir o leitor nas ações propostas por organizações internacionais e seus possíveis impactos nas economias e modelos de políticas educacionais vigentes.

Remetendo aos conceitos do impacto da educação na economia e seus desdobramentos na formação do capital social e capital humano, recorro as idéias de Martin Carnoy (2002) para tentar, à luz de seus pensamentos, dialogando com os propósitos defendidos por Putnam (2006), Coleman (1988) e Giddens (1996, 2001, 2007), compreender os modelos de reformas educacionais e como os esses modelos propostos se alinham com a dinâmica globalmente imposta.

Assim a partir de uma visão geral, faço uma recapitulação das mudanças educacionais ocorridas nas últimas décadas tomando como referência os imperativos legais propostos pelos organismos internacionais e suas políticas focalizadas no desenvolvimento humano, com especial atenção aos modelos propostos pela UNESCO.

Como forma de garantir um aprofundamento teórico sobre as ações da própria UNESCO no mundo proponho uma análise de sua história tomando como referência o artigo da professora Karen Mundy (1999) da Universidade de Stanford sobre a atuação da UNESCO frente a uma era global de concorrência direta entre as agências multilaterais da ONU. Estabeleço os comparativos de atuação da agência frente aos três períodos históricos apresentados pela autora em relação ao movimento econômico global imposto a cada período.

1.1 Mundialização versus Globalização

Os discursos sobre os caminhos e os rumos que a política internacional flui podem ser classificados a partir tanto do conceito de “mundialização” quanto da “globalização”, o que para muitos pode soar de maneira equivocada e distorcida. No entanto, faz-se referência a um mesmo padrão que se altera apenas em sua objetividade pontual, não havendo uma única padronização epistemológica universalmente aceita que possa se configurar como exata ou incorreta; assim, ambos os termos, “mundialização” e “globalização” são utilizados nesse trabalho observando suas especificidades e objetivos frente ao contexto posto.

Considero como “mundialização” a relação natural de aproximação via processos econômicos, culturais e de comunicação entre sociedades geograficamente separadas cujo princípio central pauta-se nas relações sociais que tendem a obter avanços e retrocessos ao longo dos tempos, não sendo orientados exclusivamente por determinantes de relações de mercado. Considero como “globalização” o processo de aproximação entre países cujo veículo difusor pauta-se em modelos econômicos vigentes e que tendem a ser orientados por acordos de livre-comércio, trânsito alfandegário e políticas de imigração, cujo foco é a ampliação do mercado.

Essa posição se aproxima de conceitos definidos por Dreifuss (1996) sobre a área, pois para o autor a mundialização lida com mentalidades, hábitos e padrões, com estilos de comportamento, usos e costumes, e com modos de vida, sendo, portanto, responsável pela massificação e homogeneização cultural. Por outro lado a globalização seria parte recorrente de fenômenos da economia (como produção, financiamento, administração e comercialização) que se desdobram na sociedade e se expressam na cultura e política, condicionando a governança nacional (p.156).

Essa definição, no entanto, difere do conceito definido por Michalet (2003) que aponta a priori que a mundialização é composta de três configurações diversas:

1) *configuração inter-nacional*: que pauta-se na troca de bens e serviços entre os países e o capital é regulado pelas transações internacionais. Nesse aspecto a diferença entre as produções e produtividade dos países vai definir a especialização de cada um deles e seu posicionamento frente à economia de livre-comércio.

2) *configuração multi-nacional*: pauta-se na lógica da competitividade e fundamenta-se na mobilidade de bens e serviços e investimento externo nas empresas. Nesse contexto as

empresas multinacionais possuem papel determinante na ordem financeira mundial uma vez que são responsáveis pela alocação, remanejamento e fluxo constantes de capitais.

3) *configuração global*: pautado na lógica de investimento e retorno, é diretamente associado a circulação de capitais no mercado internacional o que gera o princípio especulativo e o controle de *commodities* por parte de grupos financeiros. As fronteiras nacionais não são barreiras tendo em vista que a regulação dá-se em nível extraterritorial.

Ainda segundo Michalet (2003) a globalização nada mais é do que uma forma aperfeiçoada da mundialização na qual estão presentes os pressupostos de uma ordenação global. Segundo o autor, o neoliberalismo do início dos anos 1980 transformou o conceito de globalização como padrão referencial para os diversos processos de trocas internacionais. Essa tese é defendida por Wallerstein (2002) quando da sua crítica ao liberalismo e as novas formas de desenvolvimento internacional que para o autor estão fortemente relacionadas a um sistema mundial que mantém padrões centrais e periféricos ao longo dos tempos. Wallerstein classificou e denominou esse dinamismo entre as nações de Teoria dos Sistemas Mundo, asseverando que durante todo o período histórico da sociedade sempre houve “centros” e “periferias”, sendo esses definidos pela dinâmica dos processos de produção e desenvolvimento social.

1.2 Impacto da Mundialização na Educação

Ao adentrar nos campos das discussões focalizadas e determinadas no campo político global, optei pelo termo mundialização por restringir a análise nas questões centradas na relação entre Estado/economia/desenvolvimento mundial, proposto no estudo de Carnoy³ (2002) que teve como agência de fomento a própria UNESCO. Da mesma forma a questão da origem “transnacional” aqui implicada remete a um conceito que não se restringe a definições limitatórias locais perpassando as barreiras impostas pelas ações do Estado, sendo, portanto, de origem geral e aplicável universalmente.

Nessa perceptiva a expansão das fronteiras nacionais agora centradas em um mundo com novas possibilidades de comunicação instantânea e acordos imediatos para o bom andamento da ordem internacional, as diretrizes internacionais para a tomada de decisões políticas no campo da educação colocam no Estado a possibilidade de ampliar seus recursos

³ Mundialização e Reforma da Educação: o que os planejadores devem saber. (2002)

provenientes do capital social e capital humano, ampliando sua margem de desenvolvimento interno.

A questão da mundialização como fator fundamental no processo de desenvolvimento envolvendo o mercado livre e o Estado, está, de acordo com Carnoy (2002), revolto em grandes polêmicas. A pluralidade de divergências sobre tal aspecto, centra-se, de um lado, na teoria de que empresas transnacionais são na verdade multinacionais. Essa alegação confere ao termo “transnacional” não uma origem única, mas uma amplitude de ingerência e atuação que transpassa qualquer origem fronteiriça baseada em territórios nacionais. Assim, o termo “multinacional” confere um espectro de atuação globalizada mundialmente, mas centrado em uma origem nacional, sendo, portanto, sujeito aos impactos nos campos político e econômico na sua origem territorial.

Baseados nessas afirmações destacam-se as crises que envolveram grandes empresas internacionais em períodos determinados da história relacionados diretamente a momentos econômicos conturbados para alguns países, com destaque para o caso da International Business Machines (IBM) nos anos 1990-1992 no momento crítico do neoliberalismo americano, e os bancos japoneses no final da década de 1980 junto à recessão nipônica do período.

O outro lado que questiona a mundialização como fator essencial, coloca a tese de que mesmo com a abertura e expansão do crédito e das transações internacionais a regulação econômica interna continua sendo a principal forma de intervenção do Estado como forma de controle das atividades desenvolvidas no país. Para Carnoy (2002) a grande regulação do Estado em áreas como saúde, educação, moradia e serviços, reforça esse argumento. Se os Estados preferem não exercer seu poder de regulamentação e redistribuição é porque estão submetidos a pressões internas, geralmente orquestradas por capitais nacionais e não transnacionais. (CARNOY, 2002, p.28)

Ainda segundo o autor, a essência da mundialização não está centrada nas cifras do comércio e do investimento, e sim numa nova redistribuição da relação espaço-tempo econômicos e sociais; essa posição reforça a tese indicativa de uma política macroeconômica que seja capaz de assegurar o investimento social e expansão do mercado, alinhando-se às concepções propostas por Giddens ao defender uma terceira via.

Essa proposição de investimento no campo social aliado a fatores de investimento no acúmulo do capital monetário é qualificada como um equilíbrio necessário para a manutenção

apropriada das funções do Estado enquanto provedor nacional. Ao comungar as ações de investimento nos campos sociais atreladas aos investimentos econômicos, tomamos como essência de análise as proposições de Coleman (1988) para o capital social, tendo como elemento chave o processo de desenvolvimento humano e interação social. No mesmo caminho Putnam (2006) e Fukuyama (1996) apresentam teses que versam sobre a linha de raciocínio que coloca a questão da confiança e reciprocidade como elementos constitutivos do progresso econômico e social de um país, todos elencando que o investimento nos campos sociais e a criação de uma rede de colaboração que vai além do poder do Estado, pode, efetivamente contribuir para o avanço.

Assim, a aplicação de recursos estatais em ações sociais acontece na medida em que o Estado prevê a necessidade de redução de índices negativos que gerem processos de exclusão econômica e social, comprometendo diretamente qualquer possibilidade de crescimento econômico e estabilidade necessários para a manutenção dos indicadores positivos de saúde governamental. Portanto, o investimento em capital humano surge como um elemento positivo para alavancar áreas de desenvolvimento econômico e social, ampliando a competitividade e a prosperidade. É nesse momento que surgem os primeiros indicativos de impacto direto da mundialização na educação.

A partir do momento em que a expansão do capital social e toda sua bagagem de possibilidades proporcionadas pela questão da confiança mútua gerada, da reciprocidade adquirida e da união nacional, assim como a expansão do capital humano, e todas as possibilidades do desenvolvimento pessoal e coletivo, acabam remetendo a uma política de Estado; temos portanto, caracterizadas possibilidades concretas do que Carnoy (2002) define como as estratégias de reformas educativas para o desenvolvimento nacional. Tais estratégias estarão alinhadas à política econômica e social adotada pelo Estado em questão, e sofrerão influências diretas de origem internacional baseadas na posição geopolítica em que o país se encontra.

Carnoy (2002), define que essas estratégias de reformas estão pautadas em 3 eixos centrais:

A . Baseadas na Competitividade:

As reformas educativas pautadas na competitividade visam aumentar a produtividade humana, contribuindo para o avanço das atividades econômicas, melhorando a mão de obra. Sua estrutura base apoia-se nas teorias do capital humano como forma de estabelecer o

sucesso individual como possibilidade para o sucesso coletivo. De acordo com o autor tais estratégias podem ramificar-se em 4 categorias.

A1. Descentralização: modalidade que assegura à escola uma maior autonomia, retirando do Estado a necessidade de tomada de decisões locais; nesse sentido uma maior flexibilização poderia conferir uma maior harmonização pedagógica. De acordo com Hannaway e Carnoy (1993) se as autoridades educativas locais se julgarem e forem julgadas, responsáveis pelos métodos de ensino, a qualidade da educação será cada vez mais aprimorada.

A2. Padrões Educativos: reformas que tem por base a obtenção de critérios mínimos definidos pelo Estado para cada nível educacional. Tais reformas tem por base a implantação de sistemas de avaliação externos como forma de mensurar o desempenho dos alunos, docentes e escolas, estimulando a competitividade entre os mesmos na tentativa de gerar um autoequilíbrio (meta), existindo a intervenção do Estado quando esse equilíbrio não é atingido. Esses padrões educativos (estabelecidos pelo poder central) têm o interesse de fornecer às escolas e pais uma ideia clara dos resultados escolares esperados com a expectativa de que a elevação dos padrões de nível estimulem a demanda dos pais e o desempenho dos estabelecimentos. (CARNOY, 2002, p.58)

A3. Gestão racionalizada dos recursos destinados à educação: nessa proposta de reforma, a elevação do rendimento escolar deve estar alinhada à racionalização de recursos como forma de otimização direta do sistema. De acordo com Carnoy (2002) a finalidade consiste em obter uma elevada taxa de sucesso com recursos e efetivos praticamente equivalentes aos de estabelecimentos com baixo desempenho. A expansão desse modelo de reforma prevê ainda a expansão centrada do ensino da educação básica, pois de acordo com o autor, a taxa social de rentabilidade aplicada a esse nível de ensino é muito maior se comparada ao ensino médio e superior.

A4. Aprimoramento da seleção e formação dos professores. Esse modelo de reforma prevê uma especial atenção aos processos de formação e seleção de professores para atuação na educação básica e ensino superior. Estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da própria UNESCO, reforçam essa tese, e indicam que os resultados qualitativos do avanço educacional só são possíveis se forem acompanhados por avanços qualitativos da ação docente, que, por conseguinte, devem ser obtidos através de um processo de formação docente inicial e continuado capaz de garantir a boa formação acadêmica tendo como sustentação a indissociabilidade teoria-prática.

B. Baseadas nos imperativos financeiros

Os modelos de reformas educacionais pautados nos imperativos financeiros tomam como referência o pensamento profícuo de que a competição acirrada entre os mercados deve impactar diretamente no processo de construção e acumulação do capital humano.

Esse pensamento provém do estreitamento das relações em nível global aliado a uma política econômica que deve ter como origem a capacidade de captação de recursos estrangeiros e/ou segurar o capital financeiro interno no próprio país, evitando fuga de capital, ou seja, o chamado ajuste estrutural. Nessa perspectiva a conjuntura econômica de um país pode determinar em que medida as reformas educacionais terão impactos imediatos, profundos ou superficiais.

As reformas educacionais pautadas nesse modelo obedecem ao preceito de um sistema liberal concorrencial; isso significa desafogar o custo financeiro do Estado, abrindo progressivamente as suas áreas vitais de desenvolvimento social (saúde e educação, por exemplo) para a expansão da iniciativa privada.

Dessa forma, as reformas fundadas nos imperativos financeiros, antes de tudo, visam reduzir os gastos públicos com a educação. Como seu supremo objetivo é semelhante ao das reformas motivadas pela competitividade (aumentar a produtividade dos funcionários), elas empenham-se também em aprimorar a eficácia da exploração dos recursos disponíveis e a qualidade da educação. (CARNOY, 2002, p.61-62)

Na execução de tais reformas mundo afora, encontram-se como cérebros dessas operações as agências internacionais, dentre elas o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, os bancos regionais e a própria UNESCO. Como pontos nevrálgicos dessas reformas são apontados os seguintes mandamentos:

B1. Inversão do financiamento da educação baseado nos níveis prioritários. Nesse modelo propõe-se que o investimento financeiro direto do Estado concentre-se na educação básica, realocando recursos que seriam destinados ao ensino superior. Segundo esse modelo proposto, o investimento no ensino superior é alto, dispendioso e possui um alcance populacional restrito, devendo então ser direcionado para a iniciativa privada, mais apta e preparada para formar frentes de trabalho altamente capacitadas para lidar com a lógica do mercado global.

B2. Privatização do ensino superior e secundário. Seguindo a linha de raciocínio do proposto nas bases de financiamento da educação, esse modelo amplia o processo de

privatização alcançando o ensino secundário. A justificativa pauta-se na crescente demanda por acesso a esses níveis educacionais que se amplia ano após ano aliado à incapacidade do Estado de suprir essa carência.

B3. Redução do custo por aluno. A base central dessa proposta consiste na ampliação do número de alunos por turma, uma forma simplista e irracional de redução de custos diretos em detrimento de um serviço educacional de qualidade. Segundo Carnoy (2002) os economistas do Banco Mundial concluíram que, na faixa dos 20 a 45 alunos por professor, a relação alunos/professor não tem nenhum efeito sobre os resultados escolares.

C. Baseadas na equidade

As reformas baseadas na equidade sofrem grandes pressões externas por serem consideradas longitudinais e com resultados não imediatos. Seu conceito é definido como reformas que visam dar acesso de oportunidades iguais a todos os cidadãos, seja ele tanto de vaga quanto de qualidade.

Nesse caminho tais proposições pretendem gerar um nivelamento educacional qualitativo que pode impactar diretamente na qualidade de vida dos sujeitos, bem como na qualidade da mão-de-obra disponível no mercado. Toma-se como referência de análise na construção de tais reformas o discurso oriundo da teoria do capital humano na qual a elevação do nível educacional impacta positivamente na determinação dos salários. Segundo Carnoy (2002), as reformas educacionais desse modelo tendem a objetivar determinados grupos ou pontos específicos de ação, dentre eles:

- Atingir as categorias mais desfavorecidas da população.
- Focar determinados grupos, como mulheres ou população rural.
- Ampliar a taxa de sucesso escolar em grupos considerados mais vulneráveis.

O conjunto de medidas de reforma da educação apresentados pelos três eixos centrais (A,B,C) constituem-se como ferramenta política para o direcionamento do Estado quanto à qualidade, quantidade e desdobramentos que podem ser obtidos no plano econômico. Do ponto de vista geral, tais reformas ainda podem ser alinhadas a partir de diretrizes externas que não se relacionam com a dinâmica interna dos conflitos e anseios de cada país.

1.3 Educação e Política Internacional: elementos práticos

Do ponto de vista da construção da ordem internacional, uma grande dificuldade reside na relutância dos Estados em ceder parte de sua soberania em favor de instâncias internacionais porque, inevitavelmente, essa atitude significa abrir mão, total ou parcialmente, da prerrogativa de transformar em ação política suas visões e percepções acerca do mundo e das coisas. (SATO, 2003, p.163)

Com um grande avanço nos processos de globalização, o acesso ao mercado rompeu as barreiras fronteiriças e estabeleceu novas perspectivas, inclusive de regulação internacional de compra e venda de serviços educacionais. De acordo com Siqueira (2004), o fato de a educação ter se constituído, na maioria dos países, como um dos direitos sociais fundamentais, a presença/oferta e o controle da mesma pelo Estado apresentam várias limitações à expansão comercial/mercadológica dos negociadores da educação, tratadas agora como “barreiras” que devem ser derrubadas.

Sobre esse aspecto, destaca-se, contudo a posição da Organização Mundial do Comércio (OMC), através do Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS em inglês) apresentado na Rodada do Uruguai em 1995, em estabelecer a “educação” como sistema mercadológico a ser regulado no plano internacional.

Ainda que a OMC tente regular o serviço educacional como sistema mercadológico privado, a regra que ainda se estabelece no plano internacional é a caracterização da educação como responsabilidade do Estado. A perspectiva que se observa então é o de um panorama dúbio: a educação como mercadoria e/ou a educação como direito universal⁴.

Essa perspectiva de observação da educação a partir de um direito individual e coletivo ou como um serviço e *commodity* cambiável via fluxos do capital estão associadas ao panorama político econômico atualmente posto desde a expansão das fronteiras tendo como parâmetro o que conhecemos como globalização.

⁴ A própria constituição brasileira prevê a educação como direito social universal: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, complementada pela LDB: **Art. 2º**. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A grande questão que está posta nos dias atuais, faz menção a como a educação da sociedade será tratada em meio à efervescência das novas relações sociais, e de que forma a formação humana pode efetivamente contribuir para a manutenção desse *status quo*.

Os elementos trazidos pela teoria do capital humano indicam um caminho que ao longo dos anos foi constantemente readequado para satisfazer as necessidades momentâneas do mercado. O processo de globalização também ampliou as metas, e objetivos a partir de planos transnacionais, e como instrumentos de regulação internacional, alguns organismos aparecem como mentores em específicas áreas, que vão da regulação econômica à área educacional.

A participação desses organismos internacionais no direcionamento de políticas econômicas e sociais em países em desenvolvimento esbarra principalmente na questão da soberania do Estado discutido por Sato (2003). Uma das maneiras de atuar diretamente nas frentes políticas, portanto, concretizou-se com a assinatura de acordos e tratados internacionais de prazos e metas.

Sato (2003) define que as organizações internacionais são as expressões mais visíveis dos esforços de cooperação internacional de forma articulada e permanente. Porém tomando como referência o desenvolvimento social como eixo fundamental, nos interessa saber, a quem interessa esse esforço de cooperação internacional quando a ordem política econômica vigente favorece a especulação internacional enfraquecendo o poder do Estado? Nesse sentido, a educação é, portanto, um fator determinante na política internacional, e a sua diretriz macro é um importante elemento de verificação dos rumos que se seguem.

Dessa forma, a atuação de organismos internacionais pode direcionar de que maneira a formação humana poderá ser compreendida em território global, tendo como referência os pressupostos de desenvolvimento definidos pela política da terceira via.

Assim, o surgimento de sistemas de avaliação educacional internacional, tal qual o PISA⁵, e metas de cumprimento de prazos como os definidos pela UNESCO para 2015⁶, apresentam claramente o alinhamento entre política educacional de um lado, e política econômica de outro, a partir de um plano internacional.

⁵ PISA significa *Programme for International Student Assessment*, e é um programa internacional de avaliação de estudantes proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁶ O Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO, publicado em 1999, definiu o ano de 2015 como meta final para os países melhorarem seus indicadores educacionais nas áreas de alfabetização, igualdade de gênero, universalização do ensino, entre outros temas.

Tendo como referência o panorama da educação como direito universal, destaco as iniciativas da UNESCO no Relatório de Dakar 2000 sobre “educação para todos”: “Reunidos em Dakar em Abril de 2000, nós, participantes do Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), para cada cidadão e cada sociedade” (UNESCO, 2001, p. 08).

Porém, com o estabelecimento de metas e prazos para cumprimento de tais ações, os países em desenvolvimento e com graves crises econômicas, acabaram recorrendo aos organismos internacionais, como forma de auxílio na implantação de ações, captação de recursos financeiros e gestão de projetos.

Dessa forma projetos como o *Fast-Track-Initiative*, traduzido aqui como Iniciativa de Via Rápida, foram implantados a partir de 2002 pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), em países em dificuldades educacionais, como forma de acelerar o processo de cumprimento das metas estipuladas pela UNESCO, com grande enfoque na educação básica e infância.

De acordo com Penn (2002), as metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro.

No Brasil processo semelhante ocorreu com a expansão do ensino público, especialmente a educação básica, com aumento de vagas em escolas e instituições municipais, estaduais e federais. Tomando como referência as informações de Haddad e Graciano (2004, p.67), podemos concluir que o resultado dessa configuração se reflete na possibilidade de acesso à educação da seguinte forma: enquanto o ensino fundamental é frequentado por aproximadamente 97% da população entre 7 e 14 anos, o superior atende apenas cerca de 8% das pessoas entre 18 e 24 anos. Na Argentina, esse percentual está próximo de 40% e é elevado também em outros países: Alemanha (50%), França (60%), EUA (80%) e Canadá (quase 90%).

A prerrogativa de foco na educação básica tem como referência as normativas institucionalizadas pelos organismos internacionais, tais quais o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO). Ainda de acordo com os autores a orientação desses organismos não tem produzido os resultados

esperados, tendo em vista que o acesso à escola não está garantindo melhores condições de vida para a população pobre, porque não há crescimento de empregos.

Dentro de uma política universal, o Banco Mundial estabelece diretrizes para os países em desenvolvimento, como forma de atrelar o processo de crescimento econômico ao processo de ampliação de oferta e melhora da qualidade dos sistemas de ensino.

Borges (2003) destaca que as reformas propostas pelo Banco Mundial envolvem a delegação de responsabilidades e recursos para os níveis locais e para a escola, e a terceirização de serviços educacionais para ONGs. Apoiando-se nessa teoria, percebe-se o grande crescimento dos programas e projetos educacionais desenvolvidos pela UNESCO no Brasil desde o início dos anos 2000, com especial atenção ao acordo firmado entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e a própria UNESCO, para a implantação do Programa Escola da Família em mais de 5.000 escolas da rede pública do estado.

Dentro desse contexto, Altmann (2002, p.80), relata que o Banco Mundial propõe que as reformas educativas sejam pautadas nos seguintes pressupostos:

- a) prioridade na educação básica; b) melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas educativos; c) descentralização das ações administrativas e financeiras; d) autonomia e responsabilização das unidades escolares pelos resultados obtidos; e) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no sistema educacional; f) mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação como tema de diálogo e negociação com os governos; g) enfoque setorial; h) definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; e i) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.

Tomando como referência os indicadores modelados pelo Banco Mundial para a concretização de uma reforma educacional com vistas à qualidade e eficiência dos sistemas de ensino, e principalmente, observando os indicadores baseados no estímulo ao setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no sistema educacional, bem como, a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares, nota-se nesse caso a influência direta da UNESCO na elaboração de políticas educacionais paralelas ao sistema formal de ensino, complementando as prerrogativas descritas pelo Banco Mundial.

Assim, a cooperação entre o Banco Mundial e a UNESCO está presente na liberação de recursos para financiamento das reformas educacionais em países em desenvolvimento, bem como aponta Evangelista (1999, p. 45):

Novos recursos, destinados até então exclusivamente a projetos de infraestrutura material, possibilitam uma ampliação da capacidade de atuação da UNESCO nesse período, em que o Banco Mundial se volta para as reformas das estruturas educacionais [...] a inclusão da educação como fator de desenvolvimento nos objetivos do banco intensifica a busca de racionalização das estruturas educacionais.

Atualmente na área de Educação, a UNESCO no Brasil estabelece parcerias com o poder público para o desenvolvimento de programas e projetos cujos temas se enquadrem em: a) *Educação para Todos*; b) *Educação Inclusiva*; c) *Qualidade Educacional*, e d) *Educação Preventiva em HIV e DST*. Além disso, temas especiais adotam o panorama educacional, partindo de um princípio não-formal, com foco em áreas específicas, são eles: f) *Prevenção da violência entre jovens*; g) *Educação para o desenvolvimento sustentável*; h) *Relações étnico-raciais*; i) *Promoção de sítios de valor excepcional*.

Todas as propostas apoiadas pela UNESCO seguem as diretrizes definidas mundialmente pelos organismos internacionais. Tais diretrizes são estabelecidas com metas rígidas, muitas vezes alinhadas diretamente ao processo de desenvolvimento do capital.

Atualmente, o principal objetivo é o cumprimento das determinações e metas listadas no Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (EPT), em que as ações concentram-se no prazo estabelecido de 2015, que, segundo a UNESCO o Brasil está longe de conseguir cumprir.

De acordo com a organização, o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir os objetivos de educação para todos até 2015, apesar de ter apresentado importantes avanços no campo da educação ao longo das duas últimas décadas.

1.4 A UNESCO e sua Política Global

A UNESCO foi criada no ano de 1945 com o objetivo de colaborar com o desenvolvimento mundial no pós-guerra atuando nas áreas de Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, e assim como outros organismos internacionais que tiveram início com a Liga das Nações⁷ e que futuramente viria a se tornar a Organização das Nações Unidas (ONU).

⁷ A Liga das Nações foi uma organização anterior à ONU com sua criação sendo datada após o final da 1ª grande guerra via Tratado de Versalhes, e tendo como objetivo estabelecer um diálogo entre as nações via processos de mediação e arbitragem em função da manutenção da ordem e da paz mundial. Sua derrocada aconteceu em virtude do fracasso em sua missão mais importante que era impedir a 2ª grande guerra.

As políticas apoiadas e difundidas pela UNESCO estão centradas nos processos de desenvolvimento humano e social, tendo como base a propagação da paz entre os povos e a emancipação individual pautada no avanço educacional.

Seus pressupostos teóricos que estruturam todas as ações nos campos de suas políticas públicas tendem a direcionar-se no decorrer da história de acordo com o movimento global e seus indicadores de desenvolvimento.

Em seu início, logo após a 2ª grande guerra, o modelo centralizador do Estado pautado por Keynes através do *Welfare State*, contribuiu para o aprimoramento da organização tendo em vista a necessidade premente de uma reconfiguração dos padrões educacionais vigentes, para um que fosse compatível com as imediatas necessidades de reconstrução mundial.

Bendrath e Gomes (2011) destacam que a UNESCO inicia as atividades de cooperação com os países membros, tendo para tanto, conceitos ainda difusos sobre a sua real importância no cenário global, e alocando para si ideário e funções correlatas aos seus “*primos-financeiros*”, FMI e Banco Mundial.

As modificações econômicas no mundo analisadas e codificadas a partir de uma ordem transnacional sustentada pelo imperativo dos países membros da ONU, obtém seus recursos de financiamento para recuperação econômica provenientes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), tendo nesse propósito a operacionalização prática de projetos e programas educacionais sobre a responsabilidade da UNESCO.

Durante o período pós-segunda grande guerra, a UNESCO começa a receber inúmeras críticas em função das suas ações, tendo em vista a centralização americana das decisões dentro da própria organização, o que coloca em dúvida a intenção de reconstrução social global, tendo em vista as influências econômicas e políticas no direcionamento da política internacional da organização, como bem observado por Guimarães (1999).

Todavia, o cuidado de evitar uma perspectiva segundo a qual a UNESCO tem sido apreendida como instituição criada e guardada pelo imperialismo econômico, político e cultural dos EUA . e, portanto, como instrumento de americanização do mundo não significa desconhecer a influência dos EUA numa instituição inventada num momento em que esse país detinha uma posição privilegiada perante os aliados europeus e asiáticos, tanto do ponto de vista econômico, quanto da integridade de seu território, distante dos cenários onde se deflagraram os combates. Essa influência se expressava de forma clara no jogo das forças presentes nas negociações para a paz. (GUIMARÃES, 1999, p.29)

Coube à UNESCO trabalhar no sentido de dar luz à livre circulação das idéias e da abertura cultural aos seus países membros. Dessa forma projetos educacionais começam a ser

implantados mundo afora, dentro dos alicerces que regem as bases da organização. (BENDRATH, GOMES, 2011, p.102)

Ao longo das décadas posteriores ao seu surgimento, a UNESCO sempre teve como missão central contribuir para o avanço e desenvolvimento educacional, científico e cultural nos quatro cantos do mundo, dando especial atenção a países que necessitam de recursos técnicos e financeiros para superar suas dificuldades estruturais. No entanto, sua atuação política sempre esteve diretamente vinculada às ações da ONU em cada período histórico, sendo possível observar avanços e retrocessos da organização em períodos que pode-se constatar crises pontuais enfrentadas pela ONU em suas ações globais.

Mundy (1999) destaca três grandes períodos históricos da UNESCO e como sua atuação ocorreu frente aos grandes eventos que marcaram as transformações mundiais no período. São eles:

Período 1 - Multilateralismo Educacional (1945 – 1970)

Período que compreende o processo de reconstrução da ordem internacional após a segunda guerra e que marcou o surgimento dos organismos internacionais em diversas esferas de atuação. A UNESCO aparece como organismo responsável pela condução das ações nos campos da educação, ciência e cultura, atuando especialmente em países afetados diretamente pela guerra e que necessitavam de auxílio para retomada do crescimento econômico, garantindo direitos básicos como educação e saúde para suas populações.

Esse período histórico é marcado pela influência internacional dos organismos como ONU, FMI, Banco Mundial, UNESCO, como forma de garantir em um plano maior o que Mundy (1999) chama de rede de segurança social expandida, que seria um movimento de atuação global no sentido de dar fôlego e força à aplicação das políticas macroeconômicas difundidas pelo *welfare state* com objetivo de minimizar ou reduzir as flutuações econômicas internacionais, uma tentativa de manter uma semelhança de propósitos com base a uma integração e expansão da economia mundial. No campo da educação, a atuação da UNESCO precisava indicar quais seriam seus limites e esferas de atuação como resposta imediata para as necessidades vigentes. A organização foca-se então em garantir o acesso básico à educação e contribuir para a formação do capital humano tão importante para o processo de reconstrução mundial do período.

De acordo com Mundy (1999, p.32) “*one of Unesco’s first responses to these emerging limits can be seen in its attempt to promote the concept of fundamental education as a flagship for the organization’s broader purposes.*”⁸

Fica claro, portanto, o interesse da organização na ampliação dos sistemas educativos de base, assegurando amplo acesso das crianças e jovens aos níveis educacionais elementares, fato que gera uma das primeiras publicações especializadas no tema: “*Fundamental Education: Common Ground for All People*” (Educação Fundamental: campo comum para todas as pessoas) no ano de 1947.

Na década de 1950 a organização amplia os debates sobre os processos educacionais de massa e a obrigatoriedade da educação, sendo amplamente aceita pelos países ocidentais, período em que a organização começa a expandir seus campos de ação e conseqüentemente oferecer sua *expertise* internacional para outras organizações.

Ainda segundo a autora, o sucesso das ações e a cooperação multilateral da UNESCO são referendadas positivamente no ano de 1963 quando a organização recebe auxílio financeiro do Banco Mundial e doações da Fundação Ford para a implantação de uma unidade especial internacional especializada no planejamento e financiamento educacional, o IIEP, *International Institute of Educational Planning* (Instituto Internacional de Planejamento Educacional). Na mesma década a UNESCO celebra acordos de cooperação internacional com o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) em 1961, Programa de Alimentação Mundial em 1963 e novamente com o Banco Mundial no ano de 1964, na mesma medida em que o financiamento para execução de programas educacionais sustentados pela Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) aumentou significativamente.

Período 2 - Contestação e Impasse (1970 a 1984)

O período iniciado nos anos 1970 que persistiu até meados dos anos 1980 foi marcado por um processo de modificação da economia global em decorrência da insuficiência dos Estados em garantirem a provisão de todos os recursos necessários para a manutenção das sociedades. É o período marcado pela discussão acerca das funções do Estado na economia e a conseqüente abertura e liberalização da economia mundial.

⁸ Tradução livre: Uma das primeiras respostas da UNESCO para que esses limites emergentes pudessem ser vistos foi a tentativa de promover o conceito de ensino fundamental como um carro-chefe para fins mais amplos da organização.

A reordenação da economia global aconteceu sob as bases do pensamento de Hayek e Friedman⁹ de uma economia liberal pautada no fortalecimento da tese do estado mínimo e ampliação do ingresso do setor privado em áreas estatais. Esse princípio de redução dos investimentos públicos ocorreu sob argumentos de que a teoria Keynesiana de um Estado centralizador não conseguiu garantir o pleno emprego gerando uma máquina estatal de custo elevadíssimo inflacionando o mercado prejudicando a livre concorrência e expansão comercial.

Do plano de vista global é quando começam a surgir as separações de blocos globais baseados em conceitos advindos do crescimento econômico e desenvolvimento humano, com grande ênfase na crise dos países denominados de “terceiro mundo” cuja economia instável gerava constantes crises monetárias e sociais, ao ponto de, haver intervenções de organismos internacionais na tentativa de minimizar os impactos negativos de uma política econômica insuficiente e uma constante desvalorização monetária nacional. É um período marcado pela aproximação direta do FMI e Banco Mundial às nações ditas de “terceiro mundo” oferecendo suporte técnico e empréstimos financeiros com exigências legais do cumprimento rigoroso dos planos econômicos propostos pelas agências.

Para a UNESCO, os desafios impostos a ela como organização internacional vai um pouco além dos determinados pelas outras agências internacionais, pois suas responsabilidades formais incluem o desenvolvimento educacional em todo o mundo, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento. Talvez o maior exemplo dessa posição seja a publicação do relatório “aprender a ser”, de 1972. Esse relatório trouxe importantes discussões sobre o futuro da educação em um mundo em constante transformação e com diferenças culturais e econômicas muito acentuadas em relação aos países desenvolvidos e sub-desenvolvidos.

Mundy (1999) destaca que o relatório “aprender a ser” de 1972 colocou a importância da educação como elo essencial para os processos de desenvolvimento sendo fundamentalmente necessárias as ampliações de alternativas flexíveis de aprendizado como promotoras de uma educação ao longo da vida. Tais proposições serviram de base para duas décadas depois, em 1996, o relatório Delors apresentar o conceito universal de educação defendido pela UNESCO até os dias de hoje. No entanto, a atuação da UNESCO entre os

⁹ Friedrich Haeyk (1899 – 1992) e Milton Friedman (1912 -2006) foram dois economistas teóricos que desenvolveram as bases do modelo econômico neoliberal, amplamente adotado por governos e agências internacionais a partir de meados da década de 1970. O prêmio Nobel de economia de 1974 foi concedido a Hayek e o de 1976 a Friedman, baseados em suas pesquisas e estudos sobre flutuações econômicas e consumo respectivamente.

anos de 1970 e 1980 foi profundamente corroída pelas atuações dos outros organismos internacionais em grande parte do mundo, em especial aos países do “terceiro mundo”, que viam as intervenções como mecanismos autoritários de imposição. Assim sendo, as funções e os propósitos mais amplos da organização não ficaram suficientemente claros, impactando diretamente na sua esfera de atuação. Segundo Mundy (1999, p. 39), “this work in education had become at once more ambitious, diverse, fragmented, and diffuse. [...] It continued to face exceedingly sharp budgetary constraints”¹⁰

A ausência de ações mais diretas da organização no campo educativo ao redor do mundo trouxe a contestação sobre a efetividade da organização como promotora e responsável por esse setor. Aliado à descrença sobre os reais interesses das intervenções proporcionadas por organismos internacionais em países do “terceiro mundo”, o impasse se estabelece no campo da execução das ações, das restrições orçamentárias, o que para Haas (1990 *apud* MUNDY, 1999) é definido como o período de “turbulência e não-crescimento” da organização.

Período 3 – Crise e Reforma (início 1985)

O período que se inicia a partir dos anos de 1985 foi marcado pelo intenso e progressivo processo de globalização mundial, favorecido pela expansão dos meios de comunicação e abertura de mercados até então fechados. É o contexto em que Mundy (1999) reafirma a troca de panorama, passando de uma ordem meramente de cunho nacional para uma ordem internacional, fruto das efetivas e incisivas atuações das agências ligadas à ONU.

O modelo neoliberal proposto por Hayek e Friedman nos anos 1970 acaba servindo de fundamentação para a aplicação de políticas econômicas e sociais em grande parte do mundo no intuito de garantir a sobrevivência do capital financeiro global. Junto a esse modelo neoliberal, constitui-se pelo governo americano um conjunto de 10 pontos fundamentais a serem seguidos por seus aliados como ferramenta de controle econômico; tais conjuntos de pressupostos foram denominados de “consenso de washington”¹¹. É um período marcado pela

¹⁰ Tradução livre: Seu trabalho na educação tornou-se mais ambicioso, diversificado, fragmentado e difuso. [...] Ela continuou a enfrentar muitas e nítidas restrições orçamentárias.

¹¹ O Consenso de Washington versava diretamente sobre os tópicos: *disciplina fiscal; controle dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; liberalização comercial; taxas de juros competitivas; abertura para investimento estrangeiro; privatização de empresas estatais desregulamentação da economia; proteção aos direitos autorais*. Para maiores informações acesse: BENDRATH, Eduard A. **O programa escola da família enquanto política pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010, pp.42- 44. http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2010/Eduard_Bendrath.pdf

profunda crise da ONU e suas agências, ocasionado pela falta de vontade dos países membros mais ricos em contribuir e auxiliar o desenvolvimento mundial, deixando a organização com pouca capacidade de lidar com os problemas de ordem econômica dos países em desenvolvimento.

Durante o período dos anos 1980 a UNESCO passa por pressões dos países ocidentais para a elaboração de uma agenda funcional e pragmática, mas opta por centrar suas discussões em temas mais abrangentes e de natureza filosófica e conceitual. Com a tentativa de reforma das Nações Unidas em jogo, a disputa política deixa a UNESCO como a mais frágil e vulnerável agência especializada da ONU sendo facilmente abarcada pelo discurso norte americano em prol da reforma.

O período marca profundamente a UNESCO como alheia aos problemas educacionais enfrentados pelos países em desenvolvimento e que acabaram sendo incluídos nas políticas reformistas do Banco Mundial e Unicef para a área de educação. Seus esforços centram-se então em sua própria reforma interna.

O final dos anos de 1980 remete à crise da União Soviética e seu colapso; o que confere à UNESCO a necessidade de intervenção direta no campo educacional, o que amplia seus países membros para 186 juntamente com o aporte de recursos financeiros dos países europeus e de contribuições voluntárias do Japão. De acordo com Mundy (1999) muito da evolução da organização está diretamente relacionada ao êxito e limitações das suas agendas de atuação.

A partir do início dos anos 1990 a UNESCO entra em uma fase de definição conceitual da educação em uma escala global, apresentando indicativos equitativos que deveriam ser obtidos por seus países membros. Chega-se ao período dos grandes fóruns internacionais da educação e seus documentos orientadores, a exemplo de Jomtien (1990) e Dakar (2000).

Em 1996 foi publicado o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir” produzido por Jacques Delors para a UNESCO que acaba servindo de base teórica fundamental definindo os conceitos e objetivos da organização frente ao que ela considera ideal para a educação global. O relatório Delors sobre a educação do século 21 vem em um importante momento para a organização; ele serve de instrumento demarcador das áreas de atuação dos organismos multilaterais, demarcando claramente o foco de atuação da UNESCO sobre a sua responsabilidade para com a educação e seu desenvolvimento mundial.

A partir dos anos 2000, a conjuntura econômica global remete a um panorama teórico que trabalhe concomitantemente questões econômicas e sociais no mesmo patamar, e

ganha força o movimento difundido pela terceira via. Nesse sentido, as ações da UNESCO começam a se concentrar no conceito de qualidade e acesso universal ao direito à educação, seus esforços tendem a reduzir as diferenças entre sexos, priorizando o atendimento elementar da educação focando modelos e políticas que auxiliem os sistemas formais de ensino, atuando principalmente em políticas de educação não-formal.

Assim, sobre os esforços recentes da organização, Mundy (1999, p. 47) afirma que: *“Unesco’s greatest successes in recent years have come through collaboration with other UN organizations— in basic education and in peace and values education. Ironically, however, Unesco continues to compete with these organizations for funding.”*¹²

Com uma abordagem política global que prevê a co-responsabilização entre os entes civis e públicos, tal qual o proposto pela terceira via, organizações não-governamentais e organismos internacionais ganham força no processo de tomada de decisões locais e influenciam o direcionamento de ações em campos em que o governo não oferece seus serviços. O quadro 1 apresenta uma síntese dos períodos acima mencionados.

¹² Tradução livre: Os maiores sucessos da UNESCO nos últimos anos têm vindo através de colaborações com outras agências das Nações Unidas, especialmente em temas como educação básica, paz, e valores da educação. Ironicamente, no entanto, a UNESCO continua a competir com essas mesmas organizações por fundos de financiamento.

	Período 1 <i>Multilateralismo Educacional</i> (1945 – 1970)	Período 2 <i>Contestação e Impasse</i> (1970 a 1984)	Período 3 <i>Crise e Reforma</i> (início 1985)
<i>Mudanças na Ordem Mundial</i>	Crescimento do Multilateralismo Pós-Guerra. Incorporação do Liberalismo	Confronto Norte-Sul e o declínio da ordem internacional estabelecida no Pós Guerra	Globalização, ascensão de países ricos, multilateralismo e neo-liberalismo
<i>Eventos da UNESCO</i>	Valorização da Educação. Surgimento da UNESCO (1945-46) como agência especializada da ONU para promoção e cooperação nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação. Crescimento do orçamento a partir dos anos de 1960.	Contestação e crise, a UNESCO entra em um período de turbulência e não-crescimento marcado pela nova ordem internacional, que polariza o mundo e aponta os países subdesenvolvidos como “terceiro mundo”. Início de uma nova ordem de comunicação e informação.	Reforma da UNESCO. A UNESCO luta para manter seu trabalho mesmo com redução orçamentária. Grande cooperação com a ONU. Redução e descentralização das atividades de campo.
<i>Mudanças nas atividades educacionais da UNESCO</i>	Grande variedade de programas: Reconstrução educacional na Europa; Coleção de estatísticas educacionais; educação especial; educação superior; paz; educação básica gratuita; provisão de assistência técnica para educação e desenvolvimento econômico.	Contestação e impasse sobre as discussões sobre desenvolvimento nacional. Perda da capacidade de assistência técnica para desenvolvimento da educação. Introdução de novos temas educacionais (desarmamento, direitos humanos, meio ambiente, população). Trabalho da UNESCO fortemente ofuscado pela ação do Banco Mundial	Foco na introdução da “cultura de paz”. Atividades baseadas na agenda da ONU como paz e resoluções de conflitos e em temas como educação básica. Utilização da “persuasão moral” como princípio de funcionamento. Banco Mundial mantém ações de planejamento e reforma educacional no eixo Norte-Sul e OCDE e União Européia nos países mais ricos, limitando as ações da UNESCO.
<i>Publicações e/ou declarações mais importantes</i>	Educação fundamental: espaço comum para todas as pessoas (1948)	Aprender a ser: Relatório da comissão internacional de desenvolvimento da educação (1972) Declaração de Persópolis	Educação um Tesouro a descobrir: relatório da comissão internacional de educação para o século 21 (1996)
<i>Países membros</i>	1950 = 58 países membros	1980 = 153 países membros	1997 = 186 países membros

Quadro 1 - Períodos da história da UNESCO

Fonte: MUNDY, Karen. Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. **International Journal of Educational Development**. N.19, 1999, p.29

1.5 A Política de Educação Não-Formal da UNESCO

1.5.1 O Conceito de Educação Não-Formal

O termo “educação não-formal” empregado nesse trabalho tem sua origem histórica nas mudanças educacionais ocorridas principalmente na década de 1960 em virtude das ações reformistas do setor; assim, tomo como referência para a compreensão inicial da origem do conceito o trabalho de P.H. Coombs (1976) que versa sobre a “crise mundial da educação” e possíveis ações e desdobramentos futuros com vistas à continuidade do desenvolvimento econômico e humano.

Coombs descreve o cenário da educação da década de 1960 como sendo o de necessárias mudanças para o efetivo acompanhamento dos avanços globais. O título do seu trabalho “a crise mundial da educação” chama a atenção para mudanças tanto nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, quanto para a organização dos sistemas educativos. Para o autor, as prioridades e metas devem fazer parte desse cotidiano, adequando o princípio da formação às necessidades de mão-de-obra, qualidade e custo. Nesse ínterim, a educação não-formal, chamada até então por ele de “ensino não-formal” aparece como um conjunto de atividades que constituem importante complemento para o ensino formal.

De acordo com o autor ao relatar as ações da área na época, constatava-se que os objetivos destas atividades, frequentemente, eram pouco claros, as clientelas indefinidas e a responsabilidade de sua manutenção e administração divididas entre dezenas de entidades públicas e privadas (COOMBS, 1976, p.198). A coordenação de ações e execução das atividades modificava-se entre países industrializados e em desenvolvimento em decorrência das necessidades específicas do ensino não-formal de cada localidade, o que, *a priori*, apresentou o primeiro indicativo teórico da adequação de modelos não-formais de educação em decorrência da complementação necessária para a formação do capital humano.

Coombs apresentava argumentos em favor da organização legal da educação não-formal como subárea do sistema educativo, devendo, portanto, ser enquadrada nas políticas do Estado. Segundo o autor, a ausência de instrumentos normativos que pudessem aferir não só a qualidade, mas também a responsabilidade nas ações do ensino não-formal davam indicativos de que a falta de planejamento e de dados específicos da efetividade dos programas e projetos da área, especialmente nos países mais pobres, garantiam apenas uma pequena parcela dos recursos educacionais direcionados à educação não-formal. Para o autor:

[...] o grande problema enfrentado pelos países mais pobres (e também pelos ricos) é a falta de meios organizacionais para enquadrar o ensino não-formal no planejamento educacional – pois este se tem limitado ao ensino formal e, muitas vezes, sem alcançar todas as suas partes, sem um planejamento global não se tem base racional para o estabelecimento de prioridades, alocação de recursos, distribuição equilibrada de responsabilidades entre ensino formal e o não-formal naquelas áreas em que ambos atuam. (COOMBS, 1976, p.205)

O modelo de aprendizagem não-formal defendido por Coombs estava diretamente associado a um modelo de educação permanente, que décadas mais tarde seria aprimorado por Delors e definido como educação ao longo da vida. No modelo de Coombs haveria “outro sistema educacional oculto” responsável por diversas atividades que receberiam nomes variados como “educação de adultos”, “treinamento em serviço”, “serviço de extensão”, “treinamento acelerado”; para essas atividades denominou-se o eixo de “ensino não-formal” como sendo a sua área de alocação e planejamento de ações, diferenciando-se do modelo regular formal de escolarização já oferecido pelo Estado.

Percorrendo caminhos de compreensão histórica próximos aos de Coombs, Trilla e Ghanem(2008) complementam o discurso teórico da educação não-formal a partir de uma epistemologia própria apontando quatro indicadores que eles consideram relevantes para o entendimento do tema:

1) **O discurso reformista da crise da educação:** que toma como pressupostos os próprios apontamentos de Coombs no final dos anos 1960 e a necessidade de observar mais de perto o fenômeno “educação” e todos os seus desdobramentos da sociedade e da economia mundial.

2) **As críticas radicais à instituição escolar:** fase nas quais as análises começam a centrar-se no papel da escola enquanto agente de reprodução social dos interesses do Estado, indicando a sua corresponsabilidade na formação social, política e ideológica da sociedade.

3) **A formulação de novos conceitos:** e a necessidade de enquadrar os processos educativos em terminologias que dessem sentido às suas ações e funções. O conceito de educação permanente proposto pela UNESCO no relatório “aprender a ser” de 1972 constituiu importante marco para os avanços do pensamento pedagógico para campos de atuação que não correspondessem unicamente aos bancos escolares, contribuindo para a definição de novos conceitos e abordagens teóricas que complementassem a educação em seus mais variados contextos.

4) **O paradigma do meio educacional:** nessa perspectiva tenta-se romper com o modelo simplista que prevê a educação através do binômio educador-educando e compreende

a ação educativa tendo como variável influenciadora o meio social em que se está inserido. O ambiente começa, portanto, a ser considerado como um dos fatores responsáveis pelos resultados das ações educativas.

Ainda de acordo com os autores, os quatro indicadores apresentados configuraram-se como os passos necessários que deram início às discussões no campo da educação que romperam as barreiras do tradicional modelo arcaico empregado até meados da década de 1960 para um modelo mais próximo à realidade social, tecnológica e econômica. Dessa forma a escola necessitava rever seus conceitos e sua função na sociedade; temas e ações em campos até então desconhecidos como educação informal e não-formal ganham força e atenção não apenas dos sistemas educativos, mas de áreas responsáveis pelo desenvolvimento econômico e social.

As mudanças teóricas a partir dos postulados de Coombs para a educação não-formal desde a década de 1960 sofreram influências de cada período histórico e se adequaram às necessidades impostas pela e para a sociedade. Os discursos voltaram-se em alguns casos, para elementos pontuais e imediatos, e em outros, para ações no campo político e ideológico com aproximações bem claras às filosofias de Estado. No atual contexto, o modelo de educação não-formal vem sendo impulsionado por ações do terceiro setor e de organismos internacionais, que viram nesse modelo de educação uma possibilidade de formação humana complementar, um alicerce sólido para a ampliação e manutenção do capital social e formação do capital humano. Portanto, a apresentação dos ideais e conceitos de educação não-formal definidos e debatidos por alguns autores contemporâneos pode trazer uma reflexão necessária e fundamental para o contraponto entre “interesses x necessidades” nas políticas educacionais de governo.

Dessa forma, tomando como referência modelos mais atuais e abstratos, podemos pensar o conceito de educação não-formal como o proposto por Garcia (2009) que define que a educação não-formal não é um conceito pronto e a sua definição não está dada; ela está sendo criada, produzida e recriada. Para a autora, o papel acerca da função e seu espaço como “não escolar” deve ser considerado tendo em vista seu papel político e social na legitimação dos saberes.

Dentre os vários conceitos sobre o tema, destaca-se também a definição de Torres (1992) que chama a atenção para as estruturas econômicas, sociais e políticas que fundamentam as ações, programas e projetos no âmbito de uma educação formal, não-formal e informal. Assim, ao adentrar nas discussões conceituais sobre o papel da educação não-formal na sociedade, Torres (1992) remete aos fundamentos que ele chama de racionalidades

e práticas educacionais. Segundo o autor as práticas educacionais estão direcionadas a partir de sistemas definidos pela atuação do Estado perante a dinâmica social, ou seja, as racionalidades estruturais; dessa forma a visão de educação pode tomar dois caminhos diferentes: um incremental, outro estruturalista.

De acordo com o autor, a visão incremental tem origem nos Estados Unidos mais precisamente nas ciências sociais (sociologia e economia da educação) e sua base epistemológica está direcionada para uma educação como variável funcional dentro do complexo sistema econômico nas sociedades capitalistas, cujas raízes socioeconômicas não são questionadas. Detém-se pelo modelo incremental uma lógica funcional em relação ao Estado, que segundo o autor, deve ser concebido como representativo dos interesses gerais dos indivíduos. Ainda de acordo com Torres (1992), essa visão é tecnocrática, pois enfatiza os aspectos técnicos e tecnológicos da educação em relação aos aspectos sociais e políticos (p.26).

Já a visão estruturalista toma como referência uma análise histórico-estrutural de todo ciclo econômico, sendo os processos políticos e sociais importantes ferramentas em sua configuração. Nessa perspectiva, a educação é caracterizada como fenômeno social de grande importância no papel do crescimento capitalista, sendo responsável pela regulação dos fluxos de mão-de-obra. De acordo com Torres (1992), essa mão de obra torna-se qualificada para determinadas funções sistemáticas (destreza, conhecimento, habilidades) ao mesmo tempo em que é moldada a partir de determinados valores definidos pelo Estado.

O autor afirma que essa visão estruturalista estabelece um vazio entre a dinâmica do mercado de trabalho e os resultados da educação, resultando em três tendências:

1. Desajuste na estrutura do currículo, ou seja, a persistência de um currículo relativamente homogêneo diante das demandas de um sistema produtivo cada vez mais heterogêneo; 2. desajuste entre a produção de graduados em todos os níveis e a demanda por eles em cargos previamente instituídos, como é evidente na queda sistemática da taxa de retorno privada e social para os graduados, tanto no capitalismo avançado quanto periférico; 3. problema de superqualificação da mão-de-obra empregada em algumas áreas da indústria e setor de serviços, que resulta em insatisfação cada vez maior com o trabalho e no desperdício de recursos, com seu corolário na produção inadequada de conhecimento científico e técnico. (TORRES, 1992, p.27-28)

A visão de Torres (1992) sobre o panorama estrutural dos modelos econômicos, políticos e sociais que interferem na construção dos sistemas incrementais ou estruturalistas por ele denominados, chama a atenção para o aparato ideológico na qual o modelo não-formal de educação acaba sendo inserido. Tanto na visão incremental quanto estruturalista lacunas

sobre o processo educacional em situações pontuais da sociedade são observadas, acentuando-se diferenças fundamentais em relação ao desenvolvimento social.

Assim, uma abordagem alternativa às visões centralizadas de educação definidas pelo Estado configura-se como essencial para o desenvolvimento individual emancipatório, papel que recai sobre a educação não-formal que passa a exercer função de destaque em áreas, e em grupos de indivíduos que não se enquadram nos pressupostos definidos pelo Estado como fundamentais para a qualificação necessária. Não obstante, as análises de Torres para a educação não-formal concentram-se em abordagens que versam sobre alternativas na “educação de adultos” e “educação popular”, setores considerados secundários e não prioritários para as políticas educacionais.

A lógica posta pelo autor para a compreensão das políticas de educação não-formal baseia-se numa sociologia política impregnada pelos estudos de economia política, sendo que a relação entre as teorias de Estado e as políticas de educação de adultos possui papel predominante nesse quadro teórico de estudo (TORRES, 1992, p.215). O entendimento de Torres para a área está diretamente associado aos modelos de uma educação reparadora, especialmente orientada para sanar problemas decorrentes da não-escolarização em seu correto tempo, focalizando-se, portanto, todos os seus esforços de compreensão analítica da educação não-formal nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, um panorama que hoje não é mais consenso entre teóricos da área.

No entanto, atualmente a partir das abordagens econômicas, sociais e educacionais, acredito que o conceito de educação não-formal ainda é difuso e confunde-se com as estruturas da educação formal e os aspectos subjetivos da educação informal, dificultando uma definição clara e objetiva de seus campos de atuação e modelos didático-pedagógicos. Nessa linha de raciocínio, Gohn (2006), define as diferenças entre tais modelos a partir da perspectiva que:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., 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. (GOHN, 2006, p.28)

O conceito proposto por Gohn (2006) remete a uma educação não-formal com vistas a uma formação para a democracia, com intensa participação das associações civis e espaços coletivos de troca de experiência, o que demonstra uma área sem uma atuação e presença direta do Estado. Nesse sentido, reforçam-se os argumentos que direcionam o conceito de educação não-formal a um aparato complementar aos sistemas formais de ensino.

O modelo defendido por Gohn alinha-se com os pressupostos de uma ativa participação da sociedade civil nas tomadas de decisões governamentais, tais quais os preceitos defendidos por Giddens (1996, 2001, 2007) para reforçar sua tese sobre o movimento da terceira via. Segundo Gohn (1996), a partir das mudanças ocorridas na economia global a partir da década de 1990 passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações individuais; ainda segundo a autora, as contribuições para as definições e modificações do campo de atuação da educação não-formal não foram apenas impostos pelas mudanças no plano econômico mundial, e sim pela grande contribuição de organizações como a ONU e a UNESCO (p.513), com especial atenção aos documentos de planificação global da educação da conferência de Jomtien em 1990 cujo cerne centra-se na proposta de um padrão de educação equitativo com vistas ao desenvolvimento humano contínuo, e também ao trabalho de ONGs (Organizações Não-Governamentais) na elaboração de novos programas educacionais baseados nas possibilidades de trabalho e renda, ações articuladas que de acordo com a autora, são ferramentas essenciais para suprir as necessidades básicas de aprendizagem nessa nova sociedade.

As proposições de Gohn (2008) para o estabelecimento de uma relação direta entre a educação não-formal e a cultura política colocam esse modelo de educação como fomentador de mudanças sociais a partir de uma perspectiva democrática, sendo diretamente participativa nos eixos locais de envolvimento coletivo, especialmente aqueles que não possuem intervenção estatal direta, como é o caso do terceiro setor e o associativismo.

Essa questão lançada pela autora chama a atenção pela sua estreita relação com o movimento político da terceira via que pressupõe uma participação direta e efetiva da sociedade nas tomadas de decisões locais, direcionando as resoluções de conflitos locais a partir do diagnóstico e tomada de decisões coletivas sem necessariamente haver intervenção do Estado. Sob esse aspecto Gohn (2008, p.69) destaca que a terceira via contrapõe o *laissez-faire* econômico, denominado primeira via (velho capitalismo liberal) e a velha social-democracia e sua forte dosagem estatal, denominada segunda via, sendo considerada terceira

via por ser uma social-democracia moderna, uma nova opção do centro-esquerda, sendo oriunda de duas grandes correntes de pensamento à esquerda e ao centro (socialismo democrático e liberalismo). No entanto, essa posição parece não figurar diretamente nos postulados de Giddens (1999) na definição da terceira via como movimento político.

O centro político, no contexto da esquerda e direita, só pode significar é claro, conciliação, o “meio” entre duas alternativas bem definidas. Contudo, se esquerda e direita são menos abrangente do que foram outrora, essa conclusão já não procede. A idéia do “meio ativo”, ou do “centro-radical”, discutida bastante amplamente entre social-democratas recentemente, deveria ser levada a sério. Ela implica que “centro-esquerda” não é inevitavelmente o mesmo que “esquerda-moderada”. (GIDDENS, 1999, p.54)

Contudo, a posição de Gohn (2008) sobre a relação direta entre o movimento da terceira via e a educação não-formal parece estar diretamente posta na mesa. Para corroborar com essa afirmação a autora cita que a educação é um dos principais eixos de ação da terceira via, e que seus pressupostos não devem ser orientados única e exclusivamente pelos postulados definidos pela atuação pública, e sim através de uma nova forma que supõe novas regras de contrato social que envolva, parcerias entre o público estatal, com o chamado público não-estatal, ou seja, o terceiro setor (p.73).

Em uma tentativa de recapitular o surgimento do terceiro setor na sociedade, Gohn (2008) relata que os problemas decorrentes da segunda guerra mundial e o colapso global ocasionado nesse período fez surgir organizações sociais imbuídas do papel de ajudar na retomada do crescimento e da reconstrução dos países afetados diretamente pelo conflito. Essas organizações não possuíam vínculo algum com os governos e passaram a ser vistas como importantes na manutenção dos auxílios sociais para a retomada do desenvolvimento desses países; surge a partir daí o termo “organizações não-governamentais” (ONG) remetendo, portanto, a organizações que não representavam os governos nas localidades em que estavam inseridas. A imediata associação das ONGs após a segunda grande guerra remetia à própria ONU, o que em alguns casos, acabou incorporando essas próprias ONGs como agências específicas da organização, como é o caso da UNESCO e da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO). (GOHN, 2008, p.75)

No decorrer das décadas de 1980 e 1990 as ONGs ganharam espaço e visibilidade política servindo aos interesses de um lado da sociedade, e do outro dos governos, atuando em espaços no qual o poder público não chegava. Ganham força processos de aprendizagens não-formais com vistas à formação plena de um indivíduo apto a lidar com as mudanças do

mundo do trabalho e as exigências sociais que lhes são impostas cotidianamente, espaço ideal abarcado pelas ações das ONGs a partir da década de 1990.

Tomando como referência as bases teóricas de Gohn (2008, p.98-99) sobre essa relação estabelecida entre ONGs e a educação não-formal, podemos compreender que sua definição, portanto, centra-se em quatro aspectos específicos que direcionam o eixo de ação:

1º: A educação não-formal serve de espaço de aprendizagem política dos direitos dos cidadãos, uma compreensão da realidade em relação ao meio social onde vive e a importância das relações em grupo.

2º: Formação específica dos indivíduos para o mercado de trabalho baseado nas habilidades técnicas e potencialidades de desenvolvimento.

3º: Habilidade de articulação coletiva em prol das soluções de problemas sociais coletivos, associativismo político.

4º: Aprendizagem de conteúdos escolares formais via espaços e modelos diferenciados, uma aproximação e complementação entre os modelos formais e não-formais de educação.

Para a autora usualmente o conceito de educação não-formal vem sendo apresentado através de uma comparação direta com a educação formal, sendo nesse caso a sua representação dada através da ausência daquilo que não é oferecido no sistema formal, algo que seria “não-planejado”, “não estruturado”. No entanto, salienta a autora, as diferenças encontradas pelos pesquisadores da área remetem unicamente à organização e estrutura do processo de aprendizagem. Para a educação não-formal, o crescimento de espaços para a sua prática amplia-se em relação à educação formal e oferecem nichos de ações específicas em pontos diferenciados, como associações sindicais, ONGs, igrejas, espaços culturais e até mesmo nas próprias escolas; contudo, sua sistemática pedagógica difere do modelo formal em alguns aspectos.

O modelo de educação não-formal defendido por Gohn está relacionado com a prática educativa em ambientes sociais que valorizem a participação democrática, como ONGs e associações comunitárias. No entanto, difere do modelo teórico proposto pela UNESCO cujo conteúdo versa sobre intervenções diretas em pontos específicos para soluções de problemas imediatos.

O conceito de Hoopers (2006) indica um discurso que deve sustentar a valorização da educação não-formal apoiada em políticas cujos planejamentos a inserem em contextos que a integrem à educação básica (formal) como ampliação dos processos de aprendizagem da sociedade. Para o autor, a educação não-formal constitui-se de traços, adaptações e resquícios

dos sistemas que sempre pertenceram à aprendizagem das pessoas no mundo, dessa forma campos que envolvem os modelos oficiais de ensino via escolarização formal acabam sendo utilizados como uma das principais áreas de atuação da educação-formal por constituírem-se de espaços que podem necessitar complementação educacional.

Esse parece ser um dos principais focos de atuação da UNESCO para a educação não-formal. Para a organização, a diferenciação entre os modelos formais e não-formais parece ser o principal definidor do conceito dessa forma de educação, opondo-se ao conceito amplamente defendido por Gohn para a área.

Para a UNESCO, o conceito de educação não-formal é entendido como:

Toda actividad educativa organizada y sostenida que no corresponde exactamente a la definición de educación formal. Por ende, la educación no formal puede tener lugar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y ocuparse de personas de todas las edades. Según los contextos de cada país, podrá abarcar programas educativos para la alfabetización de los adultos, la educación básica para los niños sin escolarizar, competencias para la vida activa, para el trabajo y cultura general. Los programas de educación no formal no necesariamente se rigen por el sistema de ‘escalones’ y pueden tener distintas duraciones y conferir o no la certificación de lo aprendido¹³ (UNESCO, 2011, p.227)

O discurso oficial da agência reforça a tese de uma amplitude de ações em que a educação não-formal pode atuar, com destaque para os processos de aproximação com a educação básica, o mundo do trabalho e as competências gerais para a vida. O modelo definido pela organização para cada modelo de aprendizagem assemelha-se em seu aspecto discursivo com o apresentado por Gohn (2006, p.28), mas difere em seus construtos ideológicos. De acordo com a UNESCO (2012, p.08) :

- **Aprendizaje formal:** ocurre en instituciones de educación y formación, es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivos tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje¹⁴.

¹³ Tradução livre: Toda atividade educativa organizada que não corresponde exatamente a definição de educação formal. Assim, a educação não-formal pode ter lugar tanto dentro como fora das instituições escolares e ocupar-se de pessoas de qualquer idade. Segundo os contextos de cada país, poderá encampar programas educativos para alfabetização de adultos, educação básica de crianças fora das escolas, e competências para a vida ativa, para o trabalho e cultura geral. Os programas de educação não-formal não necessariamente são regidos por um sistema de graus e podem ter distintas durações e conferir ou não certificações de aprendizagem.

¹⁴ Tradução livre: Aprendizagem formal: ocorre em instituições de educação e formação, é reconhecida pelas autoridades nacionais pertinentes e conduz à obtenção de diplomas e qualificações. A aprendizagem formal está estruturada segundo dispositivos legais como os currículos, as qualificações e os requisitos do processo ensino-aprendizagem.

- **Aprendizaje no formal:** es el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil. Por medio del proceso de reconocimiento, validación y acreditación el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento¹⁵.
- **Aprendizaje informal:** es el aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento¹⁶.

O modelo proposto por Gohn (2006) caracteriza-se por seu aspecto ideológico político, da representação social e dos processos de aprendizagem via compartilhamento de experiências no âmbito comunitário tendo como destaque o protagonismo democrático, enquanto que os pressupostos da UNESCO estão voltados para ações emergenciais de impacto cujos valores centram-se em recuperações de padrões considerados fora do normal.

Dessa forma, tomamos como referência o trabalho de Hoopers (2006) apoiado pela UNESCO, que apresenta um modelo central a ser seguido para a educação não-formal tomando como pressuposto dois indicadores de desafios a ser considerados no planejamento de políticas para a área: 1) oportunidades educacionais fora do sistema formal, sendo definidas pelo governo e por doadores e apoiadores; 2) necessidade de manutenção e sentido de inovação para uma educação com vistas a um modo flexível de aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, suas afirmações amparam-se em diversos pesquisadores que relatam o significado histórico da escolarização como um instrumento de expansão do Estado, controle administrativo e de fiscalização sobre a população, e que, mais recentemente, incluiu a importância do seu papel na unificação em nível local, nacional e global, através de práticas

¹⁵ Aprendizagem não formal: é a aprendizagem que é adquirida adicionalmente ou alternadamente à aprendizagem formal. Em alguns casos também está estruturada segundo dispositivos de educação e formação, porém mais flexíveis. Normalmente ocorre em contextos comunitários locais, o lugar de trabalho e mediante atividades das organizações da sociedade civil. Por meio desse processo de reconhecimento, validação e creditação a aprendizagem não-formal pode também conduzir a obtenção de qualificações e outros tipos de reconhecimento.

¹⁶ Aprendizagem informal: é a aprendizagem que ocorre na vida diária, na família, no lugar de trabalho, nas comunidades e é mediado pelos interesses e atividades das pessoas. Mediante o processo de reconhecimento, validação e creditação, as competências obtidas na educação informal podem ser visíveis e contribuir a obter qualificações e outros tipos de reconhecimento.

pedagógicas comuns e conhecimento legitimado (p.33). Tais indicadores conferem à educação não-formal o papel de legitimar ações corretivas frente às dinâmicas sociais estabelecidas nos níveis micro e macro no setor denominado pela UNESCO como educação ao longo da vida, pois de acordo com a organização:

[...] la economía global basada en el conocimiento, la prosperidad y la seguridad futuras, así como la paz, la armonía social y la sostenibilidad medioambiental dependerán de la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas, adaptarse al cambio rápido y encontrar soluciones sostenibles a los desafíos urgentes¹⁷. (UNESCO, 2012, p.1)

A posição de Hoppers (2006) sobre a educação não-formal reflete a opinião da UNESCO para a área reforçando seu caráter de agência da ONU responsável por medidas de correção de fluxo em países e áreas críticas, não havendo dessa forma, reflexões conceituais desse modelo educacional com vistas a uma posição filosófica sobre o tema. As ações pontuais da organização reforçam essa tese, dando ênfase à caracterização da educação não-formal definitivamente pelo que ela não é, ou seja, educação formal, ao contrário de uma definição teórica embasada em conceitos específicos e originais ainda não formulados.

No entanto, a posição oficial do Estado brasileiro para uma precisa definição da educação não-formal parece abranger uma vertente que mescla os aspectos práticos e técnicos defendidos pela UNESCO e uma vertente mais político-filosófica defendida por autores como Gohn (1998, 2006, 2008), Torres (1992) e Trilla e Ghanem (2008).

Uma dessas definições vem da Comissão Nacional de Educação em Direitos Humanos que apresenta o conceito de educação não-formal dentro de uma gama variada de ações que se configuram em um processo de educação ao longo da vida. De acordo com a comissão:

A educação não-formal, enquanto modalidade de ensino/aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida. (BRASIL, 2003, p.28)

¹⁷ Tradução livre: a economia global baseada no conhecimento, a prosperidade e a segurança futura, assim como a paz, a harmonia social e a sustentabilidade do meio ambiente, dependerão da capacidade das pessoas para tomar decisões acertadas, adaptando-se às rápidas mudanças e encontrando soluções sustentáveis aos desafios urgentes.

A definição brasileira segue uma tendência global de unificação do conceito a fim de facilitar a construção de políticas para o setor que contem com a aproximação da sociedade civil, da iniciativa privada e do terceiro setor. Para o MEC a caracterização da educação não-formal se dá através de processos de compartilhamento entre escola e comunidade, cujos objetivos em sua grande parte centram-se no aprimoramento das ações educativas em áreas que mesclam o modelo tradicional e certificador de ensino formal com uma proposta de formação complementar e auxiliadora no desenvolvimento de comunidades específicas que necessitam de recursos e subsídios técnico-didáticos para geração de renda entre outras ações.

1.5.2 Ações Pontuais da UNESCO para a Educação Não-Formal

Inicialmente, a proposição da UNESCO para os programas de educação não-formal estava voltada para ações emergenciais em países em situações de crise, com conflitos armados ou desastres naturais, que impediriam o correto funcionamento dos serviços básicos de atenção humana como educação e saúde.

Non-Formal education may also be a critical supplement for student enrolled in formal school. In emergency situation, formal school curricula often cover core subjects only or certain topics critical to survival in their new environment (UNESCO, 2006, p. 3)¹⁸.

Nessa perspectiva, observa-se uma tendência de intervenção imediata da organização como forma de suprir deficiências reais e latentes, em países com sistemas econômicos e educacionais com graves problemas. Essa visão não traduz o modelo definido por Gohn (2006), que coloca a educação não-formal como um processo de construção coletiva, em espaços de cidadania, via processos de compartilhamento.

Ao definir a importância desse modelo educacional em ambientes críticos, a UNESCO posiciona-o como um real fator de complementação ao modelo formal (e em crise) de ensino.

As reformas econômicas e educacionais propostas pelos organismos internacionais nas décadas de 1980 e 1990 aos países em desenvolvimento provaram ser um grande laboratório experimental para aplicação de programas “acessórios” em vários campos, dentre eles o educacional. Assim, a educação não-formal apresentou-se como uma próspera área de auxílio

¹⁸ A educação não-formal também pode ser um complemento importante para o aluno matriculado na escola formal. Em situação de emergência, os currículos escolares formais muitas vezes cobrem temas centrais ou apenas determinados temas críticos para a sobrevivência em seu novo ambiente.

e complementação direta para que os sistemas formais de ensino alcançassem os índices e metas educacionais propostos, conforme relata Silva (2011).

De acordo com Reymond (2003, p. 2 *apud* SPOSITO, 2008, p.84), a reflexão sobre a educação não-formal é também, por definição, uma reflexão sobre a educação formal. Todas as medidas e políticas concernentes à educação não-formal afetarão, em longo prazo, a educação formal, ou seja, as duas modalidades de oferta educativa de algum modo estão em processo de interação, mesmo que ações muitas vezes privilegiem apenas um dos pólos.

Nesse contexto, nos remetemos novamente ao conceito de Coombs (1976) que acreditava que a educação não-formal poderia ser considerada como um espantoso conjunto de atividades de ensino e treinamento que constitui, ou deveria constituir, um importante complemento para o ensino formal de qualquer país. Esse modelo educacional de complementação ao tradicional modelo formal é caracterizado pela UNESCO como um modelo “para-formal” aos sistemas oficiais. De acordo com Hoopers (2006): “*Para-Formal activities are often sponsored by the educational authorities and run parallel to the education system*¹⁹”.

Para o autor, a UNESCO classifica as ações nos campos da educação não-formal dentro de parâmetros e objetivos específicos, que são enquadrados em programas distintos, definidos pelo conceito de suas “atividades”, caracterizados como:

- ***Para-Formal Education*** (Educação para-formal): modelo alinhado ao processo formal de ensino, modelo complementar e auxiliar;
- ***Popular Education*** (Educação popular): baseado no modelo de treinamento profissional. Aprimoramento para o mercado de trabalho;
- ***Personal Development*** (Desenvolvimento pessoal): modelo especialmente propagado nos países do Hemisfério Norte, faz menção a uma nova educação de adultos e aborda as questões culturais e de lazer;
- ***Professional and vocational training*** (Formação profissional e vocacional): diferentemente dos outros modelos educacionais não formais, este se baseia nas habilidades pessoais que não necessitam de diplomas e certificados. Está voltado para a flexibilização da força de trabalho e recolocação profissional;
- ***Literacy with skills development*** (Alfabetização com o desenvolvimento de competências): modelo a ser aplicado pelos governos e organizações não

¹⁹ Atividades Para-Formais são muitas vezes oferecidas por autoridades educacionais paralelamente ao sistema educacional formal.

governamentais quando se detecta altos índices de jovens fora da escola. Foco na aprendizagem e orientação para a vida;

- ***Supplementary Non-Formal Education programmes*** (Programas suplementares de Educação Não Formal): modelo criado para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Suporte nutricional e médico, proteção e desenvolvimento de atividades paralelas ao ambiente escolar formal;
- ***Early childhood care and education*** (Educação e cuidados na primeira infância): aplicado em vários países do Hemisfério Sul, este modelo atua, principalmente, em áreas urbanas e com crianças em idade pré-escolar. É uma mescla do modelo “Paraformal” com uma proposta de cuidados domiciliares específicos.

Tais modelos de educação não-formal estão enquadrados nas propostas oficiais da UNESCO para aplicação, principalmente, em países em desenvolvimento e tendo o Banco Mundial (BM) como um dos maiores financiadores de tais programas:

O papel da UNESCO enquanto instância internacional na área de educação manteve sua atenção e suas ações nos países mais pobres com programas de alfabetização, muitos desses programas financiados pelo próprio Banco Mundial, tendo agora, atenção especial a programas mais abrangentes, em especial os relacionados à educação não-formal (BENDRATH; GOMES, 2010, p.161).

Na mesma linha de raciocínio, Gohn (1998) afirma que, além das mudanças na economia, a ONU e a UNESCO podem ser consideradas como grandes contribuintes do avanço da configuração dos modelos não formais nas políticas educacionais. Já Silva (2011, p.104) relata que, de acordo com a UNESCO, a discussão da educação não-formal deve ser relacionada com a educação ao longo de toda a vida e ser inserida na educação básica.

Hoopers (2006) ainda argumenta que um sistema educacional complexo é capaz de lidar com modelos educacionais diversos, adaptando-se às especificidades de cada um a partir dos anseios e necessidades educacionais prementes em cada localidade, sendo portanto, não apenas possível a atuação concomitante entre ambos, mas favoravelmente recomendável. O autor ainda faz uma explanação sobre como o modelo de educação não-formal se caracteriza na sociedade sendo influenciador e influenciado em tomadas de decisões em âmbitos variados do processo educativo, consubstanciado por diversas ações e campos de atuação específica do ambiente não-formal, bem como a capacidade de ingerência das agências internacionais e do papel do Estado nas tomadas de decisões gerais.

Essa configuração apresentada por Hoopers (2006) traduz a modelagem defendida pela UNESCO para as suas políticas de implantação e gerenciamento das ações no campo da educação não-formal, muitas vezes amparada pelas necessidades emergentes de reestruturação social em países afetados por crises naturais, armadas ou econômicas. Tais ações estão postas como meios efetivos e práticos de se obter, em curto espaço de tempo, respostas pontuais para problemas urgentes como desemprego e falta de qualificação para postos de trabalho (programas com base no modelo *Professional and vocational training*), ambientes hostis e promoção de uma cultura de paz (programas com base no modelo *Para-Formal Education*), e desenvolvimento e crescimento humano (programas com base no modelo *Supplementary Non-Formal Education programmes*).

A figura 1 apresenta um esquema proposto por Hoopers (2006) e demonstra como se inter-relacionam os diferentes campos de educação, o Estado e a sociedade civil.

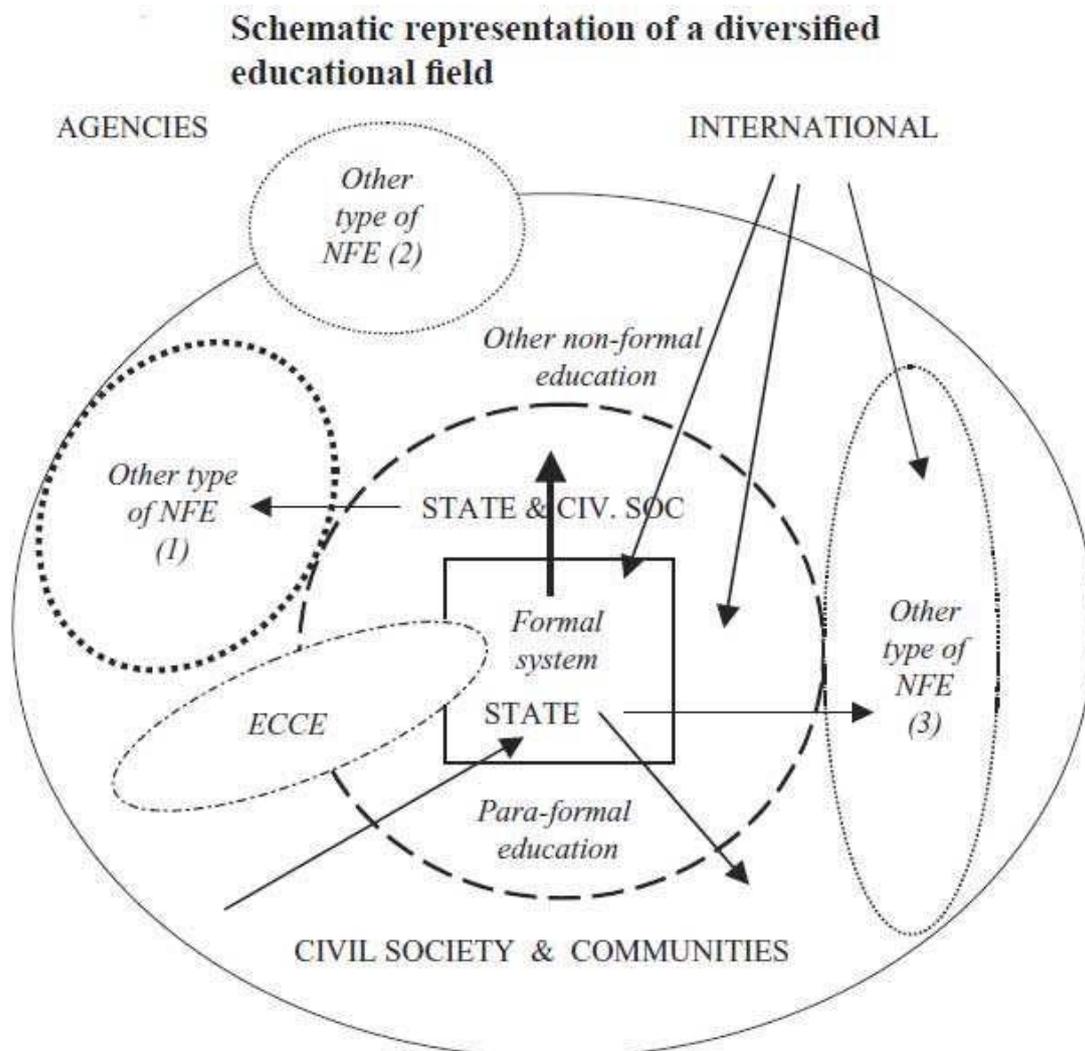


Figura 1 - Representação da diversificação no campo da educação
Fonte: Figure 1.1 In: HOOPERS, 2006, p.36

De acordo com o esquema proposto por Hoopers (Figura 1), as pressões exercidas por diferentes atores durante o processo tendem a ser maiores ou menores a partir de cada modelo educacional não-formal proposto. Tomando como referência o Estado e a sociedade civil como atores presentes na construção política da sociedade, Hoopers (2006, p.37) argumenta que as pressões exercidas por ambos os atores a partir de ações no campo para-formal (Para-Formal Education) são muito importantes para que a sociedade remodele os conceitos sobre o sistema formal empregado pelo Estado atualmente; no entanto, o autor ainda aponta que os países pobres, especialmente os do hemisfério sul, ainda não possuem atividades efetivas da sociedade civil que sejam suficientemente fortes para exercer pressões no Estado, o que resultaria em uma maior efetividade de ações e intervenções nesses campos sendo originárias de agências internacionais sem laços de dependência e subordinação aos Estados e governos locais.

No entanto, a UNESCO configura todo seu planejamento no campo da educação não-formal tomando como referência o seguinte modelo:

**Atividades de Educação Não-Formal + Fornecedores de Educação Não-Formal +
Tipos de grupo alvo + Faixa etária alvo**

Para a organização, não basta ter definido apenas quais atividades serão desenvolvidas dentro de cada comunidade/localidade/país, se não adequada aos demais pressupostos na definição de sua política macro-educacional. Atividades caracterizadas como “Para-formal”, “Popular Education”, “Personal Development”, “Professional and vocational training”, “Literacy with skills development”, “Supplementary Non-Formal Education programmes”, e “Early childhood care and education”, devem fundamentar-se em uma organização administrativa que envolva além dos aspectos didático-pedagógico-metodológicos, as bases de origem financeira de recursos (Fornecedores) e público e idade alvo a serem captados.

Para a UNESCO (2005), podem ser caracterizadas como fornecedores da educação não-formal os seguintes atores e suas respectivas denominações:

- **Governo – Nível 1:** Agência ou departamento administrado diretamente pelo governo em nível central.
- **Governo – Nível 2:** Agência ou departamento administrado diretamente pelo governo em sub-nível (Estados ou províncias)
- **Governo – Nível 3:** Agência ou departamento administrado diretamente pelo governo em sub-nível (Municipal ou distrital)

- **Cooperativas:** Agências ou sociedades criadas para a produção ou a distribuição de bens, em que os lucros são compartilhados pelos membros contribuintes.
- **Empresas Públicas:** Empresas públicas nas áreas de indústria, agricultura ou serviços.
- **Empresas Privadas:** Empresas privadas nas áreas de indústria, agricultura ou serviços.
- **Instituições de ensino e formação:** Instituições de ensino público ou privadas que atuem na área de educação e formação humana.
- **Associações profissionais e sindicais:** Associações autônomas criadas por determinados grupos profissionais.
- **Órgãos religiosos:** Agências organizadas e administradas por entidades religiosas.
- **Organizações Não-Governamentais de nível internacional:** Filial ou área administrada por um escritório internacional de ONGs.
- **Organizações Não-Governamentais de nível nacional:** Filial ou área administrada por um escritório nacional de ONGs.
- **Organizações Não-Governamentais de nível local:** ONG com apenas um escritório em nível local.
- **Organizações comunitárias:** Organização ou associação constituída a nível da comunidade.
- **Indivíduos/Entidades privadas:** Indivíduos isolados ou grupos de indivíduos que realizam atividades de educação não-formal.
- **Organismos Internacionais:** Agências multilaterais, por exemplo, UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, FMI.

As classificações acima expostas denominam a amplitude de agentes que podem ser responsáveis pelo fornecimento de insumos financeiros e humanos na construção de programas e projetos de educação não-formal segundo a UNESCO. Essa variedade de atores presentes no documento da organização reflete seu pensamento político de expansão e diluição das responsabilidades educacionais, sendo possível que diversos atores da sociedade assumam a incumbência de gerenciamento e controle dessas ações, o que nos remete aos conceitos centrais defendidos por Giddens para uma sociedade democrática pautada na cooperação entre entidades públicas, privadas e sociedade civil, tal qual o modelo da terceira via propõe.

Os grupos considerados “alvos” para a aplicação de estruturas educacionais não-formais, dentro de um contexto de política pública da organização, devem estar alinhados ao

tipo de atividade a ser oferecido bem como à estrutura administrativa de oferta. São caracterizados segundo a UNESCO (2005) em:

- **Analfabetos:** Indivíduos que não se enquadram nos critérios nacionais definidos para os alfabetizados. Comumente referido a pessoas que não sabem ler e escrever.
- **Alfabetizados (nível básico):** Indivíduos de qualquer faixa etária que tenham adquirido o nível básico de alfabetização segundo parâmetros nacionais.
- **Alfabetizados (nível avançado):** Indivíduos de qualquer idade que tenham adquirido um nível avançado de alfabetização de acordo com critérios nacionais.
- **Abandono escolar e crianças fora da escola:** Crianças em idade escolar formal que não têm acesso ou que abandonaram a escolaridade formal.
- **Adolescentes e jovens marginalizados:** Jovens, incluindo adolescentes, que não têm acesso ou que abandonaram a educação formal, e/ou que estão vivendo em condições de dificuldade que incluiria a exclusão social, deficiência física, marginalização e discriminação, bem como exclusão econômica e outras circunstâncias que os tornam mais vulneráveis.
- **Mulheres e meninas:** Este grupo alvo pode sobrepor-se com um ou vários das outras categorias, mas é aqui o reconhecimento da educação em iniciativas de desenvolvimento que visam especificamente o sexo feminino, abordando as desigualdades de gênero, e realizando intervenções que são especificamente relevantes para as mulheres e meninas, como a educação em saúde materna.
- **Pobres no Campo:** Refere-se aos indivíduos que vivem abaixo da linha de pobreza nacional em áreas rurais.
- **Pobres Urbanos:** Refere-se aos indivíduos que vivem abaixo da linha da pobreza nacional em cidades, e todos os outros locais que satisfaçam os critérios nacionais para a definição de “urbano”.
- **Grupos Étnicos minoritários:** Este grupo-alvo pode se sobrepor a uma ou várias das outras categorias, mas é aqui o reconhecimento de iniciativas de desenvolvimento educacional voltados especificamente para esses grupos. Ele inclui grupos tribais, grupos indígenas, minorias lingüísticas, nômades, etc.
- **Grupos que vivem em circunstâncias especiais:** Este grupo alvo pode sobrepor-se com um ou vários das outras categorias, mas é o reconhecimento da educação para iniciativas de desenvolvimento que visam especificamente esses grupos. Ele inclui os trabalhadores migrantes, refugiados, combatentes desmobilizados.

Os grupos indicados pela UNESCO como potenciais alvos para suas ações de educação não-formal, mostram de forma clara, que as intenções de desenvolvimento de iniciativas na área possuem conotação recuperativa emergencial, não havendo uma estrutura que torne o modelo de educação não-formal uma política efetiva a longo prazo em ações de emancipação humana ao longo da vida.

O documento da organização ainda faz a referência às faixas etárias a serem contempladas, dividindo-as de acordo com categorias e sub-categorias conforme sugestão do quadro abaixo:

Categoria	Subcategorias
Crianças Pequenas	0 a 4 anos
Crianças	5 e 6 anos 7 a 13 anos
Jovens	14 a 17 anos 18 e 19 anos
Adultos	20 a 24 anos 25 a 54 anos
Idosos	+ de 55 anos

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de faixa etárias

Fonte: UNESCO, 2005

As ações pontuais da UNESCO para os campos da educação não-formal estão definidas a partir das prerrogativas indicadas acima pela organização e são consideradas fundamentais para a boa condução das atividades e conseqüentemente resultados efetivamente práticos das suas políticas. Um panorama macroeconômico com vistas a uma política pautada nos pressupostos teóricos da terceira via facilitam a implantação de tais modelos educacionais que subentendem uma adequação maior em relação às ideologias de formação do capital social e do capital humano.

A implantação de modelos não-formais enfáticos e com maior direcionamento técnico de ações favorece o construto de aproximação das comunidades, contribuindo para o aprimoramento pessoal individual, compartilhamento de ações comunitárias e suas relações decisórias em nível local, o que amplia de forma direta o capital social nas comunidades em que tais programas acabam sendo inseridos.

No mesmo sentido tais medidas contribuem efetivamente para o desenvolvimento humano em seus aspectos cognitivos e técnico-laboral o que amplia a bagagem do capital humano que fica à disposição do sistema produtivo local, gerando forças de trabalho mais aptas a superar os desafios impostos pelas mudanças econômicas e tecnológicas no novo milênio.

1.5.3 Modelos da UNESCO para gestão e avaliação da Educação Não-Formal: as propostas NFE-MIS e RVA

De acordo com a agência, um dos grandes problemas com relação à educação não-formal é a ausência de sistemas de avaliação que possam garantir e validar os resultados obtidos com programas e projetos dessa natureza. Tal qual ocorre com a educação formal seu sistema está constantemente em processo de tomadas de decisões amparado por uma estrutura repleta de informações que subsidiam tais medidas, o mesmo torna-se mais dificultoso e complexo quando se trata da educação não-formal.

Assim, para tentar reduzir e minimizar erros de gestão proporcionados justamente pela ausência de informações que subsidiem uma tomada de decisões mais adequada, a UNESCO apresenta dois modelos de avaliação que podem ser implantados como ferramentas de análise do atual panorama do modelo educacional não-formal. São eles:

- **NFE - MIS**

Sistema NFE-MIS, na sigla em inglês Non-Formal Education – Management Information System, ou simplesmente Sistema de Informação para a Gestão da Educação Não-Formal, apresenta uma série de indicadores que compõe as análises no campo das políticas de educação não-formal que podem (devem) enquadrar-se nas aproximações com o sistema formal, em especial, a educação básica. Uma das ações previstas no NFE-MIS é a criação de um mapa de oferta da educação não-formal no país com o intuito de identificar possíveis lócus de saturação ou de ausência de políticas efetivas na área.

De acordo com a UNESCO o sistema NFE-MIS propõe estabelecer relações de aproximação entre as pessoas, os processos e as tecnologias empregadas na gestão de modelos de educação não-formal, se assemelhando aos sistemas de gerenciamento educacional presentes nos modelos formais de educação de responsabilidade do Estado.

O NFE-MIS é implantado nos países solicitantes pela UNESCO com apoio de equipes operacionais do próprio país que fazem a integração do sistema de gerenciamento com os programas e projetos em desenvolvimento. De acordo com a UNESCO, seus objetivos estão posicionados na construção de diretrizes e marcos conceituais que podem ser utilizados como ferramenta de gestão.

A partir dos objetivos determinados e de toda a estrutura conceitual definida o NFE-MIS entra em um estágio de implantação, determinado neste caso por processos modulares, realizados etapa a etapa, cujo ciclo torna-se contínuo como visto na Figura 2. O sistema é configurado em 14 etapas divididas em 7 módulos assim distribuídos:

Etapa	Descrição	Módulo
1	Elaboração de um panorama sobre a Educação Não-formal	1
2	Reuniões de Consulta	2
3	Estabelecimento dos núcleos das equipes nacionais e locais do NFE-MIS	2
4	Finalização da definição das equipes e construção de um plano de ação	2
5	Realização de um estudo político e um estudo de diagnóstico na área	3
6	Desenvolvimento de Indicadores para a área	4
7	Testar e adaptar ferramentas	5
8	Planejamento da coleta de dados	5
9	Coleta de dados	5
10	Verificação e correção dos dados	5
11	Inserção de dados no sistema	5
12	Produção das tabelas do sistema NFE-MIS	6
13	Análise dos dados	6
14	Produção do relatório do NFE-MIS	6
-	Monitoramento e avaliação contínua	7

Quadro 3 – Processo de implantação e gerenciamento do sistema NFE-MIS

As etapas propostas pelo sistema NFE-MIS permitem tanto à UNESCO quanto ao país que o implantou criar mecanismos descentralizados de controle sobre a efetividade das ações no campo da educação não-formal tal qual já ocorre com o sistema formal de ensino, conferindo a esse modelo de educação uma possibilidade real de mensuração qualitativa de suas ações deixando de lado seu caráter amador e informal no trato de questões que envolvem o aprimoramento das políticas públicas para o setor.

Para a UNESCO (2005) o sistema NFE-MIS deve ser amparado por um mecanismo descentralizado de controle para garantir uma maior efetividade em diferentes níveis da escala nacional. Segundo a organização:

The NFE-MIS development process is intended to contribute to ongoing public sector reform processes. In other words, NFE-MIS development should take place within the context of decentralised education planning and provision. This means that all aspects of the NFE-MIS as a system - the people, the tools, methods, and software - must build on existing efforts to decentralise NFE planning and social service delivery to sub-national levels²⁰. (UNESCO, 2005, p.27)

²⁰ Tradução Livre: O processo de desenvolvimento NFE-MIS se destina a contribuir para os processos de reforma do setor público em curso. Em outras palavras, o desenvolvimento NFE-MIS deve ocorrer dentro do contexto de planejamento e disposição de uma educação descentralizada. Isto significa que todos os aspectos da NFE-MIS como um sistema - as pessoas, as ferramentas, métodos e software - devem ser construídos sobre os esforços existentes para descentralizar o planejamento da Educação Não-Formal e sua prestação de serviços sociais aos níveis sub-nacionais.

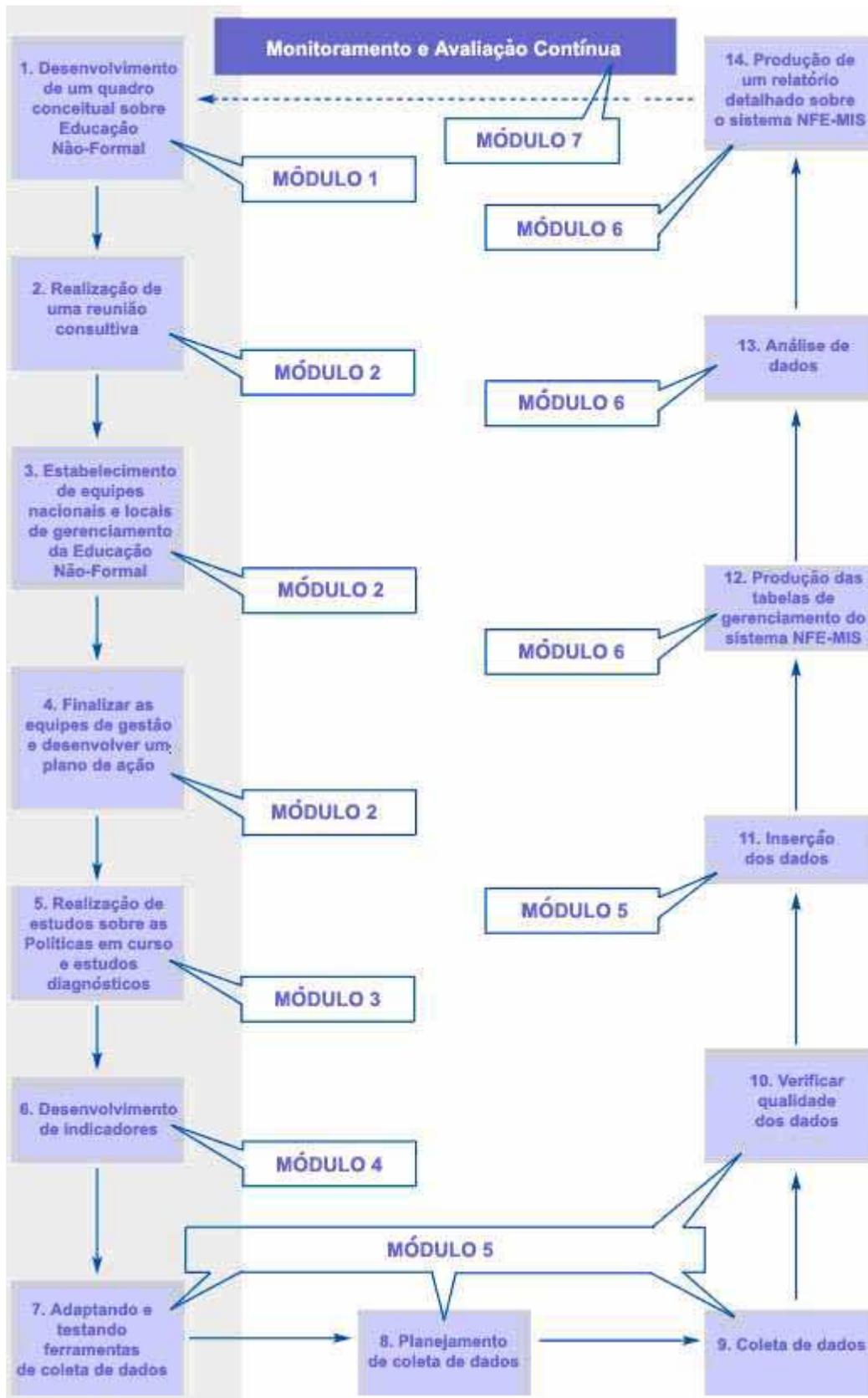


Figura 2 – Processo modular de desenvolvimento do sistema NFE-MIS

Fonte: Adaptado de: Figure 1. In: UNESCO, 2005, p.8

Cada módulo corresponde a um determinado objetivo e está amparado por etapas específicas a serem desenvolvidas:

- *Módulo 1:* Introdução ao sistema da educação não-formal, suas abordagens e conceitos. Visa construir um panorama de análise com vistas aos tipos de educação não-formal e suas formas de aplicação no cotidiano das sociedades.
- *Módulo 2:* Pré-planejamento das etapas relacionadas ao desenvolvimento do sistema de avaliação. Definição das equipes operacionais em cada esfera de atuação e suas responsabilidades perante o sistema, bem como a definição da estratégia e do plano de ação.
- *Módulo 3:* Definição das diretrizes, ferramentas e método que serão usados no estudo diagnóstico.
- *Módulo 4:* Definição das diretrizes desenvolvidas com vistas aos indicadores da educação não-formal, os objetivos políticos e a identificação de informações necessárias para a complementação do sistema.
- *Módulo 5:* Orientação e aplicação da metodologia proposta, as diretrizes para coleta, armazenamento e verificação das informações coletadas, bem como a preparação de um banco de dados geral.
- *Módulo 6:* Produção das tabelas a partir dos indicadores definidos e dados coletados, construindo um panorama geral sobre a educação não-formal em determinada localidade.
- *Módulo 7:* Monitoramento contínuo do processo a partir de suas várias etapas, recirculando os processos e as etapas a fim de garantir informações atualizadas constantemente.

O sistema NFE-MIS vem sendo aplicado desde 2001 em países como Tanzânia, Índia, Camboja, Marrocos, Jordânia, Bangladesh, Níger e Senegal, e oferece um panorama completo e geral sobre quais são os organismos envolvidos no planejamento e execução de projetos e programas de educação não-formal em cada país, quais são os resultados estatísticos desse envolvimento (como número de alunos nos projetos, tempo de participação, métodos de ensino, custo das atividades), quais são os docentes envolvidos nesse novo processo educacional (sexo, idade, qualificação, experiência e remuneração), perfil individual dos alunos participantes dos projetos (sexo, idade, ingresso nas atividades, intenção em ingressar na educação formal), possibilitando uma análise estatística que auxilie na tomada de decisões sobre os rumos educacionais a serem tomados por cada país.

Apesar do Brasil possuir uma concentração muito grande de programas de educação não-formal na modalidade “para-formal”, não existe referência da aplicação ou implantação do sistema NFE-MIS pela UNESCO no país, o que indica que ainda não é possível realizar um diagnóstico aprimorado sobre a gestão da educação não-formal em terras brasileiras e em localidades específicas.

- **RVA – Reconhecimento, Validação e Aprovação**

O modelo RVA (originalmente denominado em espanhol Reconocimiento, Validación, Acreditación), foi publicado pela UNESCO no ano de 2012 e é o mais recente documento da organização para as medidas concernentes ao sistema não-formal e informal de educação proposto por ela. Sua concepção está pautada em diretrizes políticas a serem seguidas pelos governos para a condução de um sistema de educação não-formal eficiente e que esteja alinhado às definições e diretrizes propostas pela organização para uma educação ao longo da vida.

A origem do documento remonta ao ano de 2009, mais especificamente na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI), realizada em Belém do Pará, Brasil, que contou com a presença de 144 delegações dos Estados membros da UNESCO e foi determinante para que os debates ocorridos gerassem o pensamento geral para a construção de diretrizes pontuais da educação não-formal tendo como referência o papel de uma educação ao longo da vida.

De acordo com a própria UNESCO (2012), após os direcionamentos ocorridos em Belém, o instituto da UNESCO para a aprendizagem ao longo da vida (UIL), tomou a iniciativa de trabalhar junto aos Estados membros para elaborar as diretrizes para reconhecimento, validação e aprovação dos resultados das aprendizagens no campo não-formal e informal.

Estas directrices se elaboraron mediante un proceso participativo que incluyó la consulta a los Estados Miembros para reflejar su experiencia y necesidades diversas. Tomaron en cuenta las recomendaciones profesionales de un Grupo de Expertos que incluyó a representantes de cada una de las regiones así como de las principales agencias internacionales. La preparación de estas directrices también refleja la percepción proveniente de estudios sobre la política y la práctica del RVA que se le confió al UIL mediante la Resolución 33 C/10 de la Conferencia General de la UNESCO de 2005²¹. (UNESCO, 2012, p.1)

²¹ Tradução Livre: Essas diretrizes foram elaboradas mediante um processo participativo que incluiu a consulta a todos os Estados Membros para refletirem suas experiências e necessidades diversas. Tomaram em conta as recomendações profissionais dadas por um grupo de *experts* que incluiu representantes de cada uma das

Diferentemente do sistema NFE-MIS, cujas ações são pontuais, práticas e imediatas para um diagnóstico local, o modelo RVA possui um caráter mais político de orientação, cujo intuito concentra-se em aconselhar governos a incluírem medidas que visem analisar e validar os processos de aprendizagem que ocorrem em todas as esferas educativas, sejam elas informais ou não-formais. Tais medidas, apresentadas pela UNESCO na forma de diretrizes, facilitariam os mecanismos de desenvolvimento das estruturas e procedimentos de reconhecimento de processos de aprendizagem que não sejam unicamente baseados no modelo formal, sendo, portanto, alvo da organização, os possíveis resultados alcançados pelos movimentos educacionais não-formais e informais no desenvolvimento social de determinada localidade.

Segundo a UNESCO (2012, p.3) a proposta RVA reconhece a educação informal e não-formal e, *valoriza las competencias ocultas y no reconocidas que las personas han obtenido mediante diversos medios y en diferentes etapas de su vida*²². Tais competências tornam-se necessárias para a construção do sujeito coletivo do novo século, apto a enfrentar os desafios impostos pela sociedade e pelo sistema ao qual está subordinado, sendo de fundamental importância reconhecer quais competências estão sendo desenvolvidas via processos não-formais e informais e de que forma o Estado pode atuar como agente facilitador da ampliação dessa bagagem, que, ao final de todo o ciclo, resume-se como um espólio de Capital Social e Capital Humano de cada país.

De acordo com o documento da UNESCO (2012, p.4), os propósitos específicos dessa iniciativa visam:

- Defender ativamente a importância do reconhecimento do valor da aprendizagem informal e não-formal;
- Formular uma concepção comum de RVA e definir as principais considerações para a implantação de um sistema nacional de RVA;
- Apoiar os Estados Membros na elaboração de instrumentos, normas e mecanismos para identificar, documentar, validar e reconhecer os resultados da aprendizagem informal e não-formal;
- Criar uma plataforma internacional para facilitar e assegurar um diálogo contínuo sobre RVA com os Estados Membros.

regiões assim como das principais agências internacionais. A preparação dessas diretrizes também reflete a percepção proveniente dos estudos sobre a política e a prática da RVA que foi confiada à UIL mediante a Resolução 33 c/10 da Conferência Geral da UNESCO de 2005

²² Tradução livre: Valoriza as competências ocultas e não reconhecidas que as pessoas **vêm** obtendo mediante diversos meios e em diferentes etapas de suas vidas.

Observando os apontamentos da UNESCO na definição das diretrizes internacionais para um sistema RVA para educação informal e não-formal, percebe-se que o panorama político desse sistema complementa-se com o sistema efetivamente prático gerencial do sistema NFE-MIS criado anteriormente. Do ponto de vista de operação do sistema, é politicamente correto a adequação das bases educacionais de um país às diretrizes RVA concebidas mundialmente, sendo o seu ponto de análise e instrumentalização técnica a incorporação em suas ações da implantação do sistema NFE-MIS como mecanismo gestor em projetos e processos de educação informal e não-formal.

Do ponto de vista da implantação do modelo RVA, a UNESCO indica seis pilares fundamentais para a sua efetivação em nível nacional, são eles:

1) Implantar o sistema RVA como um componente chave da estratégia nacional de aprendizagem ao longo da vida:

Esse componente faz menção às estratégias que vão além dos processos formais de ensino e assegura uma formação humana permanente ao longo de toda a vida, tal qual o disposto por Delors (1996) em seu relatório internacional para a UNESCO. Os direcionamentos devem estar pautados em ações que assegurem a aquisição de competências pessoais que sejam fundamentais para o ingresso no mercado de trabalho e que também assegurem a mobilidade social das pessoas. Indica que os países devem criar estratégias nacionais de aprendizagem informal e não-formal, assim como normas de integração entre educação informal e não-formal baseadas no contexto nacional e nas referências de qualificações. Prevê também a criação de mecanismos de integração e equivalência de resultados de aprendizagem formal, informal e não-formal no contexto nacional.

2) Implantar sistemas de RVA acessíveis a todos.

Nessa área, a UNESCO indica que os resultados dos modelos de RVA devam estar acessíveis a todos os setores da sociedade, e que devem ser reconhecidos e validados independentemente se foram obtidos através de sistemas informais ou não-formais. Tais ações visam incentivar as pessoas a prosseguirem os estudos e as aprendizagens contínuas de maneiras diversas e mais acessíveis a elas, gerando condições mais equitativas de acesso à educação especialmente em setores desfavorecidos da população. Nesse sentido, indicam que os países devem criar mecanismos de identificação, documentação, avaliação e validação de todos os processos de aprendizagem, assim como também indica que sejam utilizados tanto os processos de avaliação formativa quanto de avaliação somativa na averiguação dos resultados

de aprendizagem. O oferecimento de serviços de informação, assessoramento e orientação devem estar disponíveis para a população, deixando-as mais conscientes das suas competências e motivadas a continuarem aprendendo, assim como apoio especial a determinados grupos excluídos do mercado de trabalho ou com necessidades especiais de aprendizagem.

3) *Fazer da RVA parte integral dos sistemas de educação e formação.*

A partir das definições da UNESCO para a educação não-formal, o sistema RVA prevê uma integração entre os processos formais de ensino e os não-formais, através de alternativas flexíveis e abertas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem. Nesse sentido fazem parte das ações a implantação e/ou melhoria dos sistemas de avaliação de aprendizagem formal; a utilização do RVA como uma ponte entre o sistema não-formal e os diversos setores da educação; e a definição de um enfoque de ação efetivo que vise melhorar a interação entre as instituições educativas, empresas e organizações não-governamentais traduzindo os resultados das aprendizagens nas experiências laborais e de vida em qualificações certificadas.

4) *Criação de uma estrutura nacional de coordenação que integre todos os atores sociais interessados.*

Os interesses específicos dos diferentes atores sociais na condução da formação do capital humano e social devem ser considerados quando se está em jogo uma política de reconhecimento, validação e aprovação de modelos educacionais diferenciados. Assim, a UNESCO prevê a organização de uma estrutura que congregue todos esses atores sociais (escolas, indivíduos, indústria, ONGs, empresas, etc.), a fim de desenvolver, implementar e financiar os sistemas nacionais de RVA. A definição do papel de cada ator social no interior do sistema deve ser claro, assim como os mecanismos de aprovação dos procedimentos e instrumentos que avaliem a qualidade da aprendizagem. A implementação do RVA deve ser administrativamente eficaz e prover a organização e retroalimentação dos resultados, assim como toda a infraestrutura da RVA deve ser acessível a nível local pelas pessoas envolvidas no processo, seja em âmbito de aprendizagem ou de atuação profissional.

5) *Fortalecer as capacidades de pessoal da RVA*

Para a organização, fica claro que os resultados obtidos pela RVA estão diretamente relacionados com a qualidade da equipe gestora na condução e implantação das práticas de avaliação na área. Dessa forma é fundamental assegurar a formação e qualificação

profissionais necessárias, bem como fortalecer as competências adequadas às equipes responsáveis por executar os processos de avaliação e validação dos modelos informais e não-formais dentro de contextos sociais diversificados; assim, sugere a UNESCO a criação de um sistema de formação integrado entre as equipes de trabalho, nos níveis locais e nacional, bem como entre países, com objetivo de fortalecer competências e desenvolver as melhores práticas.

6) *Mapear mecanismos sustentáveis de financiamento.*

O modelo de financiamento de um sistema RVA pode se tornar uma barreira onerosa que pode impedir a sua difusão e conseqüentemente a validação de ações em ambientes educacionais que fogem do sistema formal de ensino. Para a UNESCO o custo advindo dessas ações deve ser compartilhado entre diferentes atores, reduzindo os impactos econômicos do custo de um sistema RVA. Dessa forma a organização considera que para a implantação de um sistema RVA este deve possuir condições financeiras suficientes de manutenção com infraestrutura básica, bem como devem ser desenvolvidos mecanismos compartilhados de divisão de custos entre setores público e privado, assim como uma definição de gratuidade ou não dos serviços educacionais e em quais condições (determinados grupos, determinadas ações e programas pontuais, etc.). Essas ações devem estar amparadas por uma análise de custo-benefício sobre os efetivos benefícios do sistema RVA tanto para pessoas, quanto para empresas, escolas, e demais setores da sociedade.

A criação e implantação de um sistema de RVA como o proposto pela UNESCO para a validação das políticas nacionais de educação não-formal e informal competem exclusivamente aos países interessados, sendo de suas responsabilidades a efetivação das ações e manutenção do sistema. Como organização internacional, a UNESCO (2012, p.7) oferece aos países a consultoria teórica para definição e organização das ações de construção do sistema RVA, e compromete-se a:

a) Criar um observatório de RVA a fim de coletar e difundir as melhores práticas em diferentes etapas de desenvolvimento dos sistemas de RVA;

b) Facilitar o diálogo político, a conexão em rede e o intercâmbio de experiências entre os Estados Membros mediante atividades de aprendizagem entre pares e na cooperação entre atores sociais importantes em diferentes regiões;

c) Facilitar estudos sobre diferentes sistemas, mecanismos, técnicas e instrumentos de RVA mediante a pesquisa cooperativa internacional no campo da RVA;

d) Responder aos pedidos dos Estados Membros para oferecer assistência técnica e fortalecimento das capacidades aos atores sociais e aos participantes nacionais considerados fundamentais a fim de possibilitar que implantem e operem sistemas de RVA.

A implantação de modelos de avaliação dos programas e projetos baseados em concepções não-formais de educação, como visto, depende da vontade governamental de cada país membro, bem como da aquisição de uma estrutura técnica e de pessoal que dê efetividade às ações do sistema. Reconhecer, validar e aprovar sistemas complexos de educação que foge das normativas formais configura-se como uma ação complexa que deve ser iniciada com ações políticas que direcionem os campos de atuação da educação não-formal, bem como os reais interesses de reconhecimento, validação e aprovação de tais processos de aprendizagem, ações essas que estão presentes na proposta RVA da UNESCO com suas diretrizes políticas de implantação, atuação e manutenção do sistema; por outro lado, a operacionalização de tais sistemas requer ações práticas e empíricas que só podem ser obtidas com um sistema de captação e análise de dados, sistema esse configurado como o NFE-MIS que detém toda estrutura teórica e de aplicabilidade passo-a-passo que auxilia nas tomadas de decisões gerenciais em relação a determinados grupos alvo, programas específicos e faixas etárias pré-determinadas.

As ações e projetos de educação não-formal variam de país para país baseados nos seus recursos financeiros, suas competências de gerenciamento de ações e acima de tudo, interesses sócio-econômicos para o avanço social da população, sendo, portanto, fundamental que os modelos de avaliação em educação não-formal e informal obedeçam a critérios nacionais e suas respectivas especificidades locais.

CAPÍTULO 2 – O CAPITAL PARA ALÉM DO VALOR MONETÁRIO

A partir de uma visão centrada nos aspectos macro políticos e sociológicos que nortearam a construção das políticas econômicas e educacionais ao redor do mundo nos últimos anos, esse capítulo tem como objetivo traçar um panorama das relações estabelecidas entre a formação do capital humano, a formação do capital social, o movimento da terceira via e a influência de tais panoramas no delineamento das políticas internacionais na área de Educação.

Reporto-me a alguns dos principais estudiosos de tais movimentos como tentativa de compreender em sua essência, os objetivos e finalidades de suas teorias no campo social, econômico e educacional. Ao analisar as estruturas da formação do “capital humano” busco compreender a visão principalmente de Theodore Schultz (1961), a partir do próprio autor e por outros teóricos que dissecaram as estruturas fundamentais dessa forma de capital.

Para a compreensão do processo de formação do “capital social”, recorro às idéias de James Coleman (1988), e a também Robert Putnam (2006), John Helliwell (1999) e Francis Fukuyama (1996, 2002), na tentativa de entender a complexidade e dinâmica do sistema de formação do capital social.

Sobre a conjunção de fatores essenciais como a formação do capital humano e do capital social, utilizo como princípio atual de compreensão das estruturas políticas vigentes o modelo teórico da terceira via, tendo como principal teórico o inglês Antony Giddens (1996, 2001, 2007).

Assim, ao estabelecer os princípios norteadores de compreensão geral das estruturas de formação humana e social na atualidade que fundamentam-se na acumulação do capital humano e social, adentro na análise das diretrizes dos organismos internacionais no campo educacional, observando a orientação geral da educação como forma de equalização e redução de desigualdades mundiais. Dessa maneira, os pressupostos básicos de interligação entre educação, capital social e capital humano tornam-se os pilares de compreensão de toda a estrutura analítica desse trabalho.

2.1 Bases para a Formação do Capital Humano

As mudanças trazidas pelo processo de globalização das últimas décadas impulsionaram transformações nos sistemas de relação entre Estado e Sociedade. A mudança nos fluxos comerciais, a regulação internacional, a comunicação quase que instantânea e o fácil acesso à informação alteraram as estruturas do cotidiano modificando também os processos de ensino-aprendizagem, antes majoritariamente restritos ao sistema formal de ensino, e que hoje podem ser obtidos através de modelos informais e não-formais de educação.

Vive-se o momento em que o modelo educacional deve dar respostas efetivas e práticas às demandas da sociedade, (con) formando o capital humano e preparando-o para o mundo, um mundo em constante transformação política, econômica e social.

As bases epistemológicas propostas pelos teóricos da formação do capital humano adequam-se aos modelos atualmente em vigor pelas políticas de caráter transnacional, representando importante ferramenta na elaboração e implantação de sistemas educacionais que visem responder às demandas impostas pela regra do jogo mundial.

Com a perspectiva de criar as condições necessárias à produção e à reprodução do capital na virada do milênio, a partir de finais da década de 1990 foram introduzidos outros mecanismos de ajuste político expressos nas ‘políticas de desenvolvimento do milênio’ (MOTTA, 2008). Tais políticas delinearam as ações em áreas estratégicas, como educação, saúde e trabalho, tendo como pano de fundo o aparato teórico do ressurgimento da teoria do capital humano amparado pela necessidade de formação do capital social nessa nova sociedade globalizada.

De acordo com Motta (2008), a ‘teoria do capital humano’ foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. O capital nesse caso é representado pela mão de obra qualificada, apta a responder com eficiência às constantes mudanças e demandas impostas pelo mercado, sendo capaz de obter uma força produtiva que gera riqueza, desenvolvimento e equilíbrio social.

Dentro desse panorama a educação aparece como elo essencial entre desenvolvimento social e desenvolvimento econômico. Pesquisas econométricas sobre os índices sociais de retorno dos investimentos educacionais são hoje numerosas, e se aceita em geral que o desenvolvimento econômico exige investimentos desse tipo em capital humano

(MIDGLEY, 2007, p.231). Assim, citando Frigotto (1986, p.136) *apud* Motta (2008) podemos pensar que a educação potencializa trabalho e, enquanto tal constitui-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico.

De acordo com Coleman (1988, p.100)

Probably the most important and most original development in the economics of education in the past 30 years has been the idea that the concept of physical capital as embodied in tools, machines, and other productive equipment can be extended to include the human capital as well.²³

Para o autor o investimento físico em equipamentos e máquinas como forma de desenvolvimento só faz sentido se amparado por um investimento no trabalhador. Dessa forma os avanços proporcionados pelo desenvolvimento científico e tecnológico amparam-se por um capital humano capaz de agregar valor aos investimentos empregados. O capital humano fundamenta-se nas competências, habilidades e conhecimentos relacionados ao trabalho humano que possam ser traduzidas em valor econômico efetivo.

No contexto da relação clara entre capital humano e educação, Theodore Schultz (1961) foi seu principal difusor. Schultz (1961) analisou o processo de recuperação dos países no pós-guerra, constatando que uma população mais educada torna uma sociedade mais produtiva, o que ele chamou na época de “capital educacional”.

O princípio fundamental da teoria do capital humano está na sua multiplicidade de fatores associados que não pode ser resumido em uma única regra universalmente aplicável. De acordo com Blaug (1985) *apud* Saul (2004), o núcleo do “programa” (como o autor define a somatória de ações teóricas sobre o capital humano), consiste na idéia de que o indivíduo gasta em si mesmo de formas diversas, não apenas buscando desfrutar o presente, mas procurando rendimentos futuros, pecuniários ou não.

Da mesma forma, os primeiros estudos de Jacob Mincer (*apud* MOTTA, 2008) versavam sobre a correlação entre o resultado obtido com o investimento no trabalhador e a distribuição dessa renda pessoal. Seus estudos tinham um caráter fortemente econométrico, e indicaram que os fatores como formação e aprimoramento profissional eram decisões racionais e pessoais que cabiam aos trabalhadores, e que as diferenças entre as ocupações dos postos de trabalho derivavam justamente das experiências adquiridas em processos de

²³Tradução livre: Provavelmente o desenvolvimento mais importante e mais original em economia da educação nos últimos 30 anos tem sido a idéia de que o conceito de capital físico incorporado em ferramentas, máquinas e outros equipamentos produtivos também pode ser estendido para incluir o capital humano.

capacitação e formação anterior. Começam-se as discussões que aproximavam o investimento em capital humano e a produtividade.

Já Schultz (1961) fundamentou seu discurso pautado na idéia de que o capital humano deve ser observado a partir de outra perspectiva, diferenciando-o dos outros modelos de acumulação capitalista. Segundo o autor, o capital humano tem sua essência no homem e suas experiências, diferentemente do capital físico, capital de financeiro, que possui sua essência nos modos de acumulação diretamente cambiável por meio do processo de atribuição de “valor monetário”.

A compreensão desse conceito ocorre a partir dos elementos de análise que o diferem dos demais instrumentos econômicos que mensuram o valor do capital adquirido. A essência humana em seus diversos contextos não pode ser quantificada tomando-se como referência apenas os resultados de lucros e perdas, deve ser analisada dentro de um panorama maior que influencia tomadas de decisões racionais que afetam não só o produto final, mas como também o processo como um todo.

De acordo com Viana e Lima (2010), Schultz descreve que esse processo de mensuração do capital humano ocorre através das formas quantitativa e qualitativa. A forma quantitativa reflete a quantidade de pessoas inseridas no mercado de trabalho e a quantidade de horas trabalhadas; já a forma qualitativa reflete os princípios da qualificação técnica e conhecimentos pessoais adquiridos em processos que afetam diretamente o desempenho e produtividade. Seria impossível mensurar o capital humano desprezando tais variáveis.

Para compreender tal processo de mensuração é preciso compreender as cinco categorias centrais que Schultz (1961) determina como essenciais no campo analítico: 1) recursos relativos à saúde e serviços; 2) treinamento realizado no local do emprego; 3) educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; 4) programas de estudos para os adultos; e 5) migração de indivíduos e de famílias.

As cinco categorias definidas por Schultz (1961) dentro do processo de mensuração do capital humano, dão margem a uma análise qualitativa que reforça a importância dos processos não apenas pontuais de formação humana como “educação” e “treinamento”, mas também identifica os processos caracterizados como de “bem estar” que envolve “saúde” e “família”, variáveis que influenciam diretamente as decisões pessoais impactando no capital humano final.

Os resultados de melhora de receita e ganho de mercado, pode, em parte explicar o aumento do investimento em formação do capital humano desde a década de 1960. No entanto para Schultz (1961), não é difícil prever os custos totais desse investimento, pois para o autor eles residem nas estimativas de custos efetivos com professores, bibliotecas, setores administrativos e planejamento educacional.

No entanto, Waltenberg (2006), destaca que o investimento em capital humano transforma a escola em um espaço empresarial com objetivos de produção, o que contrapõe princípios de uma formação para a emancipação.

A teoria do capital humano via as escolas como firmas especializadas na produção de educação e o sistema educativo como uma indústria que apresentava algumas peculiaridades, entre as quais se destacam as seguintes: (i) não tem, necessariamente, fins lucrativos; (ii) seus objetivos podem ser os mais variados possíveis e, geralmente, são múltiplos (instrução cognitiva e moral dos indivíduos, produção de pesquisa, divulgação de conhecimento, formação de professores, capacitação de mão-de obra etc.); (iii) seus ativos não são negociados em bolsas de valores; (iv) os consumidores — estudantes ou suas famílias — não arcam com todos os custos de aquisição do bem ou serviço de educação. (SCHULTZ, 1963; JOHNES, 1993, *apud* WALTENBERG, 2006

Ainda segundo a questão do investimento em educação, Waltenberg (2006) destaca a preocupação de Schultz em tentar equalizar a eficiência com a alocação de recursos, ou seja, a questão da oferta educacional como um princípio de mercado. Nesse sentido, segundo o autor, alguns exemplos foram apresentados por Schultz como forma de otimização dos sistemas educativos, dentre eles, i) redução das férias de verão, ii) modernização das técnicas de ensino e iii) melhor aproveitamento do tempo dos estudantes, tudo com objetivo de otimização e maximização de resultados.

Ao longo dos anos a teoria do capital humano sofreu ajustes, basicamente orientados pelas estruturas históricas em cada período. No período do Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*), pautado pelas orientações Keynesianas, o capital humano era uma importante ferramenta para a construção e ampliação do Estado, a concentração de suas ações pautava-se em garantir uma mão de obra qualificada para desempenhar com pontualidade os ajustes necessários para o crescimento interno. A educação inicia o processo de ampliação de oportunidades, especialmente em áreas técnicas específicas, orientadas pelas necessidades de momento.

A partir de meados da década de 1970 com a derrocada do modelo Keynesiano e centralizador do Estado, as teorias neoliberais de Friedman e Hayek impulsionaram ajustes

econômicos necessários para a contenção de gastos e redução das dívidas do Estado, o capital humano então passa a ser um poderoso recurso nas mãos do livre comércio e de uma economia liberal que pregava o incentivo ao desenvolvimento da iniciativa privada e sua disputa por um mercado novo e promissor.

Com a reestruturação produtiva, principalmente ocasionada pelos avanços tecnológicos e pela expansão da globalização, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o capital humano reconfigura-se para atender as demandas atuais, ávidas por um trabalhador que se adapte rapidamente as constantes transformações e exigências necessárias à contínua busca pelo lucro. A educação passa a ser orientada através de instrumentos normativos globais de índices e metas (Jomtien em 1990; Dakar em 2000) que teoricamente, deveriam equalizá-la em nível mundial.

No atual contexto em que vivemos a educação, portanto, aparece como uma ferramenta de formação e preparação para a construção da nova força de trabalho em escala global, adequando-se as prerrogativas de acordos multilaterais entre os países e agências internacionais. Nesse sentido as comparações internacionais realçam a importância do capital humano, e, portanto, o investimento educativo para a produtividade. (DELORS, 1996)

Em seu relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques Delors (1996) é claro ao destacar a necessidade dos países adequarem-se aos novos parâmetros de um mundo globalizado, em que o mercado flutuante e os interesses corporativos disputam o nicho do poder com o processo democrático estatal.

A relação entre o ritmo do progresso [...] e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, 1996, p.71)

Em seu texto original, Coleman (1988) dissecou sobre a forma como as ações sociais são importantes dentro de um sistema político maior, apresentando indicativos de que, ao contrário de que alguns teóricos afirmavam, os “atores devem fazer parte da engrenagem”.

O capital humano é visto como processo de investimento e retorno. Tal retorno é concretizado através do engajamento aprimorado da mão de obra elevando o padrão de qualidade e eficiência dentro de um sistema econômico amplo.

De acordo com Viana e Lima (2010, p.140) o capital humano, dimensionado pelo nível de educação, influencia significativamente no desempenho regional, considera-se que regiões que têm populações com maiores níveis de educação certamente terão maiores probabilidades de prosperidade. Ainda de acordo com os autores, Schultz sustentava que a qualificação e o investimento em educação poderiam elevar a produtividade e consequentemente o lucro capitalista, impactando diretamente na economia nacional.

Alavancadores do crescimento	Redutores do crescimento
Escolaridade	Gastos do governo em consumo
Investimentos em Educação	Instabilidade Social e Política
Investimentos em Equipamento	Barreiras no Comércio
Nível de Capital Humano	Socialismo

Quadro 4 - Determinantes do crescimento econômico
 Fonte: Gould e Ruffin (1993) *apud* Viana e Lima (2010)

Lima (1980) reforça a tese de que esse investimento deve ser realizado, sobretudo na área de educação, pois para o autor na medida em que o investimento em capital humano é realizado (sobretudo em educação), as diferenças em qualidade de mão de obra são vistas principalmente como diferenças de habilidades cognitivas. Nota-se, portanto, a tentativa de estabelecer laços diretos entre “produtividade” e “cognição”.

A tese central pregada por Schultz (1961) baseia-se de que a educação é o centro de um processo de investimento humano, que valoriza não só a economia através da qualificação e consequentemente preparam para ocupação em postos de trabalho, mas também o sujeito humano, que investe em si mesmo valorizando suas capacidades e potencialidades garantindo novas possibilidades de ocupação.

O investimento em capital humano determina as futuras perspectivas da humanidade, sendo que os fatores decisivos de produção para a melhoria do bem-estar das pessoas pobres são os avanços em seus conhecimentos.
 (VIANA, LIMA, 2010, p.142)

Não apenas como perspectiva de serviço ao mercado, teóricos que defendem o ideal de capital humano reforçam um discurso voltado para uma ampliação de horizontes, gerando aspectos que vão desde a possibilidade de aumento da renda do trabalhador até melhoria dos conceitos de qualidade de vida.

Críticas aos modelos iniciais da tese central de Schultz (1961) sobre o capital humano alegam que existe um discurso indicando o processo educacional como chave para

uma transformação da sociedade, mas ao mesmo tempo não garantem metodologicamente como o processo de transformação ocorrerá por meio da educação sendo que o acesso aos diferentes níveis ainda é precário em grande parte do mundo. No entanto, a teoria do capital humano brota num ambiente extremamente fértil, e a velocidade de crescimento impõe a cada momento de evolução uma perspectiva diferente aos cientistas sociais envolvidos na análise da sua dinâmica. (SAUL, 2004, p.257)

Dentro do panorama cíclico das crises econômicas do capitalismo, a partir dos anos 2000 ganha força, especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos, o modelo teórico da terceira via, que tem como um de seus maiores adeptos o sociólogo Anthony Giddens. A terceira via prevê a junção de um modelo liberal de Estado com um forte aparato de estruturas sociais que vise garantir o desenvolvimento econômico e social. Nessa conjuntura política e econômica o capital humano aparece como ferramenta não só de geração de trabalho, receita e lucro, mas também como ferramenta de transformação social a partir de movimentos associativistas.

A formação do capital humano a partir da perspectiva da terceira via fundamenta-se em processos “ao longo de toda a vida”, e o constante aperfeiçoamento deve fazer parte inerente da constituição da sociedade, assim, reestruturações econômicas e crises poderiam ser melhor geridas e com menor impacto tendo a sociedade uma grande capacidade de reconfiguração emergencial dos postos de trabalho.

No que tange aos modelos educacionais elementares de formação, a terceira via fomenta a participação de associações civis e organizações não governamentais (ONGs) no projeto de construção de um novo país. Assim problemas locais de emprego e renda poderiam ser minimizados através de formações básicas oferecidos pelas respectivas instituições, reduzindo o peso estatal e flexibilizando processos.

O conceito central então defendido a partir da década de 1990 pela social-democracia tem privilegiado o foco nos conceitos de inclusão e exclusão. De acordo com Giddens (2001) *inclusão* refere-se ao princípio de similaridade da igualdade e está a volta de elementos como acesso a oportunidades, cidadania, direitos civis e políticos e principalmente educação, elementos esses definidos como essenciais para a vida em sociedade. No mesmo sentido o termo *exclusão* está associado ao conceito de carência de oportunidades, progressivo afastamento da vida social, dos sistemas educacionais oficiais e dos sistemas de saúde.

Os termos *inclusão* e *exclusão* enfocados na teoria da terceira via de Giddens, encaixam-se nos pressupostos de avanço social e melhoria da qualidade de vida das pessoas através da ascensão via escolarização. Tal aparato dicotomizado entre incluídos e excluídos fornecem apenas pistas superficiais de oportunidades ao longo de uma vida; nesse sentido a teoria de Delors (1996) sobre uma educação ao longo de toda uma vida, faz sentido se adequada aos pressupostos ideológicos da terceira via: “*qualificação ao longo de toda uma vida adequando-me as regras impostas a cada novo ciclo*”.

Delors (1996), tomando como referência a teoria filosófica de Hannah Arendt, afirma que a vida social está baseada em três esferas; a esfera pública, a esfera privada, e a esfera de mercado. Valores como inclusão, exclusão, equidade e escolhas individuais estariam submetidos aos princípios elementares de tais esferas e suas inter-relações. A escola e o processo educacional seriam, portanto, o elo entre as três esferas.

A partir destes conceitos fundamentais a escola, independentemente de seu estatuto específico — privado, cooperativo ou governamental —, é tipicamente uma esfera de ação pública como ambiente e *locus* de socialização, sem deixar de contribuir, simultaneamente, para as esferas econômica e privada, através da acumulação de qualificações e de capital humano que ela produz. (DELORS, 1996, p.223)

O acúmulo de conhecimento e sua possibilidade de aplicação prática na transformação do mundo que o cerca torna-se, portanto o capital “não palpável” que fomenta o desenvolvimento econômico.

A esse capital humano é dada a função do progresso não só apenas pessoal, tendo os processos de escolarização a possibilidade de ascensão social e financeira garantindo melhores condições e qualidade de vida, mas também um progresso social mais amplo na medida em que a qualificação dos postos de trabalhos e das ocupações em serviços gera uma maior otimização das técnicas e processos de produção, aumentando a capacidade produtiva e reduzindo custos gerados pela incapacidade técnica, fatores esses fundamentais numa sociedade capitalista.

Tomando como referência a análise de Cangussu, Salvato e Nakabashi (2010) sobre os estudos de Schultz, os mesmos afirmam que o capital humano, o capital físico e a produtividade podem ser considerados a tríade que determina o resultado direto do Produto Interno Bruto (PIB) de uma nação. Nesse sentido o capital humano ganha destaque e elevada importância tendo como frutos os resultados de patamares *diretos* e *indiretos*.

Os resultados *diretos*, segundo os autores, são aqueles que afetam diretamente a renda através da melhora da produtividade marginal do trabalho mantendo todos os outros fatores constantes (capital e tecnologia), isto é, da melhora na habilidade dos trabalhadores para a realização de suas respectivas tarefas. (p.154)

As etapas da formulação, desenvolvimento e aprimoramento dos processos tecnológicos utilizados através dos meios de produção é considerada pelos autores como resultados *indiretos* do avanço em capital humano. Ainda segundo Cangussu, Salvato e Nakabashi (2010) existe uma relação direta entre capital humano e geração de tecnologia.

As colocações dos autores trazem novas roupagens para o princípio fundamental definido por Schultz: o investimento em capital humano traz ganhos práticos e efetivos para os setores produtivos, elevando a qualidade dos serviços e produtos, aumentando eficiência e lucro. Porém para além das definições básicas da importância de investimento em capital humano já debatidos, outro fator crucial aparece como forte variável a ser considerada e ponderada, tanto pela política macroeconômica, quanto pelas políticas educacionais: a qualidade do capital humano.

Em outro estudo Nakabashi e Figueiredo (2008) discorrem sobre a possível correlação (ou inexistência dela) entre capital humano e crescimento econômico, apontando algumas nuances de estudos macro e microeconômicos que dão ênfase no tema. Ainda segundo os autores, as pesquisas de Hanushek e Kimko (2010) e de Barro e Lee (2001), parecem trilhar para uma mesma lógica, a de que existe um forte indício de correlação entre qualidade da educação e crescimento da renda per capita.

Tais indicativos reforçam o panorama global definido pela UNESCO para a educação, o princípio de equidade educacional global através do cumprimento de metas pré-estabelecidas em acordos multilaterais tais quais os que ocorreram no Fórum de Jomtien, 1990 e Dakar, 2000.

A qualidade da educação é tema recorrente nas políticas públicas atualmente em vigor, e pautam-se principalmente através de resultados de indicadores externos de avaliação²⁴ que aferem a qualidade baseada no produto final esperado do aluno descartando o processo como um todo.

²⁴ PISA, Prova Brasil, SAEB, SARESP, IDEB, IDESP, ENADE, IGC, CPC, DataCapes (Plataforma Sucupira), Qualis, entre outros mecanismos de avaliação utilizados pelos sistemas educacionais nas três esferas (federal, estadual e municipal) em todos os níveis (educação básica, ensino superior, pós-graduação) como forma de regulação e verificação da qualidade educacional.

O momento político e o ciclo econômico que vivemos fomenta a abertura dos sistemas educacionais para a população como um todo, gerindo a chamada “democratização” do acesso à educação; porém seus mecanismos de controle de qualidade focam-se nos resultados e desprezam os processos ocasionando distorções e conflitos no meio.

Esse espaço de turbulência gerado pela expansão do acesso à educação como forma de garantir a formação do necessário capital humano, também abre caminho para ações em campos da Educação Não-Formal impulsionado por organizações não-governamentais (ONGs), alicerçados pelo impulso político de uma terceira via em ação, que fomenta a participação e a criação de laços de confiança civis, o chamado Capital Social.

2.2 Bases para a Formação do Capital Social

Enquanto o capital econômico se encontra nas contas bancárias e o capital humano dentro das cabeças das pessoas, o capital social reside na estrutura das suas relações. (PORTES, 2000, p.138)

Analisar a forma como o termo “capital social²⁵” vem sendo aplicado e as formas como as relações sociais interferem nas políticas econômicas e sociais a partir dos próprios laços de confiança e solidariedade possibilita a construção de uma estrutura de entendimento na qual a educação a partir de seus mais diferentes contextos se insere, aplicando suas formas de intervenção em um movimento contínuo em busca do desenvolvimento, seja ele individual ou coletivo.

No atual contexto do sistema econômico no qual vivemos, o termo “capital” parece figurar nas mais diversas esferas do meio produtivo, sendo sinônimo de produção e acumulação, e muitas vezes equivocadamente, usado por algumas abordagens teóricas como sendo o insumo responsável dentro do sistema capitalista pelas distorções sociais e “lutas de classes”²⁶. Na perspectiva de entendimento dos vários fatores associados ao princípio de acumulação na sociedade encontram-se também o já debatido capital humano, e também o capital social.

O termo capital social, por si só, vem sendo largamente utilizado pela mídia e pela literatura especializada como o grande “neo-movimento” de transformação da sociedade; no

²⁵ Defino Capital Social como um conceito relativo ao benefício das múltiplas relações sociais agregadas a um sistema de confiança mútuo, garantindo cooperação e tratamento igual entre indivíduos ou grupos, de acordo com os interesses e objetivos específicos em comum dentro de uma sociedade.

²⁶ Termo difundido por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) para explicar o processo de confronto entre burguesia e proletariado dentro do modo de produção capitalista.

entanto, seus elementos fundamentais por trás de toda a sua teoria não são novos e remontam aos conceitos sociológicos que versavam sobre os benefícios do envolvimento em uma vida em sociedade e/ou grupos e suas consequências diretas. O esvaziamento e a banalização de sua aplicação, em certa medida, dar-se-á pela indefinição conceitual prática de sua mensuração técnica e do grande aglomerado de junções teóricas provenientes das ciências sociais e econômicas.

Tomando como referência esse contexto, o professor Alejandro Portes (2000) da Universidade de Princeton afirma que o termo apresenta certa vulgarização e não traz nada de novo em termos sociológicos. Para Portes, outros teóricos já faziam referência a modelos semelhantes de influência da participação coletiva e o envolvimento social como ferramenta transformadora; é o caso de Durkheim e sua insistência na vida em grupo enquanto antídoto para a anomia e autodestruição, e Marx e a distinção entre “classe em si” atomizada para uma “classe para si” mobilizada e eficaz. (p.134)

O que chama a atenção para o grande aparato das novas formas de debate político ideológico que vêm sendo ultimamente aplicado usando o conceito como referência, faz menção ao fato de que o desenvolvimento e o avanço não estão apenas e unicamente relacionados a formas monetárias de capital, e sim a sua variabilidade econométrica que, definitivamente, engloba recursos provenientes da vida social, tal qual o capital humano e o capital social.

Algumas definições contemporâneas do termo indicam o fluxo e a direção para onde a corrente ideológica da teoria do capital social e suas estruturas caminham. Bourdieu (1985, p.248) *apud* Portes (2000, p. 134) define o termo como o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo. Para Bourdieu todas as demais formas de capital seriam uma forma de conversibilidade e redução em última instância ao capital econômico monetário.

Outro teórico contemporâneo citado por Portes (2000) é o economista Glen Loury. De acordo com os conceitos de Loury (1977; 1981) a forma como o qual o capital humano vem sendo empregado remete a um conceito demasiadamente individualista centrado-se em um campo de competição nivelado e focado em competências.

Os estudos de Loury fazem menção às formas desiguais de acesso às diferentes formas de oportunidade, destacando as diferenças étnico-raciais e seus impactos na economia

do trabalho. Segundo Portes (2000), os trabalhos de Loury serviram de base para a construção das idéias de Coleman sobre a aproximação direta entre capital humano e capital social.

Um outro teórico contemporâneo da teoria do capital social, Robert Putnam da Universidade de Harvard, indica outro panorama de análise. Putnam (2006) remete o conceito de capital social a fatores ligados às estruturas sociais de cooperação, solidariedade, confiança e tolerância; para o autor, a comunidade cívica possui papel fundamental na definição do estado democrático das sociedades. Os conceitos de Putnam sobre a influência do capital social sobre os processos de democracia em diferentes contextos considera as múltiplas relações estabelecidas entre a política e sociedade e a forma como tais relações são responsáveis pelo processo de desenvolvimento. Assim, a vida em um mundo marcado pelo sistema econômico capitalista parece ser impossível de estar atrelada a um conceito de puro altruísmo e vida coletiva em detrimento ao estímulo dos interesses próprios.

Putnam (2006) reforça o argumento em favor do capital social recorrendo a Tocqueville, enfatizando que a comunidade cívica e os cidadãos devem buscar o “interesse próprio corretamente estendido”, ou seja, dentro dos contextos das necessidades públicas gerais.

Mesmo com uma definição clara dos potenciais fatores positivos e negativos do processo de acúmulo do capital social no processo de desenvolvimento em suas mais variadas instâncias (social, econômico, cultural), a “vulgarização” do termo mencionado por Portes (2000) ganha evidência ao notarmos que as políticas reforçam tal atitude ao não apresentar uma definição clara dos objetivos e meios de se obter e mensurar o capital social. A definição teórica está posta, seu conceito epistemológico está definido, mas quais os meios para elevar seu “acúmulo”? É possível “acumular” capital social tal qual se acumula capital financeiro? Como se realiza o processo de mensuração das suas múltiplas relações?

Midgley (2007) destaca que o conceito de capital social ainda está mal definido, porém vem sendo usado atualmente em análises da sociedade civil para designar o volume e a intensidade das relações sociais cooperativas nas comunidades. Esse volume e intensidade nas relações sociais estão, portanto, como as estruturas fundamentais no processo de análise, pois segundo Putnam (2006) o Estado possibilita aos seus cidadãos fazerem aquilo que ele não pode fazer por conta própria, ou seja, confiarem uns nos outros.

Os princípios de volume e intensidade do capital social fundem-se nos demais insumos econômicos de desempenho, proporcionando um fluxo multilateral nas mais diversas

estruturas da economia, influenciando ações e resultados, seja ele na esfera individual ou coletiva. A partir desse conceito, Coleman (1988) define o princípio do capital social como: *[...] each actor has control over certain resources and interests in certain resources and events, then social capital constitutes a particular kind of resource available to an actor.*²⁷.

O princípio adotado por Coleman fortalece o discurso voltado para o apoio às ações da sociedade civil, bem como aponta Saul (2008)

[...] o conceito de capital social, a partir da formulação de James Coleman e dos desenvolvimentos posteriores do conceito através de estudos de outros autores, funciona como fator central na “vitalização” do conceito de sociedade civil [...] (SAUL, 2008, p.142)

Analisando os conceitos apresentados, defino, portanto, o termo capital social remetendo ao conceito do benefício das múltiplas relações sociais agregadas a um sistema de confiança mútuo, garantindo cooperação e tratamento igual entre indivíduos ou grupos, de acordo com os interesses e objetivos específicos em comum. Considera-se, portanto os elementos das estruturas sociais, suas singularidades e variedades, adequando-os nas estruturas de ações gerais facilitando os processos internos.

Os processos de confiança mútua dentro de uma rede de relações interpessoais tornaram-se primordiais após a 2ª guerra mundial e o imediato objetivo de reconstrução da economia global. Nesse período concentram-se esforços para alavancar o desenvolvimento econômico mundial tendo como suporte agências internacionais, tais quais a Organizações das Nações Unidas (ONU), UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que mesmo após o período do pós-guerra tornaram-se os principais divulgadores e fomentadores de projetos e programas cujo foco seja o avanço econômico atrelado ao aparato das estruturas sociais com ênfase em capital humano e social.

As incertezas que antes pairavam sobre a reconstrução do período pós-guerra, hoje se concentram nas disparidades econômicas entre “ricos e pobres” e o impacto direto do capitalismo globalizado na economia mundial. Dentro desse contexto de incertezas que atormentam as cíclicas crises do sistema capitalista ao qual estamos subordinados, o crescente interesse internacional em sistemas sociais que dêem um panorama de crescimento comparável em escala global torna-se o elemento chave de economistas, ávidos em aplicar

²⁷ Tradução livre: [...] cada ator tem controle sobre certos recursos e interesses sobre certos recursos e eventos, capital social então constitui-se de um tipo particular de recurso disponível para um ator.

remédios sociais que curem as mazelas causadas pelas disparidades entre ricos e pobres cuja patologia fundamenta-se no acúmulo (e ausência) dos mais diversos tipos de capital.

Nesse panorama, de acordo com D'Araújo (2010), o Banco Mundial a partir dos anos de 1990 adotou uma série de variáveis a serem levadas em consideração na avaliação de seus financiamentos para projetos de desenvolvimento. Segundo a autora, o banco foca em sua análise quatro modos de capital: *Capital Natural* (recursos naturais do país); *Capital Financeiro* (infraestrutura, bens de capital imobiliário e financeiro); *Capital Humano* (educação, saúde e bem estar da população); e *Capital Social* (laços de cooperação e confiança social).

Esse modelo definido pelo Banco Mundial tende a dar ênfase e fôlego para ações descentralizadas cujo cerne concentram-se na própria sociedade civil. Esse modelo político, altamente apoiado pelos organismos internacionais, tem como parâmetro o estudo longitudinal de Putnam (2006) na Itália.

Putnam (2006) analisou durante duas décadas (1970 a 1980) a implantação de um modelo político na Itália e sua estrutura descentralizada das ações administrativas. Durante as duas décadas pode notar as diferenças estruturais entre as regiões do Norte e do Sul, sendo que mesmo após a implantação de um sistema administrativo descentralizado manteve-se os padrões até então observados de desenvolvimento mais elevado na região Norte em relação à região do Sul.

Para o autor a manutenção do *status quo* de desenvolvimento diferenciado entre as regiões mesmo após uma grande mudança político-administrativa deveu-se pelo que ele chamou de capital social, e o forte elo de confiança e reciprocidade civil muito mais presente na região Norte do que na Região Sul.

A superação dos dilemas da ação coletiva e do oportunismo contraproducente daí resultante depende do contexto social mais amplo em que determinado jogo é disputado. A cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica. Aqui o capital social diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas. (PUTNAM, 2006, p.177)

Esse desenvolvimento mais acentuado da região Norte em relação à região Sul da Itália apresentou importantes indicativos de reflexão sobre o capital social, que pode direcionar ações coletivas em prol do desenvolvimento regional tendo como parâmetro não

apenas elementos da economia clássica, como também elementos do dia-a-dia presente nas mais diversas culturas e sociedades.

De acordo com D'Araújo (2010) o estudo de Putnam na Itália trouxe à tona a questão da desconfiança geral como indicador negativo de desenvolvimento. Tal qual a especulação financeira que afeta diretamente as formas monetárias de capital, a desconfiança gerada na população afeta negativamente o fluxo do capital social prejudicando o desenvolvimento. Ainda segundo a autora, Putnam e Fukuyama enfatizam o papel da confiança para a prosperidade de uma nação, e para ambos, confiança é a base para o capital social. (p.33)

Para Fukuyama (1996) a “confiança” é o fator primordial do capital social como base para o desenvolvimento. Para ele a confiança garante uma aproximação entre as ações do governo e da sociedade gerando um ciclo de prosperidade quando associado ao capitalismo, liberalismo político e econômico. Assim, as ações e decisões políticas devem, por conseguinte, embasar-se no atual momento da sociedade levando em consideração seu status e possível *feedback* frente a imposições que possam, diretamente, afetar o capital social imediato.

Como exemplo citado, um dos fatores relacionados ao declínio e fracasso do modelo neoliberal empregado pelo Consenso de Washington, segundo Fukuyama (2002) foi a desconsideração dos fatores culturais associados a medidas econômicas adotadas e a reação que as mesmas desencadearam nos laços de confiança social estabelecidos entre sociedade e governo.

As ações políticas e seus impactos imediatos estão, portanto, diretamente associados à forma e à capacidade do Estado em gerir e implementar novas políticas macroeconômicas, adequando as bases fundamentais da proposta aos valores, aparato estatal e nível de confiança social. Fukuyama (2002, p. 24), destaca que: “*the ability to implement liberalizing policies presumed: the existence of a competent, strong, and effective state, a series of institutions within which policy change could occur, and the proper cultural predispositions on the part of economic and political actors.*”²⁸

Nessa perspectiva, Fukuyama (2002) afirma que o capital social atua dentro do processo de desenvolvimento, como um suporte crítico à democracia. Para o autor isso impacta diretamente nas dramáticas mudanças de opinião que ocorrem a cada novo ciclo

²⁸ Tradução livre: A capacidade de implementar políticas liberalizantes presume: a existência de um estado competente, forte e eficaz, uma série de instituições em que a mudança política poderia ocorrer, e as predisposições culturais da parte econômica e política dos atores.

político, no que ele denomina de “*authoritarian transition*” (transição autoritária), uma espécie de temor frente às mudanças políticas que poderiam ocorrer, resquícios de gerações anteriores nas quais as profundas transformações que ocorriam na vida coletiva da época ocasionavam o fator “desconfiança” e conseqüentemente um grande impacto econômico.

A construção do elemento “confiança” dentro de uma sociedade de acordo com Putnam (2006), aparece como cadeias de relações sociais que multiplicam-se com o uso e tendem a se extinguir com o desuso. Portanto, o capital social constitui-se na sociedade na medida em que os laços de confiança são fortalecidos entre os indivíduos e que as relações sociais tornam-se mais amplas e frequentes, tendo o que Albert Hirschman²⁹ denominou de “recursos morais”. Quanto mais duas pessoas confiam uma na outra, maior a confiança mútua; no entanto quanto maior a desconfiança maior serão as atitudes que valorizam a própria desconfiança. (PUTNAM, 2006, p.179)

Uma das variáveis a serem consideradas e que podem influenciar o modo e acúmulo de capital social está relacionado aos princípios formais, informais e não-formais de educação, gerando processos sociais internos que envolvam laços de confiança e autonomia.

A essa questão, o trabalho de Coleman (1988) faz uma aproximação direta entre capital social e capital humano como elemento direto de desenvolvimento econômico e social de um país. De acordo com o autor, o capital social é definido pela sua função, que nesse caso é construída a partir de diferentes variáveis presentes nas estruturas sociais.

O conceito de capital social, em Coleman, representa assumidamente o desenvolvimento da teoria da troca e a consolidação da teoria da escolha racional dentro da Sociologia. A definição de capital social é dada pela sua função, isto é, a criação de capital humano, e suas fontes correspondem basicamente a expectativas e à confiabilidade nas estruturas sociais, às redes e às informações e ao cumprimento de regras e acolhimento de sanções preestabelecidas pelas estruturas sociais. (SAUL, 2008, p.144)

Em outro estudo Helliwell e Putnam (1999), também aproximam as teorias do capital social ao processo educacional e seus enlances, principalmente destacando o movimento americano de participação política da sociedade em relação ao nível educacional do país. O estudo de Helliwell e Putnam reforça a tese de Coleman (1988) sobre a relação estabelecida

²⁹ 1915-2012 – Economista estadunidense de origem alemã cujas principais obras versaram sobre política econômica e ideologia política. Para maiores informações sobre a biografia e obras de Hirschman ver: LEPENIES, Philipp H.. Possibilismo: vida e obra de Albert O. Hirschman. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 83, Mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 Setembro 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002009000100005>.

entre “capital social” e “capital humano”, tendo como aparato de fundo o modelo educacional como elemento chave.

We find large and pervasive positive effects of general education increases on levels of trust and participation.³⁰ (HELLIWELL, PUTNAM, 1999, p.7)

Para os autores a questão central posta nesse caso é qual o tipo de efeito que a educação pode ter em diferentes tipos de confiança e participação na sociedade civil? Seria ele relativo? Absoluto? Ou cumulativo?

Sobre essa questão os autores citam o estudo de Norma Nie, Jane Junn, e Kenneth Stehlik-Barry (1996) que defendem que a influência dos efeitos cumulativos e super-aditivos da educação estão mais relacionados ao fator de confiança do que para os tipos de participação na sociedade civil, ou seja, o nível educacional eleva a confiança dos atores, porém sua influência é questionada em relação a forma de engajamento político na sociedade, indicando que o capital social não se constrói em sua plenitude.

Nessa mesma linha de pensamento os autores referem que a educação pode desempenhar três modelos de resultados quando associado ao conceito de capital social. O primeiro faz menção a um efeito *relativo*, quando as políticas não reforçam ou não conseguem garantir que o modelo educacional gere um ambiente de aprendizagem que garanta o avanço social tendo como aparato de fundo objetivos coletivos. O segundo faz referência ao modelo *absoluto*, quando os efeitos da educação favorecem apenas o indivíduo, e independe do nível educacional dos outros. E por último, o efeito *cumulativo*, quando o nível educacional geral da população reflete nas ações e atitudes tanto em níveis individuais quanto níveis coletivos.

Nota-se, portanto, que o indicativo sobre as formas efetivas de mensuração e acúmulo do chamado capital social ainda estão longe de atingirem o mesmo patamar teórico que o próprio termo alcançou em sua definição conceitual.

Assim, os laços sociais e as múltiplas relações estabelecidas no campo da educação podem dar margem para uma possível avaliação do atual estado do capital social e seus resultados em termos de expectativas e desempenho efetivo.

Putnam (2006) reforça a tese de que o capital social está muito mais próximo da população por se constituir de um bem público, do que efetivamente as formas convencionais de capital que são, em sua grande maioria, bens privados. De acordo com o autor, por ser um

³⁰ Tradução livre: Encontramos grandes e profundos efeitos positivos do aumento do ensino geral sobre os níveis de confiança e participação.

atributo da estrutura social em que se insere o indivíduo, o capital social não é propriedade particular de nenhuma das pessoas que dele se beneficiam. (p.180)

Já para Portes (2000), o capital social vem sendo usualmente aplicado em pesquisas que analisam o conceito como variável explicativa em áreas como abandono escolar e desempenho acadêmico, desenvolvimento intelectual infantil, delinquência juvenil, mobilidade de acesso ao emprego, dentre outros.

Isso se caracteriza como uma forte tendência de análise do termo em áreas cujo princípio da formação do capital humano também é empregado, tal qual a educação. Ainda de acordo com autor, é possível distinguir três funções básicas do capital social aplicado a variados contextos: a) fonte de controle social; b) fonte de apoio familiar e c) fonte de benefícios de redes extrafamiliares.

Ao analisar a afirmação de Putnam de que o capital social não é um bem privado de quem dele faz uso e a afirmação de Portes (2000) de que as aplicações práticas do termo remetem a contextos de controle social, apoio familiar e fonte de benefícios, pergunto qual o melhor instrumento de análise dessas relações e dos produtos/processos advindos do acúmulo dessa forma de capital? A resposta a essa questão não parece bem clara tendo em vista a variedade de aplicações do termo e os diversos métodos empregados em sua mensuração.

O modelo mais conhecido na literatura que avaliou dentre outros fatores o capital social foi o trabalho de Putnam (2006) na Itália. Como método de investigação a utilização de variáveis diversas e uma grande triangulação de dados, o resultado trouxe elementos fundamentais para a caracterização da instituição política da Itália e seus desdobramentos regionais tendo como fator decisivo no processo de desenvolvimento nacional o próprio capital social. Putnam parece corroborar com o que Weber afirmava sobre a investigação no campo das ciências sociais, entendendo que a variedade de causas, fatores e elementos constituintes a analisar deve se sobressair frente a uma simplista análise da monocausalidade de um determinado evento sociológico.

Devido a essa variabilidade de fatores causais e processos complexos de análise, o capital social parece estar muito mais claro dentro de uma definição na constante sociológica do que em uma constante econômica. Sua aplicação enquanto política pública aparece como elemento secundário em processos que envolvem nuances nas mais diversas áreas de atuação.

No entanto, as críticas ao capital social parecem encontrar aí um bom nicho para questionar a efetiva praticidade e reconhecimento teórico do termo tanto nos campos

sociológicos quanto econômicos. Para Reis (2003) o conceito permanece insatisfatoriamente vago, portador de ambiguidades importantes que problematizam sua operacionalização teórica.

Para além das críticas às definições teóricas do termo, o próprio estudo de Putnam recebe críticas pela contradição em ser de fato uma pesquisa longitudinal empírica que não conseguiu estabelecer evidências de mensuração e definição de um índice que poderia, dentre outros fatores, dar conta de responder quais seriam os padrões mínimos de confiança na construção do capital social.

Vale a pena destacar aqui o curioso lugar ocupado pela categoria “confiança” no argumento de Putnam. Em um livro abundante em evidência empírica, ela é elevada no último capítulo à condição de crucial mecanismo causal do argumento – mas ela mesma não é objeto de qualquer tentativa de mensuração empírica. Não há um índice de confiança interpessoal em Putnam. (REIS, 2003, p.38)

As críticas ao capital social recorrem ao absolutismo da apropriação total de elementos atitudinais, comportamentais e estruturais dentro de uma estrutura social e política ampla, ou seja, o capital social seria responsável por tudo e mais um pouco dentro dos processos de desenvolvimento econômico.

Tomadas as devidas precauções metodológicas, essa posição extremamente abrangente do termo, dificulta o processo de mensuração e avaliação do capital social em termos de efetivo resultado benéfico para a sociedade.

Reis (2003) traz uma importante reflexão sobre como o capital social e sua definição pode trazer inconsistências teórico-metodológicas. Ao afirmar que o capital social está imbuído de uma neutralidade moral baseada nas vontades sociais coletivas e não em seus desejos puramente individuais, a facilitação da realização de objetivos em comum, sejam eles moralmente ou socialmente aceitáveis ou não, seria, portanto um importante indicativo da presença de capital social, porém a presença de organizações criminosas também obedeceria aos mesmos princípios sociais e estariam, portanto enquadradas como uma expansão do estoque de capital social. De acordo com o autor a presença de assimetrias sociais pode significar que a constituição de determinadas formas de capital social potencialize seus efeitos ao propiciar oportunidades de ação que sejam assimetricamente aproveitadas.

As diferenças sociais e as diferenças culturais também poderiam influenciar a forma como o capital social pode ser obtido ou construído dentro dos laços e redes sociais em determinadas sociedades. Países com uma tradição democrática maior tendem a gerar

processos de confiança mais facilmente em relação a países cujo poder centra-se em governos autoritários. Essa visão romantizada da sociedade dotada de grande culturalismo, segundo D'Araújo (2010), faz com que os trabalhos de Putnam recebam grandes críticas e coloque à prova todo o seu construto político-ideológico.

A criação de associações civis e a participação individual na vida democrática americana estariam segundo Putnam, em um processo de declínio desde a última década, e de acordo com o autor, o capital social tende a aumentar quanto maiores são as relações sociais baseadas em confiança, e tende a minguar-se quando não se faz usos dessas mesmas relações; infere-se, portanto, que o processo democrático americano vive uma crise e que o capital social reduzido impacta negativamente em áreas como educação e bem-estar social.

Uma das tentativas de elevar o nível de participação civil nas tomadas de decisões coletivas reduz a participação do Estado na deliberação de suas ações, dividindo responsabilidades e criando, mesmo que hipoteticamente, um nível de confiança elevado nas relações entre sociedade x governo. Essa medida, teoricamente, está em consonância com os propósitos de elevar a um maior grau o capital social pretendido.

Esse modelo participativo da sociedade ganha força quando movimentos associativistas difundidos pelas ações do terceiro setor são encorajados pelo Estado e começam a adentrar nas agendas dos debates políticos configurando e reconfigurando as políticas públicas. Tal dinâmica estabelece as “regras do jogo”³¹ fazendo com que os atores façam parte de um panorama baseado no controle da ação, o que Coleman (1988), denomina de “externalidades”, ou seja, suas consequências positivas ou negativas.

Tais indicativos fazem referência aos dois fatores centrais definidos por Putnam (2006), como fontes de confiança social, elemento fundamental para o acúmulo de capital social. A confiança social em sociedades complexas e modernas pode emanar segundo Putnam, de duas fontes: regras de reciprocidade e participação cívica, nesse caso as regras podem ser oriundas e sustentadas tanto por meio do condicionamento e socialização, quanto por meio de sanções.

Ao delegar e redistribuir responsabilidades entre sociedade e terceiro setor, o Estado, através dos aparatos legais condiciona a participação civil e seu engajamento como ação vital para soluções imediatas de problemas pontuais, estabelecendo uma relação de

³¹ De acordo com Putnam (2006, p.181), estabelecem-se regras quando uma ação tem as mesmas externalidades para outrem, mas não se criam tão facilmente mercados para o direito de controlar a ação, e nenhum ator pode isoladamente efetuar com proveito uma transação para adquirir o direito de controle.

reciprocidade entre o próprio ator (indivíduo) e o mecanismo de controle (Estado e associações do terceiro setor), potencializando (ou não) o aporte ao capital social.

O modelo de reconfiguração do Estado, com ênfase na tomada de decisões coletivas com vistas ao aprimoramento e expansão das redes de colaboração ao aparato governamental, molda-se agora aos novos pressupostos do modelo econômico liberal, cuja derrocada das bases difundidas nas décadas de 1970 e 1980 adequou-se à necessidade de investimento em capital humano e capital social tão necessário e presentes na agenda do século XXI.

Políticas de geração e distribuição de renda, abertura de mercado, expansão do crédito, ampliação dos sistemas educacionais e efetiva participação civil nos mecanismos de controle estatal, são, em primeiro lugar, esboço de um projeto político-ideológico maior, que apropria-se teoricamente das bases do liberalismo econômico, das ações sociais em função do desenvolvimento, e da preparação dos indivíduos para a vida através da formação e expansão do capital humano e capital social. Esse movimento político é denominado de terceira via.

2.3 Terceira Via, Capital Humano e Capital Social: aproximações possíveis?

A velha esquerda resistiu a essa mudança. A nova direita não a quis administrar. Temos de administrar essa mudança para produzir solidariedade e prosperidades sociais” (Tony Blair, Guardian, 7 de fevereiro de 1998, em entrevista sobre a nova ordem global)

A terceira via aqui enunciada, chama a atenção para uma corrente que tenta se distanciar dos movimentos políticos e econômicos que predominantemente foram base de sustentação dos países ocidentais e orientais nas últimas décadas, e que, com o movimento de globalização latente, não oferecem respostas efetivas aos problemas decorrentes da internacionalização dos processos e produtos. Tal perspectiva pode então, a partir da visão interpretativa escolhida, ser um construto para atingir a sinergia ou o caos.

Ao tentar fazer uma aproximação entre a terceira via, capital social e capital humano, me coloco em uma posição de tentativa de compreensão de uma estrutura política ampla e que se fundamenta efetivamente nas ações diretivas do Estado, como é o caso da terceira via enquanto postura política, e do capital social e humano que, apesar da influência do Estado, estão intrinsecamente associados às opções e escolhas individuais de cada cidadão na condução de sua vida privada.

Giddens (2001, p.36) descreve que a terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a socialdemocracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o neoliberalismo.

A socialdemocracia do velho estilo prega a plena participação do Estado na economia como forma de intervenção e regulação em áreas e setores da vida social como forma de assegurar o desenvolvimento tanto econômico quanto social. O benefício social aparece como um importante mecanismo de aproximação entre governo e família nas formas de auxílio das mais diversas formas. Tais intervenções teriam o objetivo de garantir a participação individual dos sujeitos na economia estabilizando os fluxos do capital e a manutenção da política macroeconômica.

De acordo com Giddens (2001), a base teórica por trás desse processo está diretamente associada às **ideias** de John Maynard Keynes, que, segundo o autor, o capitalismo de mercado poderia ser estabilizado por meio da administração da demanda e da criação de uma economia mista.

No que tange os processos de desenvolvimento civil, a socialdemocracia do velho estilo não defende e estimula a participação popular em associações civis, pois não as vê com bons olhos perante a concorrência dos serviços sociais prestados pelo Estado. Da mesma forma sua estrutura sempre esteve mais voltada a um processo de pré-globalização, com abertura de diálogos internacionais, porém com propensão a uma maior aproximação com correntes político-ideológicas da mesma natureza.

Em oposição ao modelo defendido pela socialdemocracia do velho estilo, o modelo neoliberal prevê a descentralização e desconcentração do Estado e a livre regulação das demandas de oferta e consumo pelas leis do mercado. De acordo com Giddens (2001), a tese do Estado mínimo está estreitamente ligada a uma visão peculiar da sociedade civil como um mecanismo auto-gerador de solidariedade social. Nesse sentido, estimula-se a criação de associações civis sem a intervenção do Estado, como mecanismo de autorregulação e promoção do bem estar social.

O modelo neoliberal adota um discurso de valorização das instituições, como família e nação, como forma de garantir a ordem social dentro dos contextos mínimos e máximos da participação individual e coletiva.

Ao contrário do que prega a socialdemocracia do velho estilo, os neoliberais colocam o *Welfare State*³² como um dos grandes males destrutivos do poderio econômico estatal; dessa maneira, sua teoria opositora lança mão das ações do Estado como fonte provedora do bem estar social, colocando a condução do desenvolvimento e manutenções sociais a cargo das leis e flutuações do mercado.

Nesse cenário compete às instituições sociais das mais diversas esferas de atuação, adequarem-se a essas variabilidades e necessidades emergentes de mercado, para garantir a sua própria sobrevivência e a da sociedade que dela depende.

Ambos os modelos, a socialdemocracia do velho estilo e o neoliberalismo, apesar de antagonicos em grande parte de seus construtos político-ideológicos, serviram de base para a construção de todo aparato difundido pela terceira via.

Socialdemocracia clássica (velha esquerda)	Neoliberalismo (nova direita)
✓ Envolvimento difuso do Estado na vida social e econômica	✓ Governo mínimo
✓ Domínio da sociedade civil pelo Estado	✓ Sociedade civil autônoma
✓ Coletivismo	✓ Fundamentalismo de mercado
✓ Administração Keynesiana da demanda, somada ao corporativismo	✓ Autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico
✓ Papéis restritos para os mercados: a economia mista ou social	✓ Mercado de trabalho se depura como qualquer outro
✓ Pleno emprego	✓ Aceitação da desigualdade
✓ Forte igualitarismo	✓ Nacionalismo tradicional
✓ <i>Welfare State</i> abrangente, protegendo os cidadãos do “berço ao túmulo”	✓ <i>Welfare State</i> como uma rede de segurança
✓ Modernização linear	✓ Modernização linear
✓ Baixa consciência ecológica	✓ Baixa consciência ecológica
✓ Internacionalismo	✓ Teoria estadista da ordem internacional
✓ Pertence ao mundo bipolar	✓ Pertence ao mundo bipolar

Quadro 5 - Diferenças entre a Socialdemocracia e o Neoliberalismo

Fonte: Giddens (2001, pp 17-18)

As relações sociais e a forma como o Estado se reconfiguram a cada nova necessidade em um mundo em constante transformação, faz com que a teoria da terceira via ganhe força como aparato ideológico de uma nova democracia, presente nas questões sociais e nas questões de regulação econômica. A partir dessa perspectiva, a forma como as relações serão estabelecidas nos níveis internacionais, e de como o desenvolvimento social e

³² *Welfare State* faz referência ao que pode ser denominado de “Estado de Bem Estar Social”, onde o Estado acaba sendo o grande provedor dos processos econômicos e sociais de uma nação, garantindo teoricamente, o acesso ao mercado e ao fluxo de capital nas mais diversas instâncias.

econômico são abordados por essa política, remetem a uma tentativa de buscar respostas para problemas que antes não existiam, e que agora convivem dentro de um conjunto geral de incertezas.

Em referência ao desenvolvimento mundial, Giddens (2001) aponta para 5 questões fundamentais que devem ser analisadas antes de qualquer tomada de decisão política e são, para o autor, os pontos nevrálgicos que podem dar indicativos de amplo desenvolvimento ou estagnação e conseqüente retrocesso:

1. *Globalização*: suas implicações na economia mundial e o impacto direto no fluxo do mercado e rompimento de barreiras culturais e financeiras, que para o autor, deixa de ser uma especulação teórica e adentra nos campos do cotidiano da sociedade, impulsionado via modelos de comunicação em massa.

2. *Individualismo*: de que forma é possível coexistirem modelos de sociedades que pregam ao mesmo tempo medidas e ações individualistas e coletivistas? O autor reforça o argumento de que a tendência mundial centra-se em aspectos cada vez mais individualistas e que as democracias devem aprender a lidar com esses modelos de sociedade; dessa forma aspectos da direita ou da esquerda política estão direcionados para o mesmo foco de ação independente da orientação político-teórica.

3. *Esquerda e Direta*: cada vez mais as necessidades sociais e os processos econômicos tendem a fortalecer elos políticos que favoreçam a coletividade independentemente de posição partidária referenciada; assim, ganham cada vez mais espaço movimentos políticos e ideológicos que fogem dos rótulos “esquerdista” ou “direitista”, focando a construção dos discursos em rompimento de polaridades.

4. *Ação Política*: a substituição gradual dos processos democráticos centralizados no poder e definição do Estado passa a ser cada vez mais uma realidade constante nas sociedades atuais. O debate a partir dos meios de comunicação em massa e liberdade política colocam a ação política ao alcance da sociedade via formas não-formais de construção político-ideológica, ganha espaço, portanto, a construção de associações civis de interesse coletivo, Organizações Não-Governamentais (ONG) e o próprio mercado através da sua autorregulação. Para Giddens nenhum desses aparatos poderá substituir a ação do Estado enquanto agente representativo da democracia, mas poderá atuar complementarmente exercendo papel orientador, fiscalizador e executor.

5. *Problemas Ecológicos*: com a expansão das áreas de comércio, elevação dos fluxos de mercado global, a economia tende, cada vez mais, fazer uso de recursos naturais para a manutenção dos processos de desenvolvimento econômico e social dos países. Nesse sentido a preservação ambiental e a utilização de meios alternativos de energia surgem como um grande debate na agenda política do presente e do futuro.

Segundo Giddens, esses 5 fatores são considerados fundamentais na construção de governos e estruturas políticas na nova orientação mundial do século XXI. Porém destaco outro ponto fundamental que não comparece nas discussões do autor ou não se revela em sua plenitude: a educação. A educação a partir da perspectiva da terceira via surge como um importante elemento político de manutenção da sociedade, construção, modelagem e aperfeiçoamento direto da nova e necessária força de trabalho, tais quais as prerrogativas de Schultz (1961) para o capital humano, ao mesmo tempo em que pode de maneira sistemática e exponencialmente ser multiplicável do capital social, tais quais as definições de Putnam (2006) e Coleman (1988).

A estrutura geral que configura toda a terceira via proposta por Giddens (2001) necessita de substratos que garantam a sua efetividade dentro do campo político, efetividade que só pode ser alcançada quando os atores em cena fazem seu papel dentro do campo de disputa; nesse sentido, quanto maior for o acúmulo de capital social e capital humano maior é a possibilidade de garantia de uma sociedade fortemente embasada nos princípios democráticos defendidos por Giddens (2001).

Putnam (2006) argumenta que a democracia está mais fortemente enraizada em comunidades cívicas aos quais todos conhecem seus direitos e seus deveres e os fazem valer, fatores essenciais para a participação popular nas tomadas de decisões coletivas, tal qual preconiza Giddens (2001).

Ampliando o leque de possibilidades democráticas de participação popular, a busca pelo equilíbrio entre bem o estar social e econômico proposto por Schultz (1961) e Coleman (1988) com base na construção do que eles chamam de capital humano, favorecem o construto individual de uma sociedade que busca a garantia de seus direitos fundamentais, fato esse que só pode ser atingido com investimento em massa em educação. Estudos como o de Psacharopoulos (1994) sobre os resultados diretos do investimento em educação no mundo

infernere que os melhores resultados a partir da relação³³ aplicação/desempenho estão posicionados em países com democracia consolidada.

O investimento em educação possibilita à sociedade a manutenção de seus direitos individuais básicos e fundamentais, bem como colabora para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Assim, o modelo educacional pode ser uma vitrine para o futuro, operacionalizando e formando a mão de obra necessária para o processo de desenvolvimento nacional; no entanto, a formação do indivíduo requer investimento tal qual qualquer operação. O investimento nesse tipo de capital é resultado de operações racionais que envolvem a comparação das taxas de retorno e das taxas de juros de mercado, como qualquer outro investimento (LIMA, 1980)

O investimento em capital humano aparece no modelo proposto pelos teóricos da terceira via como ampliação do acesso à educação, especialmente nos níveis elementares, preparando os cidadãos às operações básicas de compreensão do mundo e da sociedade, habilitando-os a progredir em níveis mais restritivos, porém mais vantajosos, de preparação educacional para a vida.

Com esse contexto posto, a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no delineamento das proposições educacionais em âmbito global, indica o referencial a ser seguido pelos países, tendo como principal matriz teórica o relatório da comissão internacional sobre Educação no século XXI, mais popularmente conhecido como relatório Delors publicado 1996.

Giddens e Delors aparecem como idealistas de uma nova proposição³⁴ teórica de organização dos sistemas econômico, político e educacional no novo milênio, e suas indicações são referência para tomada de decisões.

A última década reformulou os conceitos das teorias econômicas e políticas que até então embasaram a construção dos sistemas educacionais em nível global sob a orientação ou do capital liberal, ou do Estado centralizador. Para o rompimento das ações que fundamentam as práticas educativas do novo milênio, a terceira via surge como um aparato político ideológico com a perspectiva de modificar conceitos e proposições.

³³ Mesmo tendo ciência de que o aumento direto do gasto com educação não significa uma lógica de melhoria da qualidade da educação, esse parece ser o melhor caminho para consolidar um país que preza pela educação como princípio fundamental de uma nação.

³⁴ Alguns intelectuais consideram as proposições dos autores, cada um em seu campo, como aperfeiçoamentos de regimes e sistemas já existentes anteriormente, porém com alterações no modo de desenvolvimento e aplicação dos mesmos.

Seu pressuposto se baseia na reformulação de governos e políticas vigentes, tendo como pano de fundo o aparato social do Estado de um lado, e a livre concorrência de mercado de outro.

Dessa maneira, o capitalismo pode ser considerado um fator de integração em determinadas circunstâncias, pois, como afirma Saul (2003, p.142)

O capitalismo contemporâneo é visto por Giddens como um novo modelo de integração social, orientado por laços que se estendem muito além das fronteiras tradicionais das comunidades e das nações, levando em si um novo sentido de organização social e política que desafia as atuais gerações a repensarem as raízes da experiência democrática. Este é o sentido de A terceira via. E também o sentido da teoria social de Giddens. (SAUL, 2003, p.142)

O Estado a partir dessa concepção deve ser capaz de organizar os sistemas internos de ações sociais, ao mesmo tempo em que deve garantir o acesso ao mercado no plano nacional e internacional.

Distanciando-se de uma posição centralizadora, de um estado de bem estar social (*Welfare State*), conclamado por Keynes a partir da concentração das ações estatais dentro do conceito de Estado provedor, a terceira via advoga a corresponsabilidade do desenvolvimento social entre entidades públicas e privadas.

Bendrath e Gomes (2010) relatam que o modelo Keynesiano de um estado do bem estar social, pautado no conservadorismo econômico, não foi capaz de garantir em longo prazo os direitos sociais e a garantia de pleno emprego, gerando um crescimento do custo estatal além do esperado. As críticas oriundas dos neoliberais, enfatizavam a necessidade de abertura comercial, a desregulamentação do custeio estatal (Estado mínimo) e o equilíbrio econômico pautado nas leis de mercado.

Essa noção proposta de realinhamento das ações políticas direciona ao que Giddens (2001) denomina de governabilidade do novo Estado democrático. Assim agências nacionais e transnacionais, bem como o setor privado, devem contribuir para o processo de tomada de decisões.

Os intelectuais adeptos das teorias da terceira via, entendem que o mundo no qual vivemos atualmente não deve ser configurado tendo como parâmetros apenas os processos de construção histórica da sociedade; ele deve ser encarado como um mundo de incertezas, sendo que as constantes alterações da realidade constituem significativas modificações no campo político.

Sobre esse aspecto, Giddens afirma que:

A intromissão da incerteza artificial em nossas vidas não significa que nossa existência, em um nível coletivo ou individual, seja mais arriscada do que costumava ser. Ao contrário, as fontes e a abrangência do risco mudaram. O risco individual (manufactured risk) é um resultado da intervenção humana nas condições da vida social e da natureza. As incertezas (e oportunidades) que ele cria são bastante novas. (GIDDENS, 1996, p.12)

Ao tentar romper com os movimentos dicotômicos polarizados em liberalismo e socialismo, Giddens tenta retratar a sociedade a partir de um novo pressuposto que não ignora a contribuição de ambos os modelos no desenvolvimento da sociedade. Sua visão centra-se na redistribuição do conceito de sociedade contemporânea, sendo que as constantes alterações no modo de vida e no modo de produção e acumulação do capital interferem diretamente nos sistemas de governo.

Nesse contexto, a participação da sociedade no processo de tomada de decisões seria fator fundamental para a construção de um novo processo democrático. Essa iniciativa é denominada por Giddens (1996), de democracia dialógica.

Assim, o surgimento de novas organizações, teria por objetivo criar a confiança ativa por meio de uma avaliação da integridade do outro, a confiança é um meio de ordenação das relações sociais no tempo e no espaço (GIDDENS, 1996, p.133).

Saul (2003) relata a dificuldade em estabelecer um panorama de como o processo de governo será aplicado tendo diferentes atores no contexto político.

É difícil estabelecer com clareza quais as funções do Estado ou do governo, pois que o uso das noções se alternam e se confundem, não permitindo a identificação de instâncias de poder diferenciadas, ou mesmo ações relacionadas com a atividade de governar. Assim, por exemplo, ao encaminhar o problema da renovação da sociedade civil, dentro da ótica da terceira via, o conceito de governo aparece confundido com a idéia de ação de governar. (SAUL, 2003, p.151)

A teoria do capital humano, proposto por Theodore Schultz na década de 1960, reintegra de forma objetiva os pressupostos da terceira via, tendo em vista que o conceito de eficiência e produtividade estão, para Schultz, associados diretamente a esse capital humano. Descartam-se, dessa maneira, as relações históricas estabelecidas entre sujeitos e classes, atribuindo ao capital humano, as diferenças entre empresas e países.

Na nova agenda internacional, as ações de nível global vêm sendo construídas ao longo dos últimos anos tendo as organizações multilaterais e internacionais, papel decisivo no direcionamento das políticas públicas. Agências como o Banco Mundial (BM), Organização

das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) participam ativamente das discussões políticas no campo da economia e desenvolvimento social em nível transnacional, influenciando a tomada de decisões nos locais em que estão inseridas.

Para o movimento da terceira via, os organismos internacionais possuem papel decisivo na política considerando-se o fenômeno da globalização. Porém, os conceitos atribuídos à teoria do capital humano recebem outra roupagem quando o discurso é proferido por esses organismos. Nesse mesmo contexto, a teoria do capital social que toma por referência os estudos de Putnam e Coleman insere-se no contexto da terceira via servindo de aproximação entre governo e sociedade civil, em uma espécie de comunhão e pacto para o progresso.

A partir dessa perspectiva, a formação do “capital humano” e do “capital social”, reforça a necessidade de articulação entre agências internacionais, países e comunidade, no sentido de garantir a plena adequação às necessidades globais de desenvolvimento. A educação, portanto, passa a ser elemento fundamental na articulação dessas ações.

Bendrath e Gomes (2010) destacam que, através de tais proposições, os modelos de políticas públicas adotados pelos organismos internacionais tendem a favorecer movimentos educacionais que fogem da rigidez e burocracia estatal, ampliando o acesso da sociedade a projetos, por exemplo, de educação não-formal.

Entendendo a relação entre educação, formação humana e democracia, a consecução de um novo pacto social permitiria a participação de entidades autônomas paralelas ao Estado, assim como prevê a terceira via, criadas a partir do associativismo e do coletivismo, cujo interesse se dá com a perspectiva voltada ao que preza os adeptos das teorias do capital social e capital humano, reduzindo e ao mesmo tempo reforçando as prerrogativas de interesse dos governos locais. Como exemplo observa-se a participação de organismos internacionais, fundamentalmente focalizada no suporte pedagógico à aparelhagem estatal, oferecendo o *know how* no processo de implantação e gerenciamento de programas e projetos paralelos ao processo formal de ensino.

De acordo com Giddens (2001), a formação intelectual, moral, ético-política e técnica ao longo de toda a vida das pessoas, deve ser conduzida com ênfase no desenvolvimento de competência cognitiva e emocional. Tal premissa adequa-se irrestritamente ao que proclama a UNESCO a partir do relatório Delors de 1996. O relatório

Delors define o conceito de educação do novo milênio, atentando a sociedade e os Estados, a pensarem a educação ao longo de toda a vida, tendo como princípios uma concepção voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias na sociedade contemporânea.

Tais competências e habilidades voltam-se para as expressões técnicas e pessoais de adequação à sociedade capitalista, no qual a acumulação de capital e a formação humana seriam sinônimos de prosperidade. Para Delors (1996) o mal-estar causado pela falta de visão clara do futuro, conjuga-se com a consciência cada vez maior das diferenças existentes no mundo, e das múltiplas tensões que daí resultam, entre o “local” e o “global”, uma leitura precisa da definição de Giddens (2001) sobre a necessidade de romper-se com os modelos de políticas vigentes, propondo-se uma terceira via, que processará as diferentes manifestações das incertezas artificiais que geram as alterações políticas, e que afetam toda a sociedade.

Essa posição frente aos organismos internacionais é reforçada pelo argumento central de que:

A UNESCO pode contribuir muito, através da educação, para a abertura dos espíritos, aos deveres da solidariedade internacional. Agora que as organizações internacionais e as nações se preparam para os grandes desafios do século XXI a cidadania mundial continua a ser um conceito muito afastado das realidades e percepções concretas. (DELORS, 1996, p.207)

A relação de auxílio mútuo entre os deveres do Estado e o auxílio de um agente internacional é apresentado por Delors (1996, p.207), ao afirmar que a UNESCO é uma entidade competente para auxiliar os Estados a *construir e renovar* ³⁵ seus sistemas educativos.

Gewirtz (2002) relata em seu artigo as consequências educacionais da implantação da política da terceira via no sistema educacional inglês. Segundo a autora, o governo do *New Labour* na Grã-Bretanha, tal como aconteceu em muitos outros países europeus, assumiu as perspectivas da ‘terceira via’ relativamente à governação do setor público, seu impacto, portanto, também ocorreu no sistema educacional.

Para Gewirtz (2002, p.123), as principais alterações ocorridas no sistema educacional da Grã-Bretanha foram:

- Os processos de mercadorização foram assumidos e reforçados. Os recursos foram distribuídos às escolas primeiramente numa base *per capita* e não com base nas

³⁵ Destaque do autor

necessidades, e assistimos a uma maior ‘diversificação’ da ‘escolha’ do mercado através da expansão do programa de escolas especializadas.

- A privatização foi ampliada, através da expansão da Iniciativa do Financiamento Privado (*Private Finance Initiative – PFI*) e através do aumento das oportunidades de negócio na gestão das escolas e no fornecimento de serviços das autoridades educacionais locais (*Local Education Authority - LEA*).

- Houve uma intensificação do “managerialismo” na educação. Por outras palavras, houve uma intensificação das tentativas de aplicar as práticas de gestão, pedidos de empréstimo às empresas para gestão das escolas. Isto foi evidenciado pela introdução de políticas desenhadas para promover o estabelecimento de objetivos e a monitorização do desempenho nas escolas e nas LEA, pela introdução do pagamento referido ao desempenho e ao desenvolvimento da utilização da competição como um mecanismo para distribuir recursos às escolas e às LEA.

- Assistimos uma maior ‘economização’ do currículo escolar. Houve tentativas de articular mais estreitamente as supostas necessidades da economia, através da introdução de mais aprendizagens ligadas ao trabalho.

- E finalmente assistimos a um maior grau de controle central do ensino e da aprendizagem, como ficou evidenciado na introdução de estratégias nacionais, relativamente à literacia e à numeracia e na promoção do estabelecimento de aptidões nas escolas.

Verifica-se no discurso de Gewirtz, que, apesar de uma medida de Estado, a aplicação de uma política educacional pautada no conceito da terceira via segue um delineamento internacional.

A indicação de “processos de mercadorização” é estipulada com base em tetos orçamentários de gastos públicos com sistemas educacionais, tal qual os definidos pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional relatados por Haddad (2008). Outro exemplo citado, o processo de “economização”, pauta-se nos pressupostos definidos por Delors (1996). Ora, muitas vezes, pensa-se que incluir na educação situações de trabalho é colocar-se numa situação de perigosa derrapagem, quando o que se pretende é melhorar a qualidade da educação. (DELORS, 1996, p.238)

A educação com vistas ao mercado de trabalho remete ao conceito da formação do capital humano para o sistema de acumulação capitalista. Para Giddens (2000, *apud* SAUL,

2003), a força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica. Assim o conceito de eficiência, eficácia e efetividade social são fatores determinantes na construção e manutenção de políticas vigentes, tendo como pano de fundo o movimento da terceira via.

Delors (1996) aponta a necessidade de adequação dos sistemas de comparações internacionais com a necessidade de reformulação dos objetivos da Educação, que, para o autor, deverá estar ligado ao desenvolvimento da sociedade contribuindo para o uso de recursos que promovam o crescimento econômico. Ainda segundo Delors (1996), os governos e os organismos internacionais tentaram vencer os desafios do desenvolvimento orientando, cada vez mais, a sua ação para a expansão das possibilidades da educação; contudo, essa expansão não pode acontecer sem diretrizes e processos avaliativos que possam garantir a efetividade dessa política.

Esse processo de expansão tem como objetivo assegurar manutenção favorável da união nacional tendo de um lado diretrizes específicas para o surgimento do capital humano e o preparo da força de trabalho, e de outro, a comunhão nacional e o estreitamento de laços entre governos e sociedade, dividindo tarefas, problemas e resultados, competindo pela confiança geral, dando fôlego para a manutenção de um capital social favorável.

Nessa perspectiva, o processo de acumulação do “capital” em todos os seus derivativos continua sendo o ponto principal do movimento político da terceira via; contudo, a livre concorrência de mercado e a sua autorregulação espontânea, indicativos presentes nos movimentos neoliberais, passa a ter certas restrições a partir da presença do Estado em setores sociais como forma de intervenção direta e regulação econômica.

O capital social, e o fator da “confiança” tão pregado por Putnam trazem um discurso de unificação nacional em favor da democracia, porém confiança e unificação não se constroem sem sólidos pilares, pilares esses que devem estar assentados sob as bases de um sistema político eficiente, um sistema econômico forte e capaz de suportar as cíclicas crises do capitalismo e um aparato socioeducativo que seja capaz de reduzir desigualdades e corrupção.

Esse aparato socioeducativo que me refiro está presente nas relações sociais do dia-a-dia e conseqüentemente em todas as formas de trocas de informações que gerem

conhecimento, seja através de modelos formais, informais e não-formais, tornando-se, portanto, a educação como um indicador de acúmulo de capital social.

A utilização dos termos “capital social” e “capital humano” constantemente é criticada por especialistas da área com a alegação de que elementos sociais não podem ser quantificáveis e reduzidos a insumos tais quais os monetários; a partir dessa perspectiva acredito que as discussões trazidas pela possibilidade de uma unificação em termos sociais através de fatores como confiança social e solidariedade devem ser levadas em consideração e analisadas como fonte de crescimento e desenvolvimento econômico e social.

2.4 O conceito de diversidade cultural pela UNESCO e sua relação com o Capital Social e Capital Humano

2.4.1 A diversidade Cultural segundo a UNESCO

No ano de 2010 a UNESCO publicou um documento sobre os princípios da diversidade cultural no mundo e a forma como a qual ele torna-se essencial para o desenvolvimento humano. Essa posição da organização vem de encontro à tentativa de resolver uma questão posta a partir da percepção de igualdade e desigualdade, e que vem sendo observadas ao longo dos tempos no que se refere às contraposições entre o que nos faz iguais e o que nos faz diferentes enquanto seres sociais.

Isso se reflete naquilo que compreendemos como unidade única da sociedade e que, de acordo com a organização, faz menção à possibilidade de intercâmbio de riquezas culturais. A partir de tal perspectiva debate-se a possibilidade dessas mesmas diferenças serem responsáveis por deixar-nos perdermos aquilo que temos de comum, para valorizar o específico, ponto esse crucial para compreender os diversos conflitos existentes no mundo. Entende-se, portanto, que nossa diversidade pode ao mesmo tempo nos unir e nos afastar. No entanto o objetivo da UNESCO (2010, p.1) sempre foi trabalhar a questão de modo que a diversidade possa ser encarada como benéfica para a comunidade internacional.

Como objetivo do documento, a UNESCO aponta como sua intenção:

- analisar a diversidade cultural em todas as suas facetas, esforçando-se por expor a complexidade dos processos, ao passo que identifica um fio condutor principal entre a multiplicidade de possíveis interpretações;
- mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade) que, à margem das suas funções intrínsecas, se revelam essenciais para a salvaguarda e para a promoção da diversidade cultural;
- convencer os decisores e as diferentes partes intervenientes sobre a importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, pois ela pode renovar a nossa percepção sobre o desenvolvimento sustentável, garantir o exercício eficaz das liberdades e dos direitos humanos e fortalecer a coesão social e a governança democrática. (UNESCO, 2010, p. 1)

Esse processo de compreensão da diversidade cultural como acesso ao desenvolvimento humano é coerente com um discurso de respeito às diferenças e valorização do saber socialmente constituído, discurso esse que aparece ligado a uma série de contextos globais que reforçam o argumento de que a diversidade pode impactar nas relações entre sociedade e Estado. A esse respeito a própria UNESCO (2010) argumenta que a utilização do conceito de diversidade vem sendo muito estudado por outros organismos internacionais sendo, inclusive, adotado com fundamentação para o desenvolvimento de políticas específicas ao redor do mundo.

O Banco Mundial, por exemplo, seguiu em diversas ocasiões o exemplo fornecido pela UNESCO no contexto da Década Mundial para o Desenvolvimento Cultural (1988-1997), tendo levado a cabo investigações sobre os vínculos entre a cultura e o desenvolvimento. Também o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) publicaram importantes relatórios sobre o assunto. Posteriormente, o Grupo de Alto Nível para a Aliança das Civilizações conferiu um relevo sem precedentes às iniciativas de fomento do diálogo entre pessoas, culturas e civilizações. (UNESCO, 2010, p.2-3)

O trabalho da organização foca diretamente a influência da diversidade cultural em áreas consideradas chave para a complexidade do processo de desenvolvimento humano e social, sendo, portanto, definidos como essenciais os seguintes tópicos: Língua; Educação; Comunicação; Mercado; Desenvolvimento Sustentável e Direitos Humanos e Democracia.

A) *Língua*

Os processos linguísticos são reflexos diretos de nossa cultura e são responsáveis pela transmissão direta de conhecimento ao longo dos tempos, fato esse que permitiu o domínio da expressão, do diálogo e dos valores partilhados socialmente. Os códigos sociais e a participação coletiva são sinônimos e resultados diretos obtidos por meio do

desenvolvimento linguístico do ser humano. De acordo com a UNESCO (*idem*, p.12) a diversidade linguística reflete a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social.

Essas mudanças, no entanto, ocasionadas nas últimas décadas principalmente em decorrência dos processos evolutivos via expansão da globalização, ameaçam diretamente a manutenção de uma grande gama de variedades linguísticas ao redor do mundo. Estima-se que a tendência atual é a da extinção da maioria delas já nesse século, tornando-se predominante as línguas veiculares associadas ao próprio mecanismo de globalização como o inglês. A globalização encorajou também perspectivas mais diversificadas e híbridas do inglês, revelando formas extremamente complexas de interação, em que a língua, a identidade e as relações se influenciam reciprocamente (UNESCO, 2010, p.12).

Segundo a organização as principais causas para os perigos da extinção de determinadas línguas estão associadas ao ambiente externo e interno das sociedades. Como relação ao ambiente externo aponta-se para elementos como a própria globalização, pressões políticas, e vantagens econômicas, e como indicadores associados ao ambiente interno aponta-se para a própria atitude negativa de determinada comunidade em relação à sua língua. Em alguns casos as combinações dos dois fatores tornam inevitável a substituição da língua materna por outro idioma.

A partir do ponto de vista de uma manutenção dos processos dialógicos maternos associados ao avanço das sociedades por meio da inexorável globalização, a UNESCO adota a postura de referendar a abertura do diálogo através de ações que viabilizem o acesso e manutenção da diversidade linguística e tudo o que ele representa historicamente para as comunidades em processo de desenvolvimento.

Para assegurar a contínua viabilidade das línguas mundiais, torna-se necessário encontrar os meios de, não somente salvaguardar a diversidade linguística, protegendo e revitalizando as línguas, mas também de promover o multilinguismo e a tradução, por meio da criação de políticas nacionais que encorajem o uso funcional de todas as línguas da sociedade. (UNESCO, 2010, p.13)

B) Educação

Pensar no avanço social mundial sem estabelecer seu vínculo direto com a educação não seria possível descartando-se as diversidades regionais e o impacto direto que a cultura representa em cada comunidade, sociedade ou nação. O discurso nesse sentido é o de garantir

o princípio do direito universal à educação ao mesmo tempo em que se respeita e preza-se pelo reconhecimento da diversidade cultural no seio dos sistemas educacionais.

A relação entre as necessidades individuais, baseadas nos contextos socioeconômicos, e os conteúdos ministrados dentro do processo educacional formal, parece ser o maior desafio a ser superado. A ausência de ligação entre o “mundo da sala de aula” e o “mundo vivido” acaba por diversificando as ofertas educacionais não as restringindo unicamente ao sistema formal, ampliando-as a partir de experiências não-formais cujo cerne central é a relação objetiva entre conteúdo educacional e contexto econômico-social do educando. De acordo com a própria UNESCO (2010) esta asserção é cada vez mais evidente a partir do crescente número de países que procuram explorar vias diferentes dentro dos sistemas de educação.

Essa tendência de ampliação de possibilidades através dos sistemas educacionais diferenciados reforça a tese que a diversidade é tema recorrente no debate internacional e que seus resultados podem impactar nas configurações das diretrizes globais para a área. Sob esse aspecto, observa-se que a diversidade cultural aparece exposta também nos princípios da Educação Para Todos (EPT), através da asserção do direito à educação e manutenção da diversidade tendo como referência central a pluralidade ao qual fundamenta-se a educação de um povo. A partir dessa posição a UNESCO (*idem*) afirma que seus princípios funcionais baseiam-se na convicção de que a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos.

A educação como possibilidade de desenvolvimento humano aliado aos princípios da diversidade cultural não deve ser unicamente observada a partir da perspectiva da orientação estatal e a definição de suas diretrizes, ela deve ser encarada como mecanismo social universal ao quais todos fazem parte da engrenagem: pais, alunos, comunidades locais, educadores e governantes.

C) Comunicação

A ampliação do acesso à comunicação trouxe à tona a possibilidade de inserção de diversos povos a novas culturas, novos conhecimentos, novas realidades. Essa possibilidade torna-se real mediante a expansão da mídia televisiva, escrita e digital que agora torna-se responsável por grande parte dos processos de transmissão de conhecimento entre os povos.

A expansão dos serviços ofertados no setor cresceu exponencialmente na medida em que os investimentos tornaram-se maiores e os lucros compatíveis com as previsões de rentabilidade. Nesse sentido, no entanto, segundo a UNESCO (2010, p.19), o aumento da oferta de conteúdos da mídia pode dar lugar a uma falsa diversidade que oculta o fato de que a algumas pessoas só interessa comunicar com as que partilham as mesmas referências culturais.

De acordo com a organização os desafios na área de comunicação frente ao contexto da diversidade cultural focalizam-se em três aspectos: *conteúdos inovadores* – com a garantia de produções locais que privilegiem a cultura regional e as suas especificidades; *ampliação do acesso* – com políticas de redução da exclusão digital e a possibilidade de visualização de pontos de vistas contrários, corroborando para o debate e a inclusão de outros olhares; e *representação equilibrada* – com garantia da liberdade de expressão e manifestação das diversas comunidades que vivem em um mesmo país.

D) Mercado

O olhar da UNESCO para a relação entre diversidade cultural e mercado está amparada em uma visão da expansão dos negócios comerciais cuja mercadoria possa ser a própria cultura. Nesse contexto as artes cênicas, as músicas populares o artesanato e a literatura adentram no campo do intercâmbio cultural ao mesmo tempo em que são transformados em *commodities* internacionais.

Segundo a própria organização (2010, p.19) o consumo cultural hoje atinge um público cada vez mais numeroso e abrange expressões e experiências culturais cada vez mais vastas, assim, a promoção da diversidade cultural depende em grande parte do apoio concedido a projetos comerciais adaptados ao contexto cultural e às limitações da economia local. Além dos vínculos diretos de oferta/procura de temas recorrentes à cultura, outro aspecto fundamental nas relações de mercado e diversidade cultural faz menção aos elos sociais e corporativos que podem ser estabelecidos.

Assim, a diversidade cultural adentra também nesse contexto corporativo na medida em que as decisões contratuais, o estabelecimento de parcerias comerciais, e novos vínculos e contatos profissionais só podem ser concretizados se a diversidade for considerada como variável decisória frente à tomada de decisões. Segundo a própria UNESCO (*idem*) trabalhos

de investigação tendem a confirmar a existência de um vínculo positivo entre a diversidade cultural e os resultados econômicos e financeiros das empresas multinacionais.

E) *Desenvolvimento Sustentável*

O conceito do que se compreende por “desenvolvimento” está habitualmente associado a um processo econômico linear, presente nas sociedades ocidentais, mas que não pode ser aceito como um modelo padronizado replicável universalmente em diferentes contextos ao redor do mundo. Essa afirmação é respaldada pela UNESCO (2010) que argumenta que essas tendências padronizadas de desenvolvimento econômico tendem a desordenar sociedades que procuram seguir caminhos ou que possuem valores distintos.

Obedecendo a essa lógica, compreende-se que processos de desenvolvimento sustentáveis não podem ser considerados neutros e tampouco desconectados dos valores culturais de cada sociedade. Para a organização a chave central é propiciar um desenvolvimento com vistas à sensibilidade social e a diversidade ao qual ela está mergulhada, possibilitando uma maior compreensão dos problemas econômicos, sociais e ambientais que, isolados e/ou interligados impactam na condição de vida dos seres humanos.

O combate à pobreza e a sua erradicação tornaram-se fatores fundamentais para a garantia dos direitos humanos em países com graves crises econômicas e sociais. Essa garantia dos direitos humanos constitui-se como prerrogativa clara de obtenção do avanço social e alinhada ao uso correto dos recursos naturais de cada país criam-se fatores propícios a uma nova configuração socioeconômica. Segundo a própria UNESCO (2010, p.25) a pobreza constitui uma violação dos direitos humanos fundamentais e não se compadece com qualquer justificção cultural; no entanto, certas percepções integralistas que incorporam estratégias culturais e a vontade de compromisso com os direitos humanos contribuem efetivamente para a autonomia e para o reforço de capacidades. No que tange as estratégias de combate à pobreza a organização afirma que o mais importante é que elas sejam adequadas e bem aceitas pelas populações locais, considerando-se, portanto, as especificidades culturais das mesmas.

Considera-se assim que os fatores culturais impactam no modo de acumulação do capital e na forma como as sociedades se apropriam de bens de consumo o que nos leva a pensar como a gestão do meio ambiente e seus recursos é fator crucial na condução dos processos de desenvolvimento sustentável de sociedades distintas. Dessa maneira é cada vez mais aceito que existem vínculos entre a biodiversidade e a diversidade cultural, mesmo que

ambas tenham evoluído de maneira distinta (UNESCO, 2010, p.26), e que essa relação de simbiose impacta nos avanços e nos processos de desenvolvimento da humanidade. Considerar a relação entre a diversidade cultural e sua relação o desenvolvimento humano sustentável, é, portanto, observar o presente e considerar as múltiplas possibilidades que nos espera no futuro.

F) *Direitos Humanos e Democracia*

Algumas afirmações que se estabelecem a partir da relação entre a diversidade cultural e os direitos humanos precisam ser mais bem esclarecidas, especialmente no que tange a negação da negação, ou seja, o entendimento que os princípios estabelecidos nos marcos legais³⁶ da UNESCO sobre diversidade cultural excluem de forma direta as prerrogativas dos direitos humanos universais por considerá-lo como uma imposição de crenças e valores sobre uma sociedade e sua cultura.

Esse entendimento é equivocado e ignora o princípio geral de compreensão dos direitos humanos como valorização também da diversidade cultural e todos os aspectos a ela correlatos; nesse sentido, o diálogo entre as culturas e povos torna-se primordial. É o que afirma a própria UNESCO (2010) ao apontar que a diversidade cultural e o diálogo intercultural constituem meios essenciais para reforçar o consenso da fundamentação universal dos direitos humanos.

A melhor forma de incorporar um conjunto de normas para proteger os direitos humanos num contexto cultural é por meio do diálogo e da comunicação. A diversidade cultural é, portanto, um elemento vital para aceder aos indivíduos na sua vida quotidiana, sem o que a universalidade dos direitos humanos se arrisca a permanecer uma abstração. (UNESCO, 2010, p.28)

Para a manutenção fundamental dos direitos humanos tendo como referência a garantia da diversidade cultural associada, a coesão social aparece como possibilidade de união e junção das propostas em prol do avanço das sociedades. Essa coesão social só pode ser atingida, no entanto, se observada como um parâmetro a ser seguido, levando-se em conta que nunca existiu nenhuma sociedade homogênea e que as diferenças não podem ser negadas.

Nesse sentido a globalização aparece como um complicador da transformação social na medida em que as relações tornam-se cada vez mais complexas, minimizando ou

³⁶ Em 2001 foi publicada a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, documento oficial da organização que trata dos marcos legais para o tema.

maximizando em alguns casos as diferenças culturais, como no caso das imigrações. Em vários países que não levaram suficientemente em conta a globalização, a imigração em grande escala conduziu à emergência de guetos comunitários, que podem tornar-se fonte de conflitos – o que torna necessário estabelecer “compromissos razoáveis” entre as culturas. (UNESCO, 2010, p.29)

A partir desse princípio de transito cultural e social em um mundo tão amplamente globalizado, criar uma rede de confiança a partir de um princípio democrático requer a construção de políticas que favoreçam a participação de todos os grupos de indivíduos favorecendo, por conseguinte, a autonomia necessária para a valorização da diversidade com manutenção da democracia tão necessária para a garantia dos direitos humanos e sua diversidade cultural.

2.4.2 Diversidade Cultural e Capital Social

A UNESCO (2010) argumenta em seu documento que a governança política e a atuação do indivíduo na tomada de decisões da vida coletiva devem estar tanto nas estruturas formais quanto informais da sociedade. Essas ações requerem o entendimento que as diferenças sociais e culturais estão presentes nas relações cotidianas e que fazem parte de uma rede de relacionamento ao qual todos estamos inseridos, podendo, de acordo como se observa o sistema, ser benéfico se estabelecido vínculos de confiança social. Essa afirmação aparece presente no documento da UNESCO (2010, p.29) que afirma que o reconhecimento da interdependência de todos esses atores enfatiza o vínculo que une a governança à importância dada ao capital social e às condições que favorecem a coesão social.

Assim, como forma de análise do panorama da diversidade cultural como ferramenta de desenvolvimento humano não podemos deixar de citar o estudo de Putnam (2006) sobre as diferenças existentes entre as regiões norte e sul da Itália moderna e que, segundo o autor impactaram no capital social acumulado entre ambas, indicando as diferenças de desenvolvimento encontradas no estudo. O estudo de Putnam elencou que os legados cívicos, as tradições cívicas e o desenvolvimento estão diretamente associados ao processo de construção da identidade regional, o que diretamente inclui os aspectos culturais que fundamentaram todo o contexto histórico de determinada região.

O próprio conceito de diversidade cultural proposto pela UNESCO³⁷ indica que os princípios do capital social podem corroborar para a manutenção do modo de vida das sociedades, da forma como a qual os laços de confiança podem ser estabelecidos ampliando seu estoque e indicando possibilidades de desenvolvimento avançados.

Nesse mesmo contexto, Fukuyama (2002) discorre sobre a relação entre o capital social e as formas de desenvolvimento humano elencando um ponto de vista que merece especial atenção. Segundo o autor nas últimas décadas as pesquisas sobre o capital social centraram-se nos aspectos conceituais do desenvolvimento econômico, porém variáveis ainda pouco exploradas e que são fontes diretas desse tipo de capital ainda não foram suficientemente debatidas, como é o caso, segundo afirma o autor, das mudanças culturais.

Essa afirmação de Fukuyama (2002) reforça os pressupostos de Putnam (2006) e da própria UNESCO (2010) de que as variações culturais em uma sociedade podem conferir a ela diferenças significativas e importantes na manutenção ou acúmulo de capital social. A salvaguarda de manifestações de diversidade cultural tem uma importância especial para os governos nacionais e também para a comunidade internacional, pois segundo a UNESCO (2010) a promoção de símbolos culturais e marcos-chave da identidade cultural garantem o acesso das sociedades ao seu contexto histórico e a toda a sua caracterização daquilo que lhe faz o que efetivamente é.

Ao garantir o acesso aos seus bens culturais mais elementares, as sociedades tornam-se mais propícias a postular o que Putnam (2006) chama de “comunidade cívica³⁸”, pois se mantém o perfil elementar e humano que os fazem se identificar enquanto grupo social, partilhando suas experiências e conhecimentos.

Essa “comunidade cívica” defendida por Putnam (2006) também aparece como uma mola propulsora para se atingir a confiança interpessoal tão necessária para o desenvolvimento humano em uma democracia. Rennó (2001, p.34) advoga que a confiança interpessoal é um dos principais valores culturais associados ao comportamento político; para o autor, a cultura é vista como um comportamento influente, inibindo ou estimulando o envolvimento em questões públicas e a participação nos movimentos e organizações políticas.

³⁷Sobre o tema a organização adota a posição definida pela Declaração da cidade do México sobre Políticas Culturais de 1982 que entende que a diversidade cultural é o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

³⁸ Comunidade Cívica para Putnam faz menção aos processos de participação social nas decisões políticas, bem como os princípios de igualdade direitos e de deveres em uma sociedade.

Portanto, a diversidade cultural de uma sociedade está intimamente relacionada aos princípios norteadores da teoria do capital social, e pode, através das suas especificidades contribuir para a manutenção dos valores de uma comunidade cívica e todas as relações que se estabelecem a partir desse prisma para a garantia dos princípios democráticos de uma sociedade.

2.4.3 Diversidade Cultural e Capital Humano

A partir da perspectiva da diversidade cultural a forma como o capital humano é conduzido dentro da sociedade está associado à forma como essa diversidade pode aperfeiçoar processos dentro de uma lógica desenvolvimentista, especialmente no que tange a um ambiente empresarial do século XXI. A competição por postos de trabalho em diferentes escalas, bem como as competências básicas exigidas por cada um, transforma o mercado de trabalho atual em um campo de tensões, onde muitas vezes a diversidade cultural pode fazer diferença. Isso consiste na adoção de uma atitude profissional culturalmente neutra ou na exaltação das origens específicas ou da cultura. (UNESCO, 2010, p.22)

Essa posição reforça os argumentos de que o desenvolvimento humano e o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade estão atrelados e que não é possível desconectar os fatores culturais que fazem parte dessa conjuntura.

[...] existe uma grande quantidade de estudos microeconômicos empíricos que dão suporte à visão de que o capital humano é um elemento crucial para o crescimento da renda de uma forma direta. Muitos estudos empíricos apontam que os retornos dos investimentos em capital humano são elevados tanto em países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos (DOWRICK, 2003, *apud* NAKABASHI, FIGUEIREDO, 2008, p.152).

O fator central que se apresenta é, portanto, compreender a lógica de funcionamento desses mecanismos sociais e como a diversidade cultural pode ser analisada sob o ponto de vista da expansão do mercado e da acumulação dos diversos tipos de capital em uma sociedade. Para a UNESCO (2010, p.22) essa questão está associada ao modelo de gestão integrado e a possibilidade de formação de profissionais aptos a lidarem com os princípios da diversidade cultural dentro de um ambiente corporativo.

Uma vez que as competências de gestão têm que integrar, cada vez mais, a capacidade de trabalhar em contextos culturais muito distintos, chegou-se mesmo a criar em algumas empresas, cargos de responsáveis pela diversidade, cuja função é a de promover e gerir a diversidade na empresa, evitando conflitos que possam ser nocivos para o rendimento geral do grupo.

Segundo a UNESCO (2010) em um mundo globalizado saber lidar com as diferenças culturais é uma vantagem competitiva que não deve ser desprezada. Essa vantagem inicia-se com a formação de capital humano apto a trabalhar dentro desse contexto, fazendo a intermediação entre diversos interesses dentro de um panorama global.

[...] as empresas começam agora a promover a inteligência cultural, concentrando-se nas vantagens potenciais que pode oferecer a diversidade dos seus empregados: maior criatividade e inovação; melhores vendas realizadas com distintos perfis de consumidores; ampliação do processo de tomada de decisões [...] (UNESCO, 2010, p.22)

O conceito de capital humano empregado a partir desse modelo vai de encontro aos postulados de Coleman (1988) que afirma que a sua acumulação em uma sociedade oferece a possibilidade de mudança no que tange as habilidades pessoais e capacidade de adaptação a novas configurações do mundo profissional.

Essa inter-relação entre a formação de pessoas aptas a lidarem com os novos desafios de um mundo globalizado, corroborando para a manutenção e ampliação do estoque de capital humano, associado ao dinamismo e variedade presentes na diversidade cultural, apontam para o entendimento de que os fatores culturais são essencialmente intrínsecos a cada sociedade mas que influenciam no processo de tomada de decisões quando o que se está em jogo é a garantia do desenvolvimento dentro de uma lógica no sistema capitalista. A adaptação das formas de configuração das redes de relacionamento e da abertura comercial é essencial nessa perspectiva, pois, como bem aponta a UNESCO (2010) a promoção da diversidade cultural depende em grande parte do apoio concedido a projetos comerciais adaptados ao contexto cultural e às limitações da economia local.

Ao adaptar-se a essa nova configuração, o processo de desenvolvimento local sofre influência direta, possibilitando o surgimento de mecanismos internos de redução de desigualdades. Essa afirmação é corroborada por Viana e Lima (2010, p.140) que apontam que “além da redução das desigualdades sociais, o capital humano é um importante dispositivo para amenizar as disparidades regionais, homogeneizando o crescimento e o desenvolvimento socioeconômico entre regiões”.

Ainda segundo os autores, a educação é a melhor maneira de investimento no ser humano, pois possibilita a elevação do potencial de cada sujeito, garantindo a ele melhores oportunidades de escolhas individuais e sociais. O princípio do desenvolvimento econômico não deve ser o único observado dentro desse panorama de relações complexas, o capital humano diretamente associado ao conceito de educação, também colabora para a formação de

sujeitos mais aptos a conviverem dentro de um ambiente social distinto, onde muitas vezes a diferença é parte inerente do cotidiano social. É o que aponta a UNESCO (2010, p. 15) ao afirmar que em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliá-los a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas.

2.4.4 Diversidade Cultural e a Educação Não-Formal

Se por um lado a relação entre a diversidade cultural e o capital social está assentada nas relações profícuas em prol do entendimento coletivo com vistas a uma rede de relações benéficas, e por outro a relação da diversidade cultural com o capital humano está embasada no aprimoramento das ações de formação a partir da possibilidade de expansão dos mercados, a educação não-formal aparece como uma ferramenta que pode, a partir da perspectiva cultural, favorecer ambos os campos.

Sob esse aspecto, a UNESCO (2011) em outro documento argumenta que as ações educativas não-formais possuem um importante papel nos processos de reconstrução social, e que suas diretrizes amplas e não limitatórias garantem que as especificidades culturais de cada comunidade sejam respeitadas.

Para Hoopers (2006) essas possibilidades concretas de garantia de manutenção da diversidade cultural na condução das políticas de educação não-formal permitem uma aproximação maior dos agentes públicos com grupos considerados por ele “vulneráveis”, e que muitas vezes sofrem processos discriminatórios dentro das próprias sociedades por conta de diferenças étnicas, culturais ou econômicas. As ações de educação não-formal nessa perspectiva tendem a valorizar o sujeito como um todo, respeitando suas particularidades e diferenças.

As posições teóricas da UNESCO (2010) para a compreensão do binômio educação e diversidade amparam-se (como nos demais documentos da organização sobre educação) nos pilares defendidos por Delors (1996) sobre a educação do século XXI. O “ser”, “fazer”, “conhecer” e “conviver” possibilitam, segundo a organização, uma visão ampla de mundo e de possibilidades frente às dificuldades impostas pela atual lógica de relações sociais no mundo globalizado.

Essa configuração educacional, no entanto, remete ao princípio fundamental de garantia do direito à educação, bem como o de acesso a modalidades diversas de educação, tal

qual a educação não-formal, que não centra-se unicamente na uniformização do conhecimento e que prima pela adequação direta entre conteúdo, realidade social e contexto cultural.

A promoção do direito à educação, tal como se reafirmou nos princípios da Educação para Todos (EPT), e a proteção e promoção da diversidade cultural, convertem a pluralidade num requisito fundamental da educação, que se opõe à tendência dos sistemas educacionais em se constituírem em fonte de uniformização. (UNESCO, 2010, p.16)

As estratégias usadas para aperfeiçoar os mecanismos educacionais não-formais a partir das realidades culturais específicas de cada sociedade e as suas diversidades, vão desde os processos de alfabetização em dialetos maternos para grupos étnicos específicos, passando por ações de educação em saúde para comunidades isoladas, até ações de capacitação, formação e inserção no mercado de trabalho tendo sempre como referência a realidade local e as especificidades que conduzem determinadas sociedades a um perfil próprio que as difere das demais.

Amparados no pilar do “aprender a conviver” a educação não-formal também abre a possibilidade de inserção do diálogo intercultural a partir do estudo das religiões e crenças, como forma de redução dos conflitos e do entendimento do outro. A inclusão do estudo das religiões e crenças nos programas de ensino pode contribuir para dissipar muito dos mal-entendidos que transformam a convivência em algo problemático. (UNESCO, 2010, p.17)

Como vetor de transmissão de conhecimentos a educação não-formal alicerçada por uma estrutura pertinente para o seu raio de ação, insere-se nas comunidades de maneira mais direta e rápida por estar associada em grande parte, ao panorama cultural e social dessas mesmas comunidades, criando, a partir de então, um vínculo mais forte de participação social em relação à educação formal que baseia suas ações em diretrizes muitas vezes não condizentes com a realidade cultural e social dos sujeitos alvo.

Hoopers (2006) corrobora com essa posição ao apresentar os inúmeros campos de aplicação da educação não-formal em que, observa-se a preocupação evidente de garantir uma correta adequação entre os objetivos da mesma (educação não-formal) e a diversidade e realidade cultural das sociedades onde inseridas. É nesse íterim que mecanismos de avaliação como NFE-MIS e RVA se apresentam como retro alimentadores das políticas de educação não-formal por observarem diretamente a adequação das propostas, ações, e conteúdos a partir dos inúmeros contextos sociais e culturais.

PARTE II

PANORAMA GLOBAL

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ANÁLISE

O presente capítulo tem como objetivo trazer a possibilidade de visualização dos dados obtidos junto à base de dados da UNESCO e observar a forma como a dinâmica global pode configurar-se de maneira diversa a partir de realidades distintas.

Início com a apresentação da formulação e desenvolvimento do método empregado e como forma de inserção na compreensão dos processos científico-metodológicos, tendo como referência a análise da documentação técnica da UNESCO sobre os países e que foi disponibilizada a partir da sua base de dados. As categorias analíticas definidas a “*posteriori*” são apresentadas e discutidas em sua totalidade, bem como a apresentação da justificativa técnica para a divisão dos países em grupos específicos pautado em indicadores econômicos e sociais usados mundialmente.

A forma como o tratamento da informação é realizado ajuda a compreender como os dados referentes aos países desse estudo resultaram em um grande inventário que traça o panorama global da educação não-formal no mundo. Para tanto a clarificação do processo analítico documental, bem como as etapas de definição, exploração do material e inferência das informações obtidas junto aos relatórios técnicos da UNESCO são apresentadas e explicadas no intuito de elucidar quaisquer dúvidas sobre o método empregado na pesquisa.

Para complementar as análises de cunho qualitativo, também é apresentado o modelo quantitativo empregado e a sua justificativa de aplicação no estudo como ferramenta essencial no campo de macro análises, especialmente que versam sobre conteúdos econômicos e sociais das políticas públicas.

Finaliza-se o capítulo com a apresentação dos indicadores econômicos e sociais dos países integrantes da pesquisa, com objetivo de traçar um perfil geral do universo observável no estudo, e que, diretamente, influenciou a divisão classificatória dos mesmos nesse trabalho a partir do processo estatístico de divisão por *quartil* dos indicadores empregados.

3.1 Procedimentos Investigativos da Análise Documental

A primeira dificuldade encontrada ao adotarmos uma metodologia fundamentada em analisar a dinâmica de todo um contexto político a partir unicamente de fontes documentais é a ausência de uma definição clara e objetiva descrita na literatura científica da área que aponta para os caminhos que devem ser trilhados para que o estudo apresente os elementos cruciais exigidos pela academia.

Em grande parte, essa dificuldade pode ser atribuída ao fato das pesquisas que envolvem análise documental não explicitarem adequadamente as suas categorizações e adequações temáticas, bem como a fundamentação teórica que embasa toda a divisão analítica e sua consistência interna, o que inviabilizaria um dos elementos básicos do conceito de pesquisa que é o da reprodutibilidade. Um dos grandes equívocos que se observa em pesquisas dessa natureza é a aproximação (banalização) de técnicas de análises diferentes entre si, como a análise documental e análise de conteúdo. Segundo Richardson (2008, p.230) existem diferenças importantes e cruciais entre ambas as formas de análise, com destaque para:

- a) A análise documental trabalha sobre os documentos. A análise de conteúdo trabalha sobre as mensagens;
- b) A análise documental é essencialmente temática; esta é apenas uma das técnicas utilizadas pela análise de conteúdo;
- c) O objetivo básico da análise documental é a determinação fiel dos fenômenos sociais; a análise de conteúdo visa manipular mensagens e testar indicadores que permitem inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem.

Essas diferenças tornam-se mais importantes e fundamentais quando o objeto de análise centra-se em documentos que norteiam as definições de políticas públicas. A partir desse prisma os procedimentos adequados a esse conceito fazem referência a caminhos a serem percorridos que se distanciam daqueles que tem como objetivo encontrar mensagens subliminares que possam inferir em uma realidade diferente entre emissor e receptor, tal qual preconiza a análise de conteúdo.

Assim, os procedimentos adotados por essa pesquisa tomando como referência o estudo qualitativo com foco em análise documental, previsto por Calado e Ferreira (S.D.),

Richardson (2008) e Cohen, Manion e Morrison (2007) foi seqüenciado e desenvolvido sob os seguintes fundamentos:

3.2 Processo de Definição das Bases de Pesquisa

1. DEFINIÇÃO: Envolve os mecanismos de obtenção e seleção de documentos

A1. Localização dos Documentos: A localização dos documentos é um importante indicador que reflete o tipo de informação que pode ser encontrada. Bases de dados oficiais, institutos, ministérios e agências são fontes de informação e dão pistas sobre a postura política de enfrentamento aos desafios locais a partir dos contextos sociais e econômicos postos em cada período histórico. Os documentos foram selecionados tomando como referência unicamente as agências vinculadas à UNESCO e sua disponibilidade de acesso ao banco de dados.

A2. Natureza dos Dados Documentais: Esses podem estar dispostos em duas categorias: *fontes primárias* e *fontes secundárias*. Mesmo tendo ciência de que tal distinção ora pode ser complexa devido a aproximação de dados que podem flutuar entre ambas categorias, considera-se como *fonte primária* toda informação obtida a partir de documento oficial ao qual não passou por uma segunda análise ou tratamento e conseqüentemente perda da essência central objetiva da informação. Nesse sentido, considera-se *fonte secundária* toda informação obtida em documento cujo cerne essencial já é reflexo de uma análise anterior. Para essa pesquisa utilizou-se de fontes primárias através dos dados relativos aos relatórios técnicos de cada país sobre a educação não-formal e indicadores econômicos e sociais dispostos na base de dados da organização, e como fontes secundárias as próprias publicações da UNESCO sobre o conceito de educação não-formal e sua forma de aplicabilidade segundo os ideários da organização.

A3. Seleção dos Documentos e Pré-Análise: Sobre esse aspecto considera-se fundamental a observação dos seguintes itens:

I. Adequar o dado ao contexto do trabalho, observando o problema central de pesquisa e seus respectivos objetivos;

II. Controle de informação, atentando para não selecionar unicamente documentos que referendem ou apoiem apenas determinados pontos de vista, enviando o estudo.

III. Equilíbrio entre tempo e quantidade, no sentido a garantir que o prazo necessário para o cumprimento da pesquisa seja coerente com o tempo necessário para a análise documental.

Os três elementos foram tomados como referência na triagem de todo o material coletado junto a base de dados da UNESCODOC e UNESCO.Net, resultando, como fontes primárias de informações os seguintes relatórios técnicos, expostos no quadro 6, totalizando 672 páginas de informações sobre 31 países diferentes localizados nos continentes Americano (Central e do Sul), África e Ásia.

2008/ED/EFA/MRT/PI/28,	2008/ED/EFA/MRT/PI/26,	2008/ED/EFA/MRT/PI/64
2008/ED/EFA/MRT/PI/49,	2008/ED/EFA/MRT/PI/45,	2008/ED/EFA/MRT/PI/55
2008/ED/EFA/MRT/PI/63,	2008/ED/EFA/MRT/PI/6,	2008/ED/EFA/MRT/PI/36
2008/ED/EFA/MRT/PI/56,	2008/ED/EFA/MRT/PI/52,	2008/ED/EFA/MRT/PI/73
2008/ED/EFA/MRT/PI/31,	2008/ED/EFA/MRT/PI/55	2008/ED/EFA/MRT/PI/3
2008/ED/EFA/MRT/PI/83/REV,	2008/ED/EFA/MRT/PI/8/REV	2008/ED/EFA/MRT/PI/48
2008/ED/EFA/MRT/PI/68	ED/BAS/LIT/2006/UGA,	2008/ED/EFA/MRT/PI/23
2008/ED/EFA/MRT/PI/10,		

Quadro 6 - Rol de documentos consultados e analisados.

Fonte: Autor.

3.3 Exploração, Categorização e Análise dos Dados

2. ANÁLISE: Envolve os mecanismos de compreensão e tematização

B1. Análise Crítica – Envolve a relação entre documento e pesquisador e sua validade no contexto da pesquisa. Para esse ponto são adotados dois princípios de validade.

I. Crítica Interna: Procura estabelecer a confiabilidade da informação encontrada através da verificação da credibilidade de quem as produziu, seja um autor específico, um órgão oficial ou uma instituição pública. Segundo Bell (1993, *apud* Calado e Ferreira S.D.)

algumas questões são fundamentais para estabelecer uma validade interna aos documentos, são elas: que tipo de documento se trata? Que diz de fato o documento? Quem os produziu? Qual a finalidade? Quando e em que circunstâncias? Está completo? Qual a origem social e a tendência política quando de sua elaboração? É possível observar distorção ou emissão de informação?

II. Crítica Externa: Procura identificar a validade do documento a partir de sua origem. O objetivo é verificar se o documento não é forjado, falso ou manipulado, para isso utiliza-se da verificação e confrontação de informações, como o período de elaboração do documento em relação ao contexto de quem o escreveu, a verificação da caligrafia (quando presente), e teste químico (quando necessário em documentos antigos).

Os documentos de fontes primárias analisados foram submetidos aos princípios de crítica interna e externa para sua validação, sendo descartados aqueles cujas informações não puderam se adequar a esses princípios.

B2. Exploração do Dado. Visa obter as informações a partir da exploração total das informações em suas múltiplas dimensões. O objetivo é o acesso ao documento, sua leitura e interpretação a partir das informações obtidas.

B3. Categorização. Após a exploração do documento, o passo seguinte foi a categorização das informações encontradas a partir dos pressupostos definidos *a priori* na problemática e objetivos da pesquisa. O intuito foi enquadrar os fenômenos em categorias que pudessem ser reagrupadas de forma a mostrar a realidade a partir de uma observação macro.

A análise dos documentos da UNESCO identificou as ações de cada país em campos mais críticos do desenvolvimento nacional em que a educação não-formal tornou-se importante ferramenta. A partir dessa concepção, foi adotada uma categorização específica tanto sobre a posição geopolítica dos países quanto do enquadramento dos programas, projetos e ações citados nos documentos, com objetivo de criar um panorama comparativo e uma análise mais clara das políticas empregadas em diversos contextos. Assim a categorização ficou definida em:

I. Categorização Global³⁹: a partir dos indicadores socioeconômicos do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), PIB *per capita* e expectativa de vida, os países foram divididos em 3 categorias tomando como referência a estatística descritiva e a obtenção dos

³⁹ Os dados obtidos para comparação fazem referência ao ano de 2012.

valores ordenados em Quartis⁴⁰. Esses indicadores foram os selecionados por serem os mais comumente utilizados pelos organismos internacionais como ferramenta de comparação dos avanços sociais e econômicos dos países. Dessa maneira, as categorias foram assim definidas:

- Grupo 1: Países com renda *per capita*, expectativa de vida e IDH elevados, demonstrado pela alocação acima do último quartil (quartil 75) de todos esses itens.
- Grupo 2: Países que apresentam, pelo menos, dois desses indicadores no valor central da amostra (quartil 50) , o que denota um padrão de razoabilidade em alguns itens e baixo padrão em outros.
- Grupo 3: Países que apresentam, pelo menos, dois de seus indicadores no primeiro quartil (quartil 25), o que mostra fragilidade em relação aos demais países do grupo analisado no que tange aos indicadores sociais e econômicos.

Os valores de cada quartil para os 3 indicadores ficou definido em:

Divisão em 4 partes	Q1	Q2	Q3	Q4
Novo Agrupamento Q2 e Q3	Quartil 25	Quartil 50*		Quartil 75
<i>IDH</i>	0,463	0,543		0,634
<i>PIB per capita</i>	US\$ 1.470,00	US\$ 2.767,00		US\$ 7.200,00
<i>Expectativa de vida</i>	54 anos	64,7 anos		73 anos

Quadro 7 – Valores de Quartil para os indicadores de categorização dos países.

Fonte: Autor.

* Optou-se por unir o Q2 e Q3 originais em um único bloco por representarem 50% do valor amostral dos dados, sendo, portanto, os valores de 25 e 75 os extremos inferior e superior da amostra o que representa as exceções em termos de posicionamento dos indicadores adotados.

O objetivo dessa categorização foi o de verificar se as políticas de educação não-formal locais sofrem modificações a partir dos diferentes contextos internacionais e as distintas realidades nacionais.

II. Categorização Local: A construção e definição dos elementos constituintes da categorização local de enquadramento dos programas e projetos levaram em consideração a própria definição de educação não-formal que a UNESCO adota, bem como os campos de ação e possibilidades de uso desse modelo educacional para a obtenção de determinados objetivos em ambiente macropolítico e social. A concepção dos sistemas de avaliação e

⁴⁰ Quartil faz parte da Estatística Descritiva e seu objetivo é dividir o conjunto ordenado de dados em partes iguais a partir do valor da mediana, deixando cada parte representar exatamente $\frac{1}{4}$ da amostra. O ponto central representa 50% da amostra sendo as posições dos extremos inferior e superior correspondendo aos 25% de exceção respectivamente.

orientação das políticas de educação não-formal, RVA e NFE-MIS, compreendeu indicativos de como as categorias poderiam ser baseadas e definidas para o entendimento da implementação de tais políticas em cada país analisado. Dessa forma, cinco categorias centrais foram adotadas durante a análise dos relatórios da UNESCO e tomadas como referência para a compreensão da educação não-formal em cada país. Salienta-se, contudo, que as análises aqui realizadas tomam como referência o recorte metodológico de utilização apenas dos relatórios da UNESCO disponibilizados em seus bancos de dados, o que não define, *a priori* que, o que a organização disponibiliza sejam os únicos movimentos no campo da educação não-formal em cada país, podendo, portanto, haverem outras ações não citadas em seus documentos oficiais.

Os relatórios da organização pré-determinam algumas categorizações próximas ao definido no quadro 8; no entanto, diferem-se em termos de aplicação conceitual de sua definição prática pela ausência de alguns pontos-chaves que determinam o rumo de cada ação.

Categoria	Descrição
<i>Aprendizagem</i>	Faz referência ao uso do sistema não-formal de educação para a obtenção de padrões definidos pela educação básica. Incluem-se nessa categoria as políticas de alfabetização, e educação de jovens e adultos.
<i>Habilidades para Vida</i>	Faz referência a ações que visam desenvolver habilidades pessoais com intuito do fortalecimento individual e coletivo de uma determinada comunidade. Incluem-se nessa categoria políticas de qualificação e recolocação profissional.
<i>Vida em Comunidade</i>	Faz referência às ações de desenvolvimento comunitário e fortalecimento da vida coletiva. Incluem-se nessa categoria ações de aprendizagem em áreas como saúde e prevenção, nutrição e alimentação, entre outras ações.
<i>Desenvolvimento Comunitário</i>	Faz referência a políticas que favoreçam o desenvolvimento econômico e social de determinada comunidade. Incluem-se nessa categoria ações de expansão de infraestrutura, geração de renda e empreendedorismo.
<i>Treinamento Vocacional</i>	Faz referência a políticas de especialização profissional, orientadas pelos interesses nacionais em setores críticos. Incluem-se nessa categoria ações de educação não-formal com vistas à formação laboral técnica.

Quadro 8 - Categorização de enquadramento dos programas, projetos e ações em cada país.

Fonte: Autor

3.4 Inferência Analítica

3. INFERÊNCIA: Envolve a definição das relações entre os dados e a base teórica adotada

C1. Validação e Aproximação. A Inferência traduz-se como o construto final do processo investigativo onde as análises realizadas apontam para uma direção que pode ou não corroborar com os pressupostos teóricos previamente adotados no estudo. A esse momento chamo de “validação conceitual”, pois apresenta a postura das políticas públicas de educação não-formal a partir de todo aparato documental e teórico.

Nesse trabalho foi adotado o conceito de terceira via para o entendimento da macropolítica posta nos processos de globalização e mundialização, bem como os conceitos de capital social para a compreensão da importância das redes de relações sociais no desenvolvimento de uma sociedade, e capital humano para entendimento do direcionamento da formação humana a partir das suas necessidades e necessidades do mercado. O quadro 9 explicita essa relação direta com os mecanismos de educação não-formal.

CATEGORIAS	TERCEIRA VIA	
	Expansão das relações econômicas por meio do acúmulo dos diversos meios de capital, bem como assegurar a garantia dos direitos sociais através da ampliação do associativismo e redistribuição de renda.	
	CAPITAL HUMANO	CAPITAL SOCIAL
<i>Aprendizagem</i>	Formação e preparação para os desafios impostos pela sociedade e mercado. Preparação para a vida.	-----
<i>Habilidades para Vida</i>	Readequação de formação e empregabilidade para enquadramento técnico profissional.	Utilização de habilidades individuais na resolução de problemas comunitários. Fortalecimento de competências e autoestima.
<i>Vida em Comunidade</i>	-----	Ampliação da rede de relacionamento social e geração de confiança comunitária.
<i>Desenvolvimento Comunitário</i>	Preparação individual para o mercado de trabalho e expansão da rede de negócios.	Fortalecimento das ações comunitárias via processos de geração de renda e suporte de infraestrutura física e social.
<i>Treinamento Vocacional</i>	Formação técnica para pontos críticos do mercado de trabalho.	-----

Quadro 9 - Políticas de educação não-formal e a relação com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Fonte: Autor

C2. Reconfiguração. Etapa final do processo de análise que, a partir de todas as informações encontradas nas etapas anteriores, propõe-se como produto final do estudo a manutenção, correção ou ampliação do *status quo*. A figura 3 apresenta uma síntese de todo o processo de investigação utilizado como ferramenta para obtenção das informações utilizadas na análise.

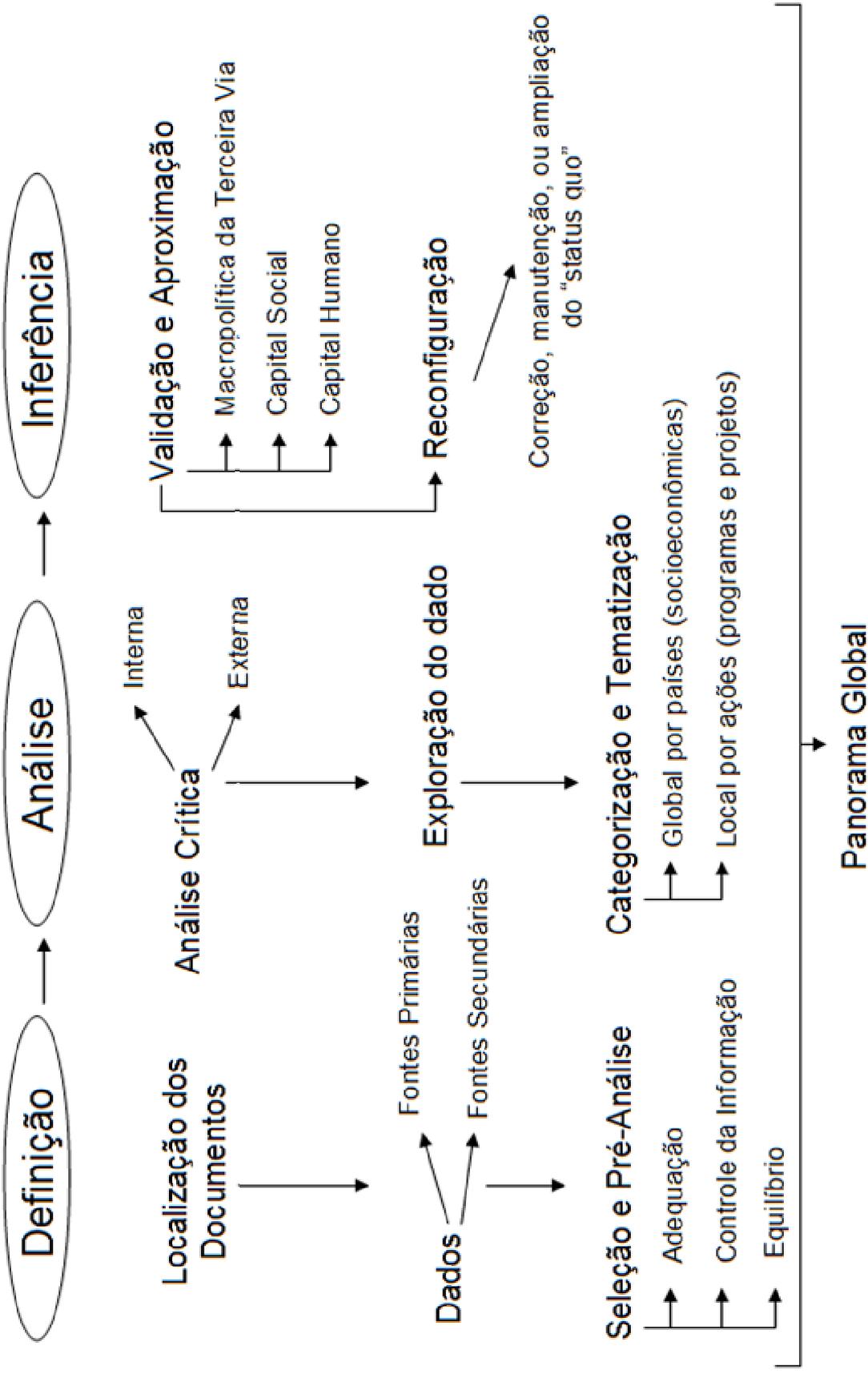


Figura 3 – Etapas do Processo de Pesquisa
 Fonte: Autor.

3.5 Aporte do Modelo Quantitativo

É latente e crítica a ausência de estudos quantitativos no campo da educação no Brasil, muitas vezes atribuídos erroneamente, como bem aponta Gatti (2004), a um preconceito generalizado dos pesquisadores da área que relacionam tais métodos a um modelo “tecnicista e positivista”. No entanto questiono tais argumentos, em sua grande maioria esvaziados de teoria e repletos de preconceitos, fazendo duas considerações: como avaliar panoramas educacionais em nível macro sem levar em consideração os indicadores quantitativos e os seus impactos? Seria possível desprezar tais dados e as suas representatividades frente às demandas nacionais por educação? Essa situação da pesquisa quantitativa no âmbito educacional no Brasil é bem exposta por Gatti (2004) quando afirma que:

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou e dificulta o uso desses instrumentos analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda uma construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que existem também nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não tem sido também considerados. (GATTI, 2004, p.14)

Por esses motivos, e apoiado nas premissas centrais desse estudo, opto por mesclar metodologias distintas (qualitativa e quantitativa), como forma de oferecer um panorama detalhado, a partir de múltiplas facetas, sobre a condução das políticas de educação não-formal nos 31 países analisados.

A opção por complementar as informações qualitativas com uma análise quantitativa dos dados deu-se com o intuito de verificar se existem diferenças entre os modelos quando as variáveis são convertidas em postos categóricos e testadas a partir de modelagens específicas. Destaca-se que essa abordagem não tem como intenção medir o nível e o resultado das políticas públicas de educação não-formal adotadas pelos países, mas sim, apenas avaliar, do ponto de vista dos objetivos dessa pesquisa, as diferenças existentes entre os grupos a partir das variáveis selecionadas dentro dos documentos técnicos.

Nessa perspectiva optou-se por usar o modelo de estatística descritiva cujo objetivo é apresentar de forma detalhada a composição dos grupos e suas variáveis. Esse modelo apresenta resumos sobre os resultados observáveis o que permite uma maior clareza de compreensão.

Dessa forma os dados qualitativos da pesquisa foram transformados em variáveis categóricas e como forma de interpretar o fenômeno optou-se por usar a estatística não-paramétrica⁴¹ usando para tanto os testes de Kruskal-Wallis e Qui-Quadrado para aferir o desempenho dos grupos a partir das observações qualitativas.

O objetivo do teste do Kruskal-Wallis é testar a hipótese de que os grupos de países possuem a mesma distribuição em relação às políticas de educação não-formal adotadas. Tal teste foi criado em 1952 por Willian H. Kruskal e Allen Wallis e publicado no Journal of the American Statistical Association, e desde então serve de modelo não-paramétrico análogo ao teste de ANOVA paramétrico. A modelagem usada nesse estudo seguiu os parâmetros e os pressupostos apresentados por Gaya et al (2008).

O uso do Qui-Quadrado (ou Chi-Quadrado) no estudo teve como objetivo testar internamente entre as próprias variáveis categóricas o resultado das políticas de educação não-formal executadas nos 31 países em relação à distribuição esperada para esse fenômeno. Esse teste mede o grau de associação entre as variáveis dispostas em uma tabela de contingência, no entanto, alguns dados dispostos no estudo violam um dos pressupostos do teste que é a manutenção mínima de 5 valores por célula dentro da própria tabela de contingência. Isso pode ser observado quando analisamos os grupos “1” e “3”, cada um com cinco e sete países respectivamente e que dividem-se, nas análises categóricas entre executor (Sim) e não-executor (Não) de determinadas políticas de educação não-formal. Dessa forma, para a correta execução do teste de Qui-Quadrado optou-se por adotar a correção do teste pelo Exato de Fisher.⁴²

Destaca-se que tais modelagens estatísticas são amplamente utilizadas em avaliações de políticas públicas e tornam-se importantes indicadores que podem potencializar os dados provenientes das análises qualitativas, no entanto, muitas vezes são executadas por outros pesquisadores que não os da educação.

[...] muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, psicólogos, sociólogos, etc.). (GATTI, 2004, p.14)

Desse sentido, esse estudo vem de certa forma, tentar romper com esse paradigma.

⁴¹ Entende-se estatística não-paramétrica aquela nas quais os dados não seguem uma distribuição normal.

⁴² Exato de Fisher é um teste não-paramétrico para dados categóricos dispostos em amostras pequenas, servindo de complemento em alguns casos para o teste de Qui-Quadrado.

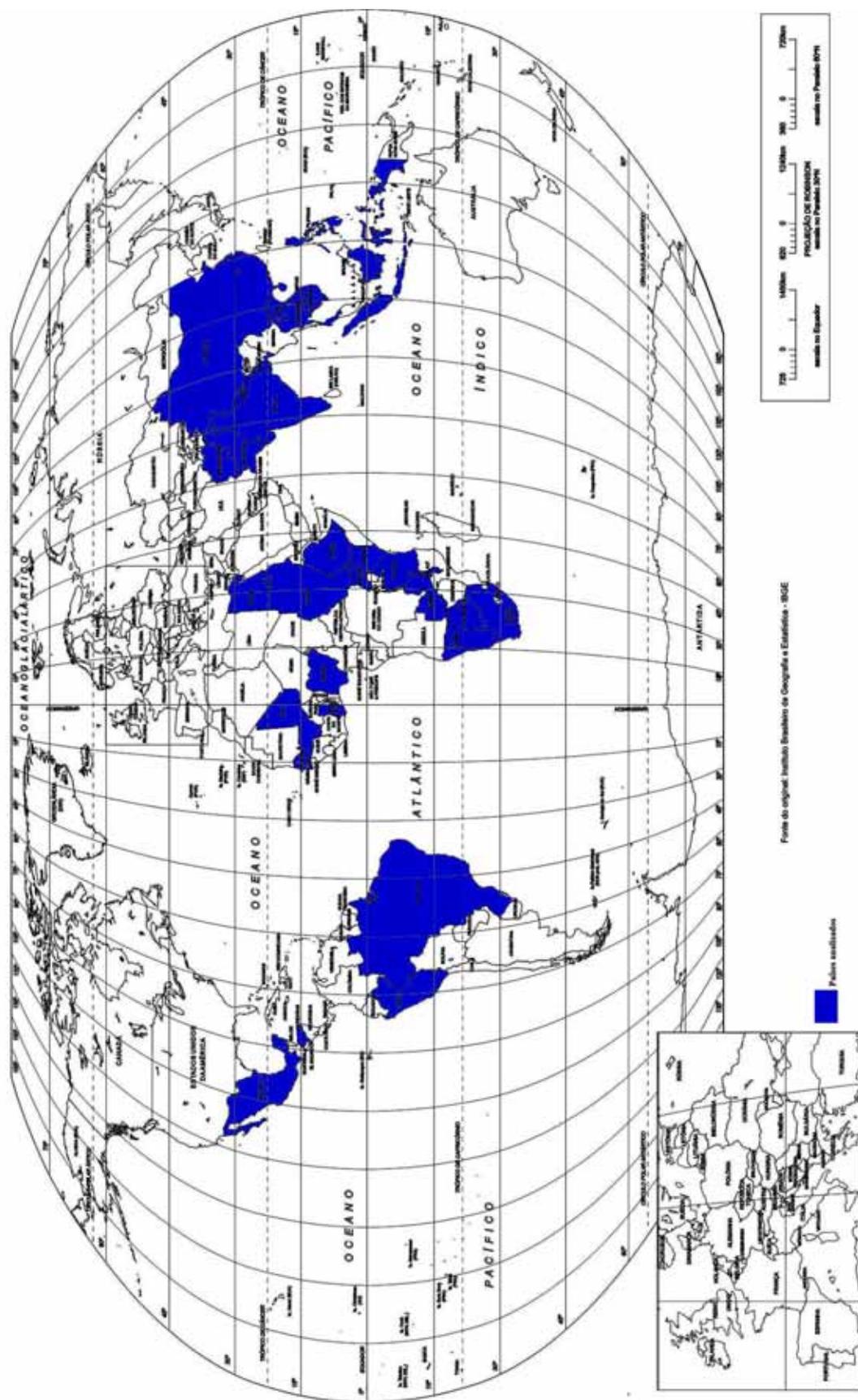
3.6 Aspectos Gerais Comparativos

Com a definição apresentada sobre o marco político de ação que sustenta todo aparato da UNESCO para suas ações internacionais no campo da educação, inicio as discussões pontuais sobre as políticas de educação não-formal que estão em funcionamento em alguns países do globo, na tentativa de compreender a operacionalização de um sistema de gestão complexo que usufrui de mecanismos dos governos locais e concepção teórica internacional em um mesmo pacote.

A política de educação não-formal da UNESCO obedece a alguns critérios definidos pela organização quanto a sua aplicabilidade técnica, público alvo, metas e objetivos a serem alcançados, como observado no capítulo anterior, e seus mecanismos de avaliação compreendem análises locais dentro de um contexto difundido pelo sistema NFE-MIS amparado por uma estrutura jurídico-política que fundamente os campos de ações dos programas e projetos da área tal qual o pretendido pelo sistema RVA. Tais articulações nas etapas de implantação e avaliação das políticas de educação não-formal podem configurar-se de formas distintas em cada país e cada localidade.

Dessa forma, tendo como referência o acesso ao banco de dados *on line* da UNESCO em Paris, o UNESCODOc, foi realizado um levantamento acerca dos relatórios oficiais da organização sobre o panorama da educação não-formal no mundo, sendo encontrado referência a relatórios de 31 países distintos e a forma peculiar como cada um deles desenvolveram suas políticas públicas no campo da educação não-formal. Os relatórios da UNESCO em sua grande maioria analisam países com graves crises econômicas e estruturais, e em alguns casos países em processos de rápida expansão econômica e social, o que de forma geral, pode indicar caminhos distintos para aplicação e fins da educação não-formal em contextos semelhantes e díspares.

Os documentos analisados da organização fazem referência aos seguintes países: Afeganistão, África do Sul, Bangladesh, Botsuana, Brasil, Camboja, China, Etiópia, Egito, Gana, Honduras, Índia, Indonésia, Quênia, Laos, Mali, Malawi, México, Namíbia, Nepal, Nigéria, Paquistão, Peru, Filipinas, Senegal, Sudão, Tailândia, Tanzânia, Uganda, Vietnam, Zâmbia e foram produzidos entre os anos de 2007 e 2008.



Mapa 1 – Análise do Panorama Global da Educação Não-Formal

Os relatórios produzidos pela UNESCO não apresentam dados relacionados a países europeus e limita as análises no continente americano em países de origem latina, não havendo informações sobre políticas de educação não-formal nos países de origem anglo-saxônica na região. Isso reforça a tese de interesse da organização na utilização desses sistemas educativos como ferramenta de recuperação em países com algum tipo de dificuldade socioeconômica.

Na região do continente Americano foram encontradas informações sobre México, Honduras, Brasil e Peru, países que diferem entre si quanto ao seu posicionamento geopolítico frente à Organização das Nações Unidas (ONU) e quanto aos avanços econômicos e sociais ocorridos nos últimos anos.

Na África, foram produzidos relatórios sobre a África do Sul, Botsuana, Etiópia, Egito, Gana, Quênia, Mali, Malawi, Namíbia, Nigéria, Senegal, Sudão, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, países que, com exceção da África do Sul, posicionam-se como economicamente conturbados e com grandes dificuldades de avanços sociais.

Em relação ao continente Asiático, a pluralidade em relação ao desenvolvimento econômico e social dos países analisados, varia desde a China, um país com elevadas taxas de crescimento anuais de seu Produto Interno Bruto (PIB), ao Afeganistão, país com grave conflito armado e com intervenção armada internacional. As informações sobre as políticas de educação não-formal na Ásia centraram-se no Afeganistão, Bangladesh, Camboja, China, Índia, Indonésia, Laos, Nepal, Paquistão, Filipinas, Tailândia, e Vietnam.

Os dados referentes aos relatórios foram obtidos junto à UNESCO⁴³ através do sistema de informações gerenciais da organização, o UNESCODOC, e através do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), indicando que o somatório populacional dos países analisados corresponde a um universo aproximado de 4.444.585.807 pessoas, inferindo uma composição superior a 50% da população mundial. As informações específicas e pontuais sobre o desenvolvimento das políticas de educação não-formal em cada um desses países podem trazer importantes pontos de reflexão sobre a forma de condução de ações de mesma natureza no Brasil, contribuindo para o entendimento da educação não-formal como processo de aprendizagem integrado indissociavelmente à formação humana geral.

⁴³ As informações referentes à descrição dos indicadores dos países tomam como referência a consolidação do banco de dados da UNESCO, que no período de coleta de dados dessa pesquisa estava finalizado no ano de 2011.

A expectativa de vida média da população dos países analisados foi registrada sendo de 63,4 anos com desvio padrão de $\pm 8,8$ anos, o que indica uma grande variação negativa em relação à expectativa de vida mundial que é de 67,2 anos. A diferença em relação ao PIB *per capita* também é considerada elevada em relação aos países analisados, sendo a média de US\$ 4.707,00 com um desvio padrão na ordem de \pm US\$ 4.352,89, sendo o menor PIB *per capita* encontrado de US\$ 893,00 e o maior de US\$ 16.588,00. A associação linear entre a expectativa de vida da população em relação ao PIB *per capita* com o teste do Qui-Quadrado indicou valores de $p=0,039$ ($p \leq 0,05$), indicando uma forte associação entre as duas variáveis.

Os dados individuais de país a país pode ser observado a seguir:

País	População	Expectativa de Vida	PIB <i>per capita</i>
		idade	Valores em US\$
Afeganistão	32.358.260	49	1.139,00
África do Sul	50.459.978	53	10.960,00
Bangladesh	150.493.658	69	1.177,00
Botsuana	2.030.738	53	14.706,00
Brasil	193.946.886	73	11.640,00
Camboja	14.305.183	63	2.358,00
China	1.347.565.324	73	8.400,00
Egito	82.536.770	73	6.281,00
Etiópia	84.734.262	59	1.109,00
Filipinas	94.852.030	69	4.119,00
Gana	24.965.816	64	1.871,00
Honduras	7.754.687	73	4.047,00
Índia	1.241.491.960	65	3.650,00
Indonésia	242.325.638	69	4.636,00
Laos	6.288.037	67	2.790,00
Mali	15.380.888	54	893,00
Malawi	15.839.538	51	1.091,00
México	114.793.341	77	16.588,00
Namíbia	2.324.004	62	6.801,00
Nepal	Não divulgado	69	1.252,00
Nigéria	162.470.737	52	2.533,00
Paquistão	176.745.364	65	2.745,00
Peru	29.399.817	74	10.234,00
Quênia	41.609.728	57	1.710,00
Senegal	12.767.556	59	1.967,00
Sudão	44.632.406	Não divulgado	Não divulgado
Tailândia	69.518.555	74	8.646,00
Tanzânia	46.218.486	58	1.512,00
Uganda	34.509.205	54	1.345,00
Vietnam	88.791.996	75	3.412,00
Zâmbia	13.474.959	49	1.621,00
Total	4.444.585.807	63,4 \pm 8,8	4.707,77 \pm 4.352,89

Quadro 10 - População, Expectativa de vida e PIB per capita dos países analisados.

Fonte: Pesquisa Documental – UNESCO Institute for Statistics, 2012 (UIS)

A média do crescimento populacional dos países analisados foi registrada em 1,9% ao ano ($\pm 0,9$) e a média da taxa populacional residente em áreas rurais foi da ordem de 59% (± 19), indicando que a média da população desses países concentra-se em áreas afastadas dos grandes centros urbanos e do acesso aos bens sociais e materiais disponíveis nesses centros. O IDH médio dos países foi de 0,554 ($\pm 0,115$), o que pode ser caracterizado pela PNUD como sendo um IDH médio, porém próximo à escala de baixo desenvolvimento humano (até 0,499). O quadro 11 apresenta os valores de cada país.

País	IDH	Crescimento Populacional	População Rural
	Escala PNUD	% ao ano	%
Afeganistão	0,374	2,7	76
África do Sul	0,629	1,2	38
Bangladesh	0,515	1,2	72
Botsuana	0,634	1,2	38
Brasil	0,730	0,9	15
Camboja	0,543	1,2	80
China	0,699	0,5	49
Egito	0,662	1,7	56
Etiópia	0,396	2,1	83
Filipinas	0,654	1,7	51
Gana	0,558	2,3	48
Honduras	0,632	2,0	48
Índia	0,554	1,4	69
Indonésia	0,629	1,0	49
Laos	0,543	1,4	66
Mali	0,344	3,0	65
Malawi	0,418	3,2	84
México	0,775	1,2	22
Namíbia	0,608	1,8	62
Nepal	0,463	1,7	83
Nigéria	0,471	2,5	50
Paquistão	0,515	1,8	64
Peru	0,741	1,1	23
Quênia	0,519	2,7	76
Senegal	0,470	2,6	57
Sudão	0,414	Não divulgado	Não divulgado
Tailândia	0,690	0,6	66
Tanzânia	0,476	3,0	73
Uganda	0,456	3,2	84
Vietnam	0,617	1,0	69
Zâmbia	0,448	4,2	61
Total	0,554 $\pm 0,115$	1,9 $\pm 0,9$	59 ± 19

Quadro 11 - IDH, crescimento populacional e população rural.

Fonte: Pesquisa Documental – UNESCO Institute for Statistics, 2012 (UIS)

No campo educacional a média populacional de alunos em idade adequada ao ensino primário ficou em 14.575.141, enquanto no ensino secundário ficou registrado em

17.149.028, indicando haver uma necessidade maior de vagas no ensino secundário do que no primário. O somatório geral dos dados dos 31 países indica que existe uma população de 905.425.757 que está em idade escolar.

País	Idade do Primário	Idade do Secundário	Despesa PIB em Educação
	População	População	% em 2011
Afeganistão	5.541.751	4.663.132	Não divulgado
África do Sul	7.053.390	4.950.184	Não divulgado
Bangladesh	Não divulgado	22.241.120	Não divulgado
Botsuana	297.540	217.950	Não divulgado
Brasil	Não divulgado	Não divulgado	5,3
Camboja	1.770.344	2.010.235	Não divulgado
China	88.186.917	119.773.195	Não divulgado
Egito	10.032.719	9.483.270	Não divulgado
Etiópia	13.541.946	12.086.560	Não divulgado
Filipinas	13.311.803	8.196.948	Não divulgado
Gana	3.598.472	3.694.842	8,2
Honduras	1.103.763	895.932	Não divulgado
Índia	123.615.820	170.731.718	Não divulgado
Indonésia	25.907.660	25.731.836	2,8
Laos	714.365	1.070.562	Não divulgado
Mali	2.522.561	2.154.870	5,4
Malawi	2.589.583	2.079.922	4,7
México	13.227.296	13.048.567	Não divulgado
Namíbia	382.388	263.099	Não divulgado
Nepal	Não divulgado	Não divulgado	Não divulgado
Nigéria	25.476.005	21.088.379	Não divulgado
Paquistão	19.515.394	28.413.134	Não divulgado
Peru	3.470.628	2.894.457	2,6
Quênia	6.720.850	5.536.994	Não divulgado
Senegal	2.001.963	1.981.986	Não divulgado
Sudão	6.794.018	4.966.006	Não divulgado
Tailândia	5.853.905	6.176.960	5,8
Tanzânia	8.508.812	5.889.968	Não divulgado
Uganda	7.152.814	4.793.416	3,2
Vietnam	6.629.052	10.787.043	Não divulgado
Zâmbia	2.582.196	1.499.517	Não divulgado
Média	14.575.141	17.149.028	4,8
Total	408.103.955	497.321.802	-

Quadro 12 - PIB educação e Idade de ingresso nos ensinos primários e secundários.

Fonte: Pesquisa Documental – UNESCO Institute for Statistics, 2012 (UIS)

Em relação ao investimento do PIB em educação, poucos foram os países que divulgaram suas planilhas no sistema da UIS, no entanto, dos oito países que publicaram seus relatórios pode se observar que o percentual médio do PIB investido em educação ficou registrado em 4,8%, sendo que o maior investimento foi o de Gana com 8,3% enquanto que o menor foi o Peru com 2,6% .

Os dados gerais encontrados apresentam indicadores de similaridades e disparidades entre os países, corroborando para a tese de que modelos de educação não-formal são caracterizados como ferramentas pontuais a serviço da recuperação social e econômica em situações de crises, sejam elas de ordem financeira, natural ou militar. A participação dos governos e de organizações não-governamentais na condução dessas propostas vem no caminho de dar respostas imediatas a problemas que o sistema educacional formal não está apto a resolver.

A análise que se faz a seguir, das políticas, programas e projetos implantados nos últimos anos nos 31 países traz um panorama real de como a educação não-formal está sendo observada e entendida em contextos difusos com objetivos diversos, o que pode, a partir de uma compreensão macro-educacional contribuir para entender o papel de tais políticas no cenário nacional brasileiro.

CAPÍTULO 4 – PANORAMA GLOBAL DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

O capítulo 4 apresenta o resultado das análises sobre os 31 países do estudo a partir das informações obtidas nos documentos oficiais da UNESCO sobre a educação não-formal. A apresentação dos resultados é expressa a partir da divisão dos grupos de países e posteriormente a partir do contexto geral, indicando as especificidades e semelhanças observáveis na condução das políticas de educação não-formal.

A discussão dos dados inicia-se com as informações relativas ao grupo de países enquadrados no Grupo 1, seus indicadores econômicos e sociais e todas as informações relativas às políticas de educação não-formal dispostas nos relatórios da UNESCO para esse grupo de países.

Na sequência são apresentados os dados relativos à categoria de países enquadrados no Grupo 2 e todas as informações e eles correlata. Os dados sobre a educação não-formal nos países desse grupo são discutidos e analisados a partir das categorias de enquadramento teórico proposto na metodologia do trabalho.

A finalização das análises dos países é feita com o estudo do Grupo 3, grupo de países que possuem baixos indicadores econômicos e sociais e que apresentam dificuldades de avanço e acumulação de capital social e humano.

Por último os dados são analisados globalmente e decompostos a partir das informações técnicas obtidas junto aos relatórios da UNESCO sobre as políticas de educação não-formal. Essas análises compreendem a construção de um panorama global sobre a educação não-formal nas Américas, África e Ásia tomando como referência a fala da UNESCO através de seus documentos. Esse panorama analisado toma como referência dois pressupostos centrais: o de convergência e o de distanciamento.

O distanciamento e convergência de ações, políticas, programas e projetos de educação não-formal dentro de eixos observáveis nos 31 países caracterizam o quanto os países configuram tais iniciativas de forma semelhante ou dispare, indicando pontos comuns de ausência ou presença no direcionamento da educação não-formal.

4.1 Grupo 1

A categoria de países enquadrados no Grupo 1 foi adotada seguindo a classificação nos escores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), PIB *per capita*, e expectativa de vida. Como critério de inclusão nessa categoria os países deveriam ter, nesses três quesitos, todos os indicadores posicionados no terceiro quartil do grupo amostral total analisado, o que caracteriza uma posição superior em relação aos demais países.

A definição do Grupo 1 tomou como referência a relação entre os indicadores sociais e econômicos da faixa analisada em relação às definições das políticas de educação não-formal, que nesse caso, contribuem para que a educação nos países tome um prisma diferenciado. São países que estão em fase de ampliação da garantia dos direitos sociais ao mesmo tempo em que a economia mantém um patamar de estabilidade que lhes permita investimentos diversos em setores como a educação.

O modelo empregado a partir dessa perspectiva evidencia um maior cuidado em ações que possam garantir e assegurar a manutenção de um padrão educacional, além de expandir para além da educação formal o leque de possibilidades de formação humana, propiciando um fator de desenvolvimento concomitante aos diagnosticados nos indicadores econômicos e sociais.

Dessa maneira, e tomando como referência o estudo de Carnoy (2002), podemos observar que a condição na qual o Estado organiza seu sistema educacional está diretamente associada as suas condições de desenvolvimento econômico e social. Esse argumento reforça a tese de que, enquanto modelo ainda pouco disseminado e presente nas políticas de Estado, a educação não-formal pode vir a receber um status, ainda não conquistado, de suma importância dentro dos mecanismos de avanços econômicos e sociais tomando por base os princípios de acumulação do capital social e capital humano.

Evidentemente, diante da economia mundial que entrou na era da informação, cada país terá de enfrentar uma conjuntura econômica e política diferente [...] Por conseqüência, cada situação necessita de uma estratégia particular em matéria de expansão e desenvolvimento da Educação. (CARNOY, 2002, p.115-116)

Mecanismos que focam no desenvolvimento de políticas de educação não-formal com base na expansão e desenvolvimento nacional, podem contribuir para expandir o processo de consolidação da aprendizagem em diversas esferas da vida social nesses países, como mostram as análises a seguir.

4.1.1 A Educação Não-Formal nesses países

A educação não-formal no conjunto de países do Grupo 1 modela a realidade local e as especificidades de cada região, mostrando que a variabilidade de ações nesse campo educativo não pode ser mensurada de forma ordinal tal qual é feito com o sistema formal.

A partir dessa perspectiva observa-se que, o foco em ações de aprendizagem relacionadas ao modelo formal de ensino é uma realidade presente no Brasil, China, Peru e Tailândia, sendo a única exceção o México. Essa postura de desenvolvimento de políticas de educação não-formal com foco em suporte ao sistema formal de ensino corrobora com os indicadores da UNESCO estabelecidos no seu documento de Desenvolvimento do Milênio (UNESCO, 2008) reforçando o discurso para o cumprimento de metas globais, em especial a erradicação do analfabetismo.

As ações com vistas a essa “erradicação do analfabetismo” e ao aprendizado básico dos conceitos de matemática foram evidentes e notórios nos programas do Brasil, China, Peru e Tailândia, indicando uma correlação qualitativa na manutenção dessas propostas alinhando-se às concepções internacionais atualmente vigentes no que se refere a um dos objetivos do modelo de educação não-formal.

Esses dados confirmam a aproximação da educação não-formal às bases teóricas de formação tanto do capital social quanto do capital humano uma vez que:

- Uma sociedade apta linguisticamente e com noções fundamentais de matemática é uma sociedade mais apta a enfrentar novos desafios impostos pelas mudanças mundiais, garantindo-lhes a possibilidade de se recriar e reconfigurar, assim como presume os conceitos dispostos na teoria do capital humano. Essa possibilidade de assimilação e recriação torna-se mais crucial quando esses países se colocam em novas perspectivas de ascensão econômica e geopolítica, como no caso da China, cujas ações de educação não-formal voltadas para a aprendizagem incluem a sua aproximação ao modelo formal de ensino e suas equivalências, e também ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a geração de renda. Caso semelhante também é possível observar no Brasil.
- A fundamentação de bases sólidas da sociedade através de ações que reforçam a posição de cooperação e avanço social, presentes principalmente nas categorias de “vida em comunidade” e “desenvolvimento comunitário”, alinhando-se aos pressupostos de múltiplas relações sociais e sua possibilidade de melhoria da

condição de vida quando tais relações tornam-se benéficas para todos os envolvidos. Tais concepções aproximam-se de derivações presentes na teoria do capital social.

- A participação de associações civis e organizações não-governamentais na condução de ações no campo da educação não-formal evidencia um posicionamento dos governos locais de transferência de responsabilidade com manutenção de objetivos em comum, o avanço e a garantia dos direitos sociais. Esse posicionamento reflete o panorama macropolítico da terceira via frente à expansão do mercado em diversas partes do mundo, onde regiões antes desprezadas tornam-se importantes peças no fluxo de transferência global, seja ela comercial-econômica ou cultural-social.

A ampliação das possibilidades educacionais nesses países configura um caminho voltado para o aperfeiçoamento de habilidades de determinados grupos, alvo das políticas em questão, o que pode conduzir o país ao cumprimento dos acordos internacionais sobre educação, além de reforçar e ampliar o capital humano e social com vistas ao desenvolvimento nacional.

O quadro 13 sintetiza de forma objetiva o enquadramento de tais mecanismos de educação não-formal a partir de cada eixo de análise para os programas e projetos em relação aos pressupostos teóricos adotados para o entendimento dessa cadeia de relações que se ampara em um modelo de educação ainda pouco debatido no cenário educacional.

PAÍS	CATEGORIAS EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL				
	Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
Brasil	X	X	X	X	X
China	X	-	-	X	-
México	-	X	-	X	-
Peru	X	-	X	-	-
Tailândia	X	X	X	-	X
ANÁLISE DE INFERÊNCIA DO GRUPO					
CAPITAL HUMANO	Aproximação entre educação formal e não-formal como base para cumprimento de metas e manutenção do processo de desenvolvimento.	Dão margem à possibilidade de desenvolvimento de potencialidades úteis ao mercado.	---	Volta-se para mecanismos de aprendizagem técnica e operacional para geração de renda.	Desenvolvimento de habilidades e competências e inserção direta no mercado de trabalho.
CAPITAL SOCIAL	----	Volta-se para grupos específicos, reforçam o sentimento de pertença e valorizam as posições individuais e sua importância no avanço coletivo.	Atuam no sentido de dar voz a determinados grupos sociais e auxilia-los através de mecanismos de troca de experiências coletivas.	Aproximação entre comunidade e poder público	---
TERCEIRA VIA	Presença de setores públicos responsáveis pelo andamento de ações no campo da educação não-formal em todos os países do grupo, porém, com políticas focadas em ações sociais com prerrogativas de origem não-estatal, com grande participação de ONGs e associações civis. Regulação e transferência de responsabilidades.				

Quadro 13 – Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 1

Fonte: Pesquisa documental - 2013

O resultado comparativo entre os países mostra que as políticas de cada país voltam-se para o cumprimento de metas internas objetivadas pelas necessidades e realidades locais. No entanto, os dispositivos orientadores seguem a mesma diretriz no que tange à inferência sobre os pressupostos teóricos e a formulação de tais políticas, reforçando o argumento de que indicadores econômicos e sociais são balizadores para definição e implantação de ações no campo da educação não-formal nesse grupo de países.

4.2 Grupo 2

Os países enquadrados na condição de Grupo 2 foram assim definidos por estarem posicionados entre o segundo e terceiros quartis em relação aos indicadores de classificação, indicando uma posição central em referência ao conjunto amostral analisado. Esse enquadramento foi definido tomando como referências os indicadores internacionais de IDH, PIB *per capita* e Expectativa de Vida.

O Grupo 2 toma como referência os indicativos e esforços dos países em promover mecanismos de ajustes que possam minimizar disparidades econômicas que afetam diretamente a condição de vida dessas populações. Essas disparidades ficaram visíveis na análise comparada dos indicadores internacionais acima citados, que flutuam, muitas vezes, em níveis diferentes, indicando a necessidade de políticas que solidifiquem as ações do Estado frente às mudanças necessárias para sua sociedade.

Nesse contexto a educação não-formal acaba por ocupar um espaço privilegiado para a equalização dessas diferenças por meio da aprendizagem, muitas vezes, orientadas para a resolução pontual de deficiências observadas a partir do contexto social de cada país. Essa posição de mudança e ruptura das estruturas vigentes por meio da educação está bem definida no relatório de Dakar da UNESCO sobre as metas a serem alcançadas pelos países até o ano de 2015.

A educação é um direito fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. (UNESCO, 2001, p.8)

Essa posição já era reforçada por Delors (1996) em seu relatório para UNESCO quando ele usou o termo “evolução irreversível” para indicar que os processos educacionais devem ser amplos e focados na realidade concreta dos sujeitos, não sendo mais admitido a partir de uma realidade globalizada, que as qualificações sejam obtidas por meios de imitação ou repetição, fato que confere legitimidade a ações educacionais paralelas (não-formais e informais) com foco direto na formação técnico/profissional/social dos sujeitos.

A análise das ações de cada país enquadrado no Grupo 2 indica os diversos caminhos trilhados por cada governo frente aos seus desafios e metas, bem como a forma de condução das políticas de educação não-formal.

4.2.1 A Educação Não-Formal nesses países

Os modelos de programas, projetos e ações de educação não-formal no conjunto de países enquadrados no Grupo 2 mostraram a forma e o princípio de distribuição desse mecanismo e seu comportamento a partir de uma realidade variável, na qual os indicadores econômicos e sociais sofrem flutuações em decorrência de suas disparidades e a educação surge como trunfo para equalizar tais diferenças.

No que tange aos aspectos específicos do grupo, destaca-se que:

- Existe uma forte presença de organizações não-governamentais, especialmente oriundas da Europa, Estados Unidos e Japão, que atuam diretamente no financiamento de projetos e condução de propostas educacionais. Os interesses em grande parte estão direcionados para a tentativa de redução da pobreza por meio do acesso a educação e qualificação profissional.
- A alfabetização aparece como carro chefe em todas as áreas cujo foco está na aprendizagem. A minimização da quantidade de analfabetos no país traz duas consequências diretas: 1º cumprem metas internacionais definidas pela própria UNESCO em seus relatórios, em especial as “metas de desenvolvimento do milênio”, cujo prazo é 2015 e tem na alfabetização um de seus pontos críticos: 2º abre a possibilidade da população se qualificar profissionalmente através de sistemas de aprendizagem mais complexos, garantindo tanto o desenvolvimento pessoal/profissional quanto o desenvolvimento nacional.
- As questões referentes com a qualidade de vida e aspectos relacionados à saúde mostraram-se em evidência. Projetos e programas que envolvem prevenção de doenças sexualmente transmissíveis como o HIV/AIDS, gravidez na adolescência e questões de nutrição e segurança alimentar estão fortemente presentes, especialmente na categoria “vida em comunidade”, o que caracteriza uma forte preocupação com o padrão de vida dessas populações e o futuro das mesmas.
- A preparação específica para a ocupação de postos de trabalhos pontuais nos países mostrou-se divergente entre todos analisados. Apenas 7 países mostraram alguma ação, programa ou projeto para a formação específica de trabalhadores para esses postos, enquanto que a maioria dos demais países centrou a questão da formação profissional em níveis genéricos e preparações voltadas para o

desenvolvimento de habilidades úteis na geração de renda para sobrevivência familiar.

O quadro 14 apresenta uma síntese da análise tomando como base de compreensão a relação de todo o contexto identificado com os pressupostos do capital social, humano tendo a política da terceira via como pano de fundo.

PAÍS	CATEGORIAS EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL				
	Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
África do Sul	X	-	-	X	X
Bangladesh	X	X	X	X	-
Botsuana	X	-	-	X	-
Camboja	-	X	-	X	X
Egito	X	X	X	-	X
Filipinas	X	X	X	-	X
Gana	X	X	X	-	-
Honduras	X	X	X	-	X
Índia	X	-	X	-	X
Indonésia	X	-	X	-	-
Laos	X	X	-	-	-
Namíbia	X	X	X	X	X
Nepal	X	X	-	-	-
Nigéria	X	X	X	X	-
Paquistão	X	-	-	X	-
Quênia	X	-	X	-	-
Senegal	X	-	X	X	-
Tanzânia	X	-	X	X	-
Vietnam	-	X	X	X	-
ANÁLISE DE INFERÊNCIA DO GRUPO					
CAPITAL HUMANO	Inserção social por meio de alfabetização. Mecanismo mínimo de formação humana e preparação profissional	Capacitação pessoal para o aprimoramento profissional e geração de renda	-	Expansão e avanço social por meio da infraestrutura física e social proporcionada pelas ações de ONGs e dos governos.	Formação de recursos humanos específicos para áreas de interesse dos países.
CAPITAL SOCIAL	-	Construção de uma rede de relacionamentos tendo como base o princípio de uma educação ao longo da vida	Estabelecimento de relações sociais igualitárias e manutenção de um padrão mínimo de qualidade de vida	Geração de renda por meio de aprendizagem específica e equilíbrio econômico-social	Capacitação pessoal como forma de redução da pobreza coletiva.
TERCEIRA VIA	Forte presença de organismos internacionais e organizações não-governamentais na condução e financiamento de políticas de educação não-formal, reduzindo a participação decisória do Estado e seu papel na formação do capital humano e social por meio desse modelo educacional.				

Quadro 14 - Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 2.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

4.3 Grupo 3

Os países que foram enquadrados nessa categoria possuem seu indicador de quartil posicionado no nível Q1, o que representa pelo menos dois dos indicadores sociais e econômicos adotados nesse estudo no menor nível da escala dentro do grupo amostral. Esse posicionamento reflete grandes dificuldades estruturais que impactam na economia e na sociedade, seja através de um baixo IDH, baixo PIB *per capita*, ou baixa expectativa de vida.

Os apoios internacionais acabam sendo uma fonte de recursos, não só financeiro, mas também técnico capaz de auxiliar nos processos de reconstrução desses países que em alguns casos também sofrem com problemas decorrentes de conflitos armados e/ou étnicos, e que diretamente afetam não só as estruturas e símbolos nacionais, mas também a moral e a confiança de todo um povo, elementos fundamentais quando se pretende elevar o capital social de uma nação.

O auxílio internacional em setores críticos, como saúde e educação, em muitos casos torna-se a principal esperança da população para “dias melhores”, o que acaba sendo realizado tomando como base as experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo pelos países que oferecem ajuda. As diferenças culturais e sociais entre o grupo de países que ofertam assistência e dos países que a recebem, tornam o trabalho de auxílio complexo, especialmente no que tange ao que Delors (1996, p.201) denomina de reconfiguração das formas clássicas de auxílio, perpassando do conceito puro e simples de “assistência” para adentrar agora ao conceito “parceria”.

Isso significa que cada vez mais os países beneficiários exigem ser tratados em pé de igualdade. Para eles, depender tão intimamente da experiência de outros países, estar sujeitos a modelos estrangeiros, acarreta muitas vezes obrigações inaceitáveis, tanto no plano econômico quanto cultural (DELORS, 1996, pp.201-202). Esse posicionamento mostra a nova dinâmica das relações internacionais, e em especial na educação não-formal, que identifica no fator cultural fonte inestimável de valor que não pode ser substituída ou alterada por condições externas aos anseios da sociedade local.

De acordo com a própria UNESCO (2011) em situações críticas fomentadas por graves crises, na qual as situações de emergência tornam-se rotineiras, a proteção do direito à educação deve pautar-se em 3 elementos: proteção física, proteção psicossocial e proteção cognitiva, elementos que fundamentam muitas das políticas de educação não-formal identificadas nesse grupo de países analisados, como pode ser observado a seguir.

4.3.1 A Educação Não-Formal nesses países

No que tange aos parâmetros comparativos entre os países, não se observou diferenças significativas em referência a presença ou não de políticas de educação não-formal nas 5 categorias analisadas. Observou-se, por exemplo, a presença de ações no campo da aprendizagem em todos os países do grupo, o que reforça o argumento de que a aprendizagem básica constitui-se como caminho fundamental para o aprimoramento pessoal e social.

Os diversificados contextos em que estão inseridos os países do grupo determinam direta e indiretamente o caminho com o qual as ações no campo da educação não-formal acabam percorrendo o que pode resultar em ações mais restritas ou de acesso mais amplo das populações. Essa diferenciação está relacionada à forma de intervenção do Estado e/ou de agentes externos, tanto no campo do financiamento direto quanto do “*know how*” técnico em relação aos objetivos diretos a serem atingidos.

Em suma, o contexto geral de análise desse grupo identificou que:

- Em relação aos grupos anteriores, observou-se um quantitativo bem inferior de ações, programas e projetos que já foram ou estão em execução nesses países. As dificuldades estruturais, econômicas e sociais são elevadas e acabam criando empecilhos para o avanço de políticas públicas em áreas críticas, como educação e saúde.
- Observou-se, a partir dos programas e projetos desenvolvidos, uma grande preocupação em garantir as bases mínimas dos indicadores educacionais estipulados pela UNESCO para o ano de 2015. Questões como alfabetização, igualdade de gênero e maior participação feminina na vida do país, tornaram-se unanimidade entre os países desse grupo.
- A ineficiência dos governos locais, aliada às constantes crises em diversas instâncias e setores do país acabam deixando a execução de propostas educacionais paralelas para o terceiro setor. Compete a esses organismos todo o gerenciamento logístico tanto em relação aos insumos pedagógicos quanto aos insumos financeiros.
- Com dificuldade de manutenção das ações pedagógicas propostas, muitas ONGs dos países acabam recebendo doações internacionais, especialmente de

organizações como DANIDA, USAID e JSDF (Japan Social Development Found), além de recursos diretos de países como Reino Unido.

- Além do recurso financeiro proveniente de agências internacionais e de outros países, observou-se também a grande participação de organismos como UNESCO, UNICEF, USAID e ActionAid não só na gestão de recursos econômicos, mas também na condução de ações próprias dentro do campo da educação não-formal. Essa participação internacional mostrou-se mais efetiva nesse conjunto de países do que nos 2 conjuntos de países anteriores.
- Os conflitos armados são uma realidade negativa que impacta, não apenas nas áreas econômicas e de infraestrutura, mas também na vida coletiva e no direito à educação da população. Foi observada a existência de ações pontuais para ex-combatentes e em regiões em processo de desmilitarização, o que mostra uma preocupação legítima de garantir não só a paz, mas também os direitos fundamentais de todo cidadão.

O quadro 15 apresenta uma síntese das observações tomando como referências os pressupostos teóricos adotados nesse estudo.

PAÍIS	CATEGORIAS EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL				
	Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
Afeganistão	X	-	-	X	-
Etiópia	X	X	-	-	-
Malawi	X	X	X	-	X
Mali	X	-	X	-	-
Sudão	X	X	X	-	-
Uganda	X	X	-	X	X
Zâmbia	X	X	-	X	X
ANÁLISE DE INFERÊNCIA DO GRUPO					
CAPITAL HUMANO	Processo de alfabetização universal como forma de aprimoramento pessoal	Preparação para a vida através do desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais	-	Geração de renda por meio da capacitação e recuperação da infraestrutura.	Formação técnica em áreas pontuais de interesse nacional.
CAPITAL SOCIAL	Ampliação do grau de alcance das políticas de alfabetização, incluindo segmento feminino, elevando a moral e a autoestima social.	Forte interesse na emancipação humana e formação de competências. Discurso com foco no empreendedorismo.	Melhoria da qualidade de vida e das condições de saúde, bem como relacionamento familiar. Elevação da autoestima.	Integração entre os processos de desenvolvimento, incluindo ações multidisciplinares, o que ampliaria as relações sociais e a troca de informações.	Inclusão de mulheres e integração das ações com temas considerados transversais, ampliando o leque de conhecimento social.
TERCEIRA VIA	Forte intervenção internacional nos países, seja por forças de paz, seja por instituições financeiras ou filantrópicas. Participação mínima do Estado na condução das políticas, papel predominantemente externo. Tentativa de garantia dos direitos sociais mínimos.				

Quadro 15 - Síntese analítica da situação da educação não-formal nos países do Grupo 3

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Dentre as análises listadas no quadro 44, destaca-se a maciça preocupação com a alfabetização da população, bem como o forte aparecimento de ações com vistas à emancipação e geração de renda.

A presença de tropas militares internacionais, no Afeganistão, por exemplo, não trouxe nenhum programa ou benefício direto no campo da educação para a paz, ficando essas ações relegadas a outros organismos que atuam paralelamente ao Estado e aos governos locais. Esse indicador de presença militar estrangeira pode se tornar um fator de minimização de impactos e aumento da coesão popular quando amparado por mecanismos de fortalecimento social, como ações em educação informal e não-formal por meio de programas socioeducacionais adequados ao contexto geopolítico onde empregado.

4.4 Contexto do Panorama Global

Os resultados expressos nas análises dos 31 países localizados em diferentes regiões do planeta apresentam certas similaridades e diferenças no que tange ao modelo de aplicação das políticas de educação não-formal. Como forma de comparação direta das ações empregadas por cada um deles no alinhamento das categorias observa-se que o maior objetivo da educação não-formal está frente à resolução de problemas relacionados ao processo de aprendizagem, em que pese ações de estreitamento com a educação formal e a ampliação dos quadros nacionais de pessoas alfabetizadas.

Nesse mesmo sentido, medidas que visem aproximar as relações pessoais através de mecanismos de favorecimento da vida coletiva e desenvolvimento de habilidades pessoais estão diretamente associados à manutenção de engrenagens educacionais diferenciadas e que se aproximam muito mais das necessidades reais da população. A educação formal e seus sistemas oficiais, em grande parte dos países analisados, não oferecem suporte adequado a temas intrínsecos que fazem parte do cotidiano de seus alunos, recaindo sobre mecanismos paralelos de educação, tanto não-formais quanto informais, a responsabilidade de equalizar as discrepâncias geradas pelos sistemas econômicos e sociais de cada país.

Essas ações de equalização de oportunidades e fomento ao desenvolvimento nacional também aparece, de maneira mais discreta, nos processos de treinamento profissional vocacional e no construto de políticas de desenvolvimento comunitário, que estão diretamente relacionados com o mote de formação do capital humano e capital social respectivamente. O quadro 16 traz um panorama desse posicionamento geral das observações realizadas.

PAÍS	CATEGORIAS				
	Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
Afeganistão	X	-	-	X	-
África do Sul	X	-	-	X	X
Bangladesh	X	X	X	X	-
Botsuana	X	-	-	X	-
Brasil	X	X	X	X	X
Camboja	-	X	-	X	X
China	X	-	-	X	-
Egito	X	X	X	-	X
Etiópia	X	X	-	-	-
Filipinas	X	X	X	-	X
Gana	X	X	X	-	-
Honduras	X	X	X	-	X
Índia	X	-	X	-	X
Indonésia	X	-	X	-	-
Laos	X	X	-	-	-
Malawi	X	X	X	-	X
Mali	X	-	X	-	-
México	-	X	-	X	-
Namíbia	X	X	X	X	X
Nepal	X	X	-	-	-
Nigéria	X	X	X	X	-
Paquistão	X	-	-	X	-
Peru	X	-	X	-	-
Quênia	X	-	X	-	-
Senegal	X	-	X	X	-
Sudão	X	X	X	-	-
Tailândia	X	X	X	-	X
Tanzânia	X	-	X	X	-
Uganda	X	X	-	X	X
Vietnam	-	X	X	X	-
Zâmbia	X	X	-	X	X
Total	27	18	18	15	11

Quadro 16 - Panorama das políticas de educação não-formal

A relação estabelecida entre cada eixo norteador na compreensão das políticas de educação não-formal adotadas por cada país e sua direta vinculação aos princípios de acumulação do capital social e capital humano indicam a aproximação das relações entre os processos e os produtos finais, no caso o desenvolvimento social e econômico. Essa observação pode ser mais clara quando observamos a definição conceitual de abordagem de cada um dos eixos analisados, tomando como referência os trabalhos de Putnam (2006), Coleman (1988) e Schultz (1961).

Essa relação também é diagnosticada quando comparado às iniciativas de cada país em relação as suas políticas de educação não-formal com relação aos indicadores econômicos e sociais de cada um deles, como observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores Econômicos e Sociais e iniciativas de Educação Não-Formal

País/ Continente	População	Expectativa de Vida		PIB per capita Valores em US\$	IDH Escala PNUD	Crescimento o População % ao ano	População Rural %	Enquadramento de ações e políticas de Educação Não-Formal				Treinam. Vocacional
		Idade						Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenv. Comunitário	
AMÉRICA (Norte, Central e do Sul)												
Brasil	193.946.886	73		11.640,00	0,730	0,9	15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Honduras	7.754.687	73		4.047,00	0,632	2,0	48	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
México	114.793.341	77		16.588,00	0,775	1,2	22	Não	Sim	Não	Sim	Não
Peru	29.399.817	74		10.234,00	0,741	1,1	23	Sim	Não	Sim	Não	Não
ÁFRICA												
África do Sul	50.459.978	53		10.960,00	0,629	1,2	38	Sim	Não	Não	Sim	Sim
Botswana	2.030.738	53		14.706,00	0,634	1,2	38	Sim	Não	Não	Sim	Não
Egito	82.536.770	73		6.281,00	0,662	1,7	56	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Etiópia	84.734.262	59		1.109,00	0,396	2,1	83	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Gana	24.965.816	64		1.871,00	0,558	2,3	48	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Malawi	15.380.888	54		893,00	0,344	3,0	65	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Mali	15.839.538	51		1.091,00	0,418	3,2	84	Sim	Não	Sim	Não	Não
Namíbia	2.324.004	62		6.801,00	0,608	1,8	62	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Nigéria	162.470.737	52		2.533,00	0,471	2,5	50	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Quênia	41.609.728	57		1.710,00	0,519	2,7	76	Sim	Não	Sim	Não	Não
Senegal	12.767.556	59		1.967,00	0,470	2,6	57	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Sudão	44.632.406	Não divulgado		Não divulgado	0,414	Não divulgado	Não divulgado	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Tanzânia	46.218.486	58		1.512,00	0,476	3,0	73	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Uganda	34.509.205	54		1.345,00	0,456	3,2	84	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Zâmbia	13.474.959	49		1.621,00	0,448	4,2	61	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
ÁSIA												
Afganistão	32.358.260	49		1.139,00	0,374	2,7	76	Sim	Não	Não	Sim	Não
Bangladesh	150.493.658	69		1.177,00	0,515	1,2	72	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Camboja	14.305.183	63		2.358,00	0,543	1,2	80	Não	Sim	Não	Sim	Sim
China	1.347.565.324	73		8.400,00	0,699	0,5	49	Sim	Não	Não	Sim	Não
Filipinas	94.852.030	69		4.119,00	0,654	1,7	51	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Índia	1.241.491.960	65		3.650,00	0,554	1,4	69	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Indonésia	242.325.638	69		4.636,00	0,629	1,0	49	Sim	Não	Sim	Não	Não

Laos	6.288.037	67	2.790,00	0,543	1,4	66	Sim	Sim	Não	Não	Não
Nepal	Não divulgado	69	1.252,00	0,463	1,7	83	Sim	Sim	Não	Não	Não
Paquistão	176.745.364	65	2.745,00	0,515	1,8	64	Sim	Não	Não	Sim	Não
Tailândia	69.518.555	74	8.646,00	0,690	0,6	66	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Vietnam	88.791.996	75	3.412,00	0,617	1,0	69	Não	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Pesquisa autor, 2013.

As relações observadas entre os indicadores econômicos e sociais caracterizam o atual panorama de cada país no que tange as suas possibilidades de ampliação do acesso à educação e as características específicas de cada localidade no que tange as ações de educação não-formal.

Essas especificidades conduzem a caminhos que por ora podem aproximar-se ou distanciar-se em relação aos países dentro do próprio grupo analisado ou em comparação com os demais. A esse movimento denomino de “convergências” e “distanciamentos”, onde aspectos particulares de cada país, a partir do seu real contexto, podem levar países distintos a caminharem por percursos semelhantes ou muito diferentes. Tais movimentos de convergências e distanciamentos são apresentados e debatidos a seguir.

4.5 Convergências e Distanciamentos

Ao analisarmos a situação geral dos mecanismos de educação não-formal no conjunto de países integrantes dessa pesquisa, observamos que determinados processos são recorrentes em alguns e díspares em outros, o que infere que as possibilidades de ações configuram-se a partir de ordenamentos específicos e/ou globais, determinantes por fatores conjunturais.

Essa perspectiva remonta à tese de que as políticas de educação não-formal são desenvolvidas a partir de interesses variantes que se nivelam tendo como pano de fundo perspectivas globais (a partir de metas tanto sociais quanto econômicas dispostas pelos inúmeros acordos internacionais), e as perspectivas locais (que ordenam-se dentro dos interesses de cada sociedade e são referendados pelo princípio da diversidade cultural e suas especificidades).

Os pontos de confluência e divergência nos campos da educação não-formal são amplos e podem modificar-se a partir da configuração das políticas educacionais que cada país adota para si. A definição das estruturas que fundamentam as políticas públicas de educação não-formal nos países analisados variam de acordo com o próprio processo histórico no qual a educação se faz presente em cada sociedade, bem como a importância declarada dos governos na condução dos avanços sociais e novas

perspectivas de formação e emancipação humana, na qual, em grande parte, incluem processos que envolvem tanto a educação não-formal quanto a informal.

O enquadramento desses pontos em comum foi feito tendo como base a análise geral dos relatórios técnicos, bem como levando-se em consideração o processo metodológico empregado nessa pesquisa e a sua respectiva divisão estratificada dos países a partir de indicadores econômicos e sociais internacionais usados em larga escala. Tais informações foram interpretadas tendo como parâmetro os preceitos teóricos empregados nesse estudo em relação ao capital humano e capital social e as possíveis associações com os modelos de educação não-formal adotados em cada localidade.

Como resultado dessa abordagem, chegou-se a alguns pontos centrais de debate que planificam as diferentes visões da educação não-formal nos relatórios da UNESCO como possíveis mecanismos direcionadores na elaboração de políticas educacionais no setor. Esses pontos de convergência e distanciamentos foram definidos em:

- *Sistemas Oficiais de Ensino e Aprendizagem*: faz menção a todas as estruturas que fazem referência à educação não-formal de maneira oficial (ou não) nos países analisados e a forma como tais políticas são conduzidas.
- *Metas e Monitoramentos Globais*: refere-se aos aspectos centrados nos acordos de monitoramento global e suas metas pré-estabelecidas, sendo analisado a inserção de tais perspectivas na condução de modelos educacionais não-formais.
- *Parcerias e Financiamento da Educação Não-Formal*: diz respeito à forma como as ações são desenvolvidas entre governos e demais organizações e como os recursos da educação não-formal são direcionados em cada país.
- *Conflitos Armados*: está associado à forma como os processos de educação não-formal podem contribuir em regiões que estão em conflitos armados com graves crises de suas estruturas sociais.
- *Redução da Pobreza e Desigualdades Sociais*: apresenta as características centrais dos grupos de países a partir dos instrumentos adotados, dentro da

educação não-formal, para a minimização da pobreza e redução das desigualdades encontradas.

- *Educação para a Saúde*: mostra as perspectivas adotadas pelos países quando o assunto central faz referência à minimização de gastos com processos terapêuticos adotando o princípio central da profilaxia com base em um aprendizado voltado para questões de saúde pública.

As análises e discussões sobre as diferenças e os fatores semelhantes entre os grupos estudados podem ser observados a seguir:

4.5.1 Sistemas Oficiais de Ensino e Aprendizagem

Os sistemas oficiais de ensino dos países refletem a maneira como a educação é tratada e todas as possibilidades decorrentes dos seus planejamentos e diretrizes nas mais diversas áreas. A configuração de tais sistemas depende das estruturas funcionais da administração pública de cada país e traduzem especificidades distintas do ponto de vista da organização, planejamento e controle burocrático.

A relação estabelecida entre a educação não-formal e os sistemas oficiais de ensino e aprendizagem não são claras em todos os países, mas de certa forma convergem para um ponto em comum: a sua inserção nas estruturas educacionais. Essas inserções variam de acordo com os objetivos e relevância declarada da educação não-formal dentro de tais estruturas.

No Grupo 1 de países a educação não-formal aparece descrita nas leis educacionais nacionais, seja ela classificada diretamente como educação não-formal, informal, educação popular ou social, indicando que uma estrutura jurídica dá embasamento legal para todas as ações decorrentes desse campo. No Brasil ela fica jurisdicionada ao Ministério da Educação e Cultura e amparada dentro de uma secretaria específica (SECAD), enquanto que na China ela é diluída em várias estruturas descentralizadas vinculadas a Ministérios e comissões de nível nacional e das províncias, sendo executadas por departamentos locais. No México é amparada por um sistema jurídico que a classifica no campo da educação de adultos, e na Tailândia ela é organizada em nível nacional a partir do sistema departamental, tendo um específico para sua condução.

Em relação ao Grupo 2 o padrão observado assemelha-se ao Grupo 3, sendo caracterizado por uma forte tendência de alocação das ações de educação não-formal sob a responsabilidade direta dos órgãos educacionais. As exceções ficam por conta do Egito que prevêem a participação de ONGs na condução dessas ações, dando a elas a responsabilidade legal e equivalência normativa para certificação e execução de projetos e programas; da Namíbia que também compartilha as responsabilidades entre o Ministério da Educação e ONGs, e do Nepal, que aloca a educação não-formal em vários ministérios independentes, como o da Educação, da Saúde, da Agricultura, e do Ambiente e Desenvolvimento, o que varia de acordo com os objetivos pontuais de cada programa, projeto ou ação a ser desenvolvida.

Nos países do Grupo 3 a situação modifica-se e é possível observar que as estruturas oficiais são praticamente inexistentes, sendo que a educação não-formal fica relegada a programas gerais não orientados ou subsidiados por um órgão próprio da administração pública. As exceções ficam por conta de Uganda que aloca a educação não-formal sob responsabilidade de ONGs e do Ministério do Trabalho, Gênero e Desenvolvimento Social, e da Zâmbia que compartilha as responsabilidades desse campo educacional entre o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento Serviço Social Comunitário.

É possível constatar que as diferenças impostas pelos indicadores econômicos e sociais (na qual a classificação dos países dessa pesquisa foi feita), assumem uma papel importante na compreensão da macroestrutura de cada país. Essa compreensão nos leva a entender que países mais bem estruturados e com melhores condições econômicas e sociais tendem a ampliar os espaços educacionais, não se restringindo a ofertar unicamente o sistema regular formal de ensino, possibilitando que a população tenha acesso a formas diferenciadas de formação humana. Essa perspectiva é inversamente proporcional em países que possuem dificuldades estruturais, cuja organização de seus sistemas encontra-se em fase crítica, havendo dessa forma, ausência de controle efetivo das ações de educação não-formal por parte dos governos locais.

Essas posições conflitam com as proposições da UNESCO sobre os sistemas de avaliação e gestão da educação não-formal NEF-MIS e RVA, que prevêem uma participação efetiva no controle das ações de cada programa e projeto em execução por parte dos governos locais.

4.5.1.1 Formação Docente para atuação na Educação Não-Formal

Discutir um processo pedagógico, caracterizado pelo conceito de não-formalidade das suas ações, requer, para além das iniciativas descritas nos campos políticos, o entendimento de quais são os atores responsáveis pela direta execução de tais iniciativas a partir da relação direta entre conteúdo/aluno.

Nessa perspectiva, identificou-se como consenso que, nas três categorias de países analisados a condução das ações de educação não-formal não possui um perfil ideal do que poderíamos definir como “docente da educação-formal”. As iniciativas e ações que embasaram as políticas da área nos países estudados, não apresentam soluções ou apontamentos para que se possam fazer indagações sobre o perfil de formação do indivíduo responsável pela execução pedagógica de cada atividade proposta.

Observou-se que o posicionamento dos governos, ou das entidades responsáveis por desenvolver ações no campo da educação não-formal, em grande parte opta por conduzir os conteúdos pedagógicos tendo como interlocutores agentes da própria comunidade, e que muitas vezes não possuem formação ou qualificação docente para exercer uma atividade relacionada ao processo ensino/aprendizagem. Essas lacunas identificadas pelos governos são minimizadas via oferecimento de cursos de capacitação e formação direta para a atuação nos projetos e programas.

Nota-se não haver uma preocupação direta, tanto em países com posicionamentos socioeconômicos mais elevados quanto em países com indicadores mais baixos, com a questão da qualidade das ações pedagógicas ofertadas pela educação não-formal. Em parte, essa “não preocupação” reside no fato da educação não-formal ser considerada um movimento educacional paralelo cuja responsabilidade de sua execução não é objeto de dever direto do Estado, portanto, sem prerrogativas de manutenção de padrões mínimos de qualidade.

A formação docente para atuação em campos educacionais ditos “não-formais” é tema recente de debate no meio acadêmico e requer esforço para que entre na agenda das políticas educacionais. Dessa forma, a manutenção de políticas públicas cujo foco volta-se para iniciativas não-formais de educação deve priorizar o conceito de qualidade em suas ações desenvolvidas. Nesse caso, a qualificação e formação do responsável pela execução pedagógica da iniciativa são o primeiro passo para que tal iniciativa obtenha

êxito geral, servindo como parâmetro de adoção em variadas localidades e contextos, algo que não foi observado nos relatórios da UNESCO nos países desse estudo.

4.5.2 Metas e Monitoramentos Globais

Como perspectiva para o avanço global e erradicação da pobreza extrema e das dificuldades geradas pelas disparidades econômicas e sociais entre os países no mundo, a Organização das Nações Unidas (ONU) em sua assembleia geral do milênio em setembro de 2000, definiu um conjunto de ações pontuais a serem cumpridas em um prazo de 15 anos. Essas ações pautadas em metas pré-estabelecidas foram referendadas por um conjunto de líderes dos 191 países signatários do que a organização definiu como “Declaração dos Objetivos do Milênio” (ODM).

Atualmente os maiores esforços em escala global, tendo como referência o panorama executivo de metas globais, tem foco no cumprimento (ou pelo menos parte dele) das metas estipuladas por essa declaração da ONU. No que concerne aos objetivos seus pilares centram-se em:

1. Erradicar a pobreza;
2. Garantir o ensino básico universal;
3. Garantir a igualdade de sexo e autonomia das mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde;
6. Combater o HIV/AIDS, Malária e outras epidemias;
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;
8. Estabelecer parceria mundial para o desenvolvimento;

A amplitude de eixos de ações concerne possibilidades inúmeras em vários campos, dentre eles o educacional. No que tange à educação os objetivos definidos pela ONU podem tornar-se a base para a construção de toda uma estrutura educacional não-formal com vistas a fomentar princípios universais definidos pelas metas do milênio.

Observando a classificação dos países na pesquisa, nota-se que os objetivos do milênio embasaram grande parte das ações de educação não-formal independentemente da posição econômica ou social, o que confere ao documento da ONU uma importância

declarada pelos governos e autoridades locais. Esse argumento pode ser observado quando analisamos a relação das ações de educação não-formal com vistas aos objetivos do milênio em comparação com os grupos estratificados na pesquisa.

Nos países do Grupo 1, o foco das ações de educação não-formal com vistas aos objetivos do milênio tendem a concentrar-se nos processos de alfabetização, identificado como uma meta específica do objetivo 2 (garantir ensino básico universal). Outro ponto identificado foram as ações voltadas para processos educacionais não-formais cujo público alvo são mulheres, numa tentativa clara de adequação ao objetivo 3 de garantir a igualdade de sexo e ampliar a autonomia feminina. A erradicação da pobreza, definida do objetivo 1 da declaração da ONU, aparece presente nas ações que visam garantir às pessoas o acesso ao mercado de trabalho através de uma qualificação profissional. Essas ações são desenvolvidas com base nos processos de qualificação para o trabalho e desenvolvimento de habilidades pessoais necessárias para a geração de renda familiar.

Observa-se nos países do Grupo 2 uma variedade muito grande de ações temáticas com vistas às proposições dos objetivos de desenvolvimento do milênio, o que torna inviável uma planificação convergente dos grupos para ações de educação não-formal a partir dos 8 objetivos definidos pela ONU. Essas variedades de ações ramificam-se a partir das especificidades nacionais, havendo como única perspectiva geral unificada dos países o cumprimento do objetivo 2 que faz menção à universalização do ensino básico e os processos de redução do analfabetismo.

Outros pontos a serem destacados nesse grupo de países foi a atenção declarada às iniciativas de ações com vistas à igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, uma clara tentativa de dar fôlego ao avanço social descentralizando a tomada de decisões familiares e o princípio da geração de renda unicamente para os homens, possibilitando às mulheres uma participação mais ativa e efetiva não só em suas famílias como na sociedade de uma forma geral. Assim também como ações voltadas para o combate a doenças e epidemias como HIV/AIDS e Malária, efetivando a educação não-formal como mecanismo difusor do princípio universal de uma educação para a saúde, esclarecendo as populações e indicando formas corretas de prevenção e tratamento.

Já nos países do Grupo 3 a convergência centra-se, principalmente, em três objetivos: 1) a garantia de acesso universal à educação básica, objetivo esse identificado em todos os países dessa categoria; 2) combate ao HIV/AIDS e doenças epidêmicas, com ações no campo da educação não-formal que fazem menção a esse tipo de abordagem dentro de seus campos de atuação, e 3) erradicação da pobreza, objetivo presente em quatro dos sete países dispostos nessa categoria.

Observa-se que mediante a dinâmica específica de cada país a centralidade das ações tende a concentrar-se em determinados pontos de ação que convergem para as metas definidas pelos objetivos do milênio. Esse panorama posto confere um papel especial ao documento da ONU, conferindo ao mesmo um significado universal de tentativa de equidade e ao mesmo tempo um caminho geral que pode ser percorrido por todos de acordo os anseios e prerrogativas centrais de cada sociedade.

4.5.3 Parcerias e Financiamento da Educação Não-Formal

Um dos pontos observados nos relatórios da UNESCO sobre a condução das políticas, programas, projetos e ações voltadas para a educação não-formal nos 31 países integrantes do estudo, foi a carência de uma definição clara sobre os processos de gerenciamento de recursos financeiros de tais políticas por cada país e seus respectivos governos locais.

Ao analisar os sistemas oficiais de ensino e a relação desses com os princípios da educação não-formal é possível constatar que a presença de órgãos da administração pública na condução de tais políticas não é consenso geral, havendo em alguns casos a delegação direta de tais ações a entidades autônomas como as ONGs e outros organismos internacionais. Nesse ponto a participação internacional com alocação de recursos financeiros aparece como uma solução rápida e prática para o desenvolvimento de programas e projetos pontuais, no entanto, que varia de acordo com cada país.

Essas parcerias, tanto para a execução das ações pretendidas quanto para o auxílio na alocação de recursos financeiros, apresenta-se como essencial para a garantia da sobrevivência de modelos alternativos de educação, tal qual o modelo não-formal. Essa sobrevivência, creditada à parceria entre governos e demais organizações sofrem alterações qualitativas e significativas quando comparadas entre os grupos de países da pesquisa, havendo uma presença maciça de organizações internacionais no auxílio à

condução das ações em países do Grupo 2 e Grupo 3, enquanto que nos países cujos indicadores são positivos tal presença é reduzida. O quadro 17 ilustra bem esse panorama.

País	Principais parceiros financeiros e executores
Brasil	Governo, ONGs, Petrobrás, UNESCO, Banco do Brasil, UNICEF, UNEFAB, ARCAFAR, CUT, SESI, SENAI
China	Governo, UNESCO, ActionAid
México	Governo
Peru	Governo, ONGs
Tailândia	Governo, ONGs, UNESCO, UNICEF

Quadro 17 – Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 1.

Essa diferença na condução das ações locais em termos de parcerias e obtenção de recursos financeiros para a gestão de todo o complexo sistema no qual a educação não-formal está inserida, em parte pode ser atribuída a uma maior estabilidade política e econômica desses países em relação aos demais. No entanto, isso não garante uma autonomia completa dos governos locais frente à condução dos programas, sendo possível identificar que a participação de ONGs torna-se algo inevitável, assim como a presença direta de organismos internacionais como a UNESCO, UNICEF e ActionAid também nesses países, em tese, com melhores condições econômicas e sociais que os demais analisados nesse estudo.

O panorama de uma maior presença de tais organismos na manutenção, implantação e execução dos modelos educacionais não-formais fica mais evidente nos países com indicadores econômicos e sociais menores. Pode-se creditar tal fato à necessidade premente de tais países em cumprir metas internacionais pré-estabelecidas (como os objetivos do milênio da ONU) e a ausência de recursos tanto financeiros quanto humanos na condução de tais processos de gerenciamento interno. Tais parcerias tornam-se vitais para determinados países e um principal ponto de partida para outros.

O quadro 18 ilustra bem esse panorama quando observamos a estratificação a partir do Grupo 2.

País	Principais parceiros financeiros e executores
África do Sul	Governo
Bangladesh	Governo, ONGs, União Européia, UNESCO, ActionAid, PNUD, Banco Mundial
Botsuana	Governo, ONGs, OIT
Camboja	Governo, ONGs, FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano, Agência Japonesa de Cooperação Internacional, Ministério das Relações Exteriores da Dinamarca, UNESCO
Egito	Governo, CARITAS, ONGs, USAID
Filipinas	Governo, ONGs
Gana	Governo, ONGs, FMI, Governo da Noruega, Governo Reino Unido, UNICEF
Honduras	Governo, UNESCO, INICE, OEA
Índia	Governo, ONGs
Indonésia	Governo, UNESCO, Governo da Noruega, Governo do Japão
Laos	Governo
Namíbia	Governo, USAID, US Peacorps, DANIDA, DFID, NAMAS
Nepal	Governo, USAID, DANIDA, World Education, ActionAid, Save the Children US, United Service Cooperative, UNESCO, UNICEF
Nigéria	Governo, UNICEF, ActionAid
Paquistão	Governo, UNESCO, USAID, Banco Mundial
Quênia	Governo, UNICEF
Senegal	Governo, ONGs, UNICEF, Banco Mundial
Tanzânia	Governo, UNICEF, ActionAid, USAID, DFIF
Vietnam	Governo, UNICEF, FAO, DANIDA, Governo Austrália, Governo Holanda, Governo Japão, UNESCO, UNFPA

Quadro 18 – Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 2.

A perspectiva não se altera quando comparamos o Grupo 3 como bem observado no quadro 19.

País	Principais parceiros financeiros e executores
Afeganistão	Governo, UNESCO, UNICEF, USAID, Fundação Agan Khan, Banco Mundial, Governo do Japão, ONGs
Etiópia	Governo, USAID, ActionAid, Igrejas, ONGs
Malawi	Governo, UNICEF, Banco de Desenvolvimento Africano, ONGs, Governo do Reino Unido, PNUD
Mali	Governo, ONGs, UNICEF, UNESCO
Sudão	Governo, ONGs, UNICEF, UNESCO
Uganda	Governo
Zâmbia	Governo, DANIDA, ONGs

Quadro 19 - Principais parceiros financeiros e executores do Grupo 3.

Observa-se no contexto das parcerias e das proposições de financiamento externo que os países, em suas totalidades, executam partes das ações descritas nos

relatórios da UNESCO, no entanto, garantem também a participação de entidades autônomas, seja na execução, seja no financiamento.

Dentre o universo de entidades relatadas, chama a atenção o fato de que a participação de organizações do ocidente é uma evidência crucial que poderia determinar os rumos do modelo de educação não-formal proposto. Participações efetivas da UNESCO, UNICEF, USAID, ActionAid, e DANIDA, aparecem como as principais fomentadoras de propostas de educação não-formal nos três grupos de países analisados, assim como as participações diretas dos governos da Dinamarca, Noruega, Holanda e Reino Unido, além do Japão único país do oriente a fomentar ações em outros países.

Salienta-se, dentro da perspectiva da parceria financeira, a forte presença em alguns países de bancos internacionais como o FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano e Banco de Desenvolvimento Africano no fomento a programas e políticas de educação não-formal em países africanos e asiáticos. Essa parceria, atentando-se para os acordos de cooperação internacionais firmados, pode, para além do auxílio pontual imediato, constituir-se de uma dependência financeira e administrativa por períodos superiores ao esperado como apontam Haddad e Graciano (2008).

Destaca-se, contudo, que tais análises fazem parte única e exclusivamente dos dados e informações obtidas junto aos documentos técnicos da UNESCO, podendo haver outras formas de parcerias e financiamentos da educação não-formal nos países e que não estão relatadas nos documentos obtidos.

4.5.4 Conflitos Armados

Uma das descrições realizadas pela UNESCO (HOOPERS, 2006) para a configuração da educação não-formal enquanto instrumento educacional faz menção a sua inserção em áreas de risco e em localidades cujo cerne social está em colapso. É o caso de regiões em situações de conflitos armados ou que tenham passado por crises naturais a ponto de destruírem toda a estrutura social de determinada região.

Analisando os 31 países integrantes do estudo, foi observado que ainda são incipientes os casos onde a educação não-formal aparece como substrato para reeducação de determinadas localidades afetadas por conflitos armados em vigor ou recentes. No grupo de países com os melhores indicadores econômicos e sociais, o

Grupo 1, não houve relatos nos documentos técnicos referentes a ações nesse sentido, mesmo porque os países nele enquadrados não estão em conflitos declarados ou que tenham passado recentemente por tais situações.

No Grupo 2 um país apresentou programa voltado para grupos sociais relacionados com conflitos armados. Nas Filipinas o Projeto Madrash, classificado na categoria de “vida em comunidade”, foi criado com o intuito de realizar a inserção social da população imigrante de origem muçulmana e marginalizada no novo país. O objetivo direto do programa é criar laços de confiança e reciprocidade entre diferentes culturas colaborando para que a população local aceite a população muçulmana dentro de seu contexto social, contribuindo para que, esses imigrantes que fugiram dos conflitos armados em seus países de origem tenham uma nova chance de recomeçar a vida.

Na análise feita no Grupo 3, dois países, Afeganistão e Sudão, relataram ações no campo da educação não-formal voltadas para o contexto dos conflitos armados em seus territórios. No Afeganistão grande parte dos projetos sociais em andamento no país possui relação direta com a tentativa de reconstrução social após os longos anos de conflitos armados no país. O principal programa de educação não-formal na área, o Programa Nacional de Emprego de Emergência para Desmobilização, Desarmamento e Reintegração, financiado pelo governo japonês, prevê a reinserção na sociedade de ex-combatentes, oportunizando aos mesmos uma nova condição de vida e possibilidade de sustento. No Sudão, o principal programa é o de Aprendizagem Alternativa, que visa fortalecer as habilidades individuais de jovens e adultos até então mobilizados pela luta armada no país.

Observando o contexto geral que envolve a temática dos conflitos armados e a possibilidade da utilização da educação como ferramenta de mudança de paradigmas, nota-se que nos três casos citados as relações com os princípios de uma apropriação pessoal de novas habilidades e competências, bem como a aquisição de formas diretas de reintegração e manutenção dos laços sociais tornam-se os principais fundamentos das ações citadas, corroborando para a tese de que os princípios do capital humano e social permeiam diretamente, de forma substancial, os conceitos da educação não-formal dentro dessa temática.

4.5.5 Educação para a Saúde

Uma das grandes metas mundiais disposta nos documentos da ONU sobre os objetivos do milênio faz referência à melhoria da qualidade de vida das populações mais pobres, especialmente em países subdesenvolvidos e que passam por graves crises econômicas e sociais.

Ampliar as possibilidades de acessos a uma rede pública de saúde de qualidade constitui-se como um forte indicador de redução de mortalidade e de agravos à saúde, no entanto, seus custos de manutenção são elevados e a obtenção de uma mão de obra com qualificação adequada (equipes multidisciplinares de saúde) nem sempre é possível. Dessa forma o investimento em profilaxia⁴⁴ acaba por se tornar um meio viável e de baixo custo para minimizar e reduzir em longo prazo os agravos relacionados às doenças e epidemias que assolam os países e suas populações.

Nessa perspectiva observou-se que os países classificados dentro dos melhores indicadores (Grupo 1), apresentaram nos relatórios da UNESCO, poucas ações no campo da educação não-formal que pudessem ser classificadas dentro da perspectiva de educação para saúde. Os únicos casos encontrados foram as ações do pilar “saúde” do Programa Escola Aberta do Brasil (que aborda questões gerais a partir dos interesses de cada comunidade), ações voltadas para a alimentação no ambiente familiar desenvolvidos no Peru, e discussões sobre o tema HIV/AIDS e drogas em projetos na Tailândia.

Dessa forma, reforça-se a tese de que as condições econômicas e sociais influenciam a tomada de decisões no manejo de políticas de educação não-formal e seus objetivos no seio da sociedade. Tomando como referência os agravos relacionados à transmissão do HIV/AIDS (cuja OMS e ONU combatem através de medidas globais) e os indicadores dispostos nesse estudo, infere-se que países dos Grupos 2 e 3 são mais suscetíveis a conduzir e implantar políticas de educação para saúde, como medida de profilaxia, do que países que possuem indicadores mais bem posicionados.

Esse argumento é reforçado pelo trabalho de Parker e Camargo Jr. (2000) que relataram uma associação direta entre HIV/AIDS e pobreza. De acordo com os autores a

⁴⁴ Profilaxia é o termo da área da medicina e saúde pública que traduz ações que visam prevenir doenças em determinadas populações a partir de medidas simples e eficazes, como o conhecimento sobre higiene, alimentação e prevenção, especialmente de HIV/AIDS e outras doenças transmissíveis e seus métodos específicos.

evolução epidemiológica dessa doença em suma teve sua expansão a partir do início do processo de globalização, e pode ser influenciado pelas transformações decorrentes da economia e das estruturas sociais.

Talvez o fator relativo ao contexto mais importante a ser tomado em conta ao buscar-se o entendimento da evolução global da epidemia de HIV/AIDS seja a transformação amplamente simultânea, também em nível global, da economia internacional – bem como uma série de transformações subseqüentes nas estruturas de sociedades, comunidades e famílias. Como têm sido documentado internacionalmente, as décadas finais do século XX caracterizam-se por complexos processos de globalização e de reestruturação econômica que começam a acelerar-se, grosso modo, no início da década de 1970 [...] O fato de que a pandemia global de HIV/AIDS emergiu precisamente no mesmo processo histórico em que tais mudanças econômicas e sociais maciças tiveram lugar, pode originalmente ter sido um acidente histórico, mas a relação entre a evolução da epidemia e as conseqüências disseminadas dessas mudanças históricas, não é, de modo algum, coincidência. (PARKER, CAMARGO JR, 2000, p. 92-93)

Temáticas voltadas para a discussão e aprendizagem sobre HIV/AIDS foram encontradas em oito países do Grupo 2 variando sua forma de execução a partir do enquadramento categórico em Habilidades para Vida e Vida em Comunidade. Isso denota que tais países abordam essa temática a partir de uma visão mais local, sendo as ações executadas pontualmente em cada comunidade e seus projetos específicos, o que poderia ser explicado pelo fato desses países possuírem um quantitativo maior de populações em áreas rurais e/ou isoladas. As demais ações de educação não-formal voltadas para a área da saúde desse grupo variam em: segurança alimentar, higiene ambiental, curso paramédico, qualidade de vida, melhoria nutricional, saúde reprodutiva e cuidados no manejo com agrotóxicos.

Essa perspectiva de aplicação de modelos de educação não-formal voltados para temáticas da área da saúde modifica-se quando os países analisados são os do Grupo 3. A grande diferença reside na forma como esses países executam tais ações em comparação com os outros grupos.

Observou-se que a predominância das atenções estão voltadas para a temática do HIV/AIDS em uma tentativa de frear os avanços da doença pelas populações locais; no entanto, em comparação com os demais grupos dessa pesquisa, a diferença reside no fato de tais ações estarem inseridas dentro de ambientes de aprendizagem diretos, sendo executadas a partir da perspectiva transversal, ou seja, a abordagem é feita

constantemente mesmo quando o objeto direto de ensino não seja o próprio conhecimento sobre a prevenção.

Todas as ações desse grupo voltadas para saúde concentram-se em abordar as discussões sobre a prevenção do HIV/AIDS sendo observado, apenas na Zâmbia, outra ação paralela com vistas a desenvolver a melhoria da saúde familiar a partir de temas gerais.

Em termos de aproximações de programas e ações, os países dos três grupos apresentam iniciativas no campo da educação não-formal que reforçam a perspectiva de que temas enquadrados no campo da saúde também são elementos que podem ser trabalhados a partir de uma perspectiva de prevenção e melhoria da qualidade de vida. No entanto, os focos variam de acordo com os grupos e seus respectivos países, sendo nítido uma preocupação crescente com o avanço epidemiológico de doenças como HIV/AIDS em países com baixos indicadores econômicos e sociais. Além disso, questões relacionadas à alimentação mostraram-se presentes nos três grupos de países, o que indica, nesse caso, que essa é uma preocupação geral.

Os resultados observados caminham de encontro às metas apontadas pelos organismos internacionais cujo objetivo é a redução do contágio de epidemias como a do HIV/AIDS, além de ampliar o acesso às formas de tratamento e prevenção, fato esse que pode ser partilhado através de processos não-formais de aprendizagem. Isso evidencia o direcionamento das ações com vistas a cumprir com as metas dos objetivos do milênio definidos pela ONU e suas agências, caracterizando a forte influencia de tais resoluções na condução de políticas de educação não-formal no mundo.

4.5.6 Redução da Pobreza e Desigualdades Sociais

Como forma de minimizar os impactos proporcionados pelo processo de globalização e a crescente divisão global entre ricos e pobres, a educação surge como um potencial elemento de mudança de paradigmas. Esse potencial se traduz na forma de inúmeras possibilidades ampliadas por um estoque de capital humano formado a partir de iniciativas diversas, na qual podem estar associadas os processos não-formais.

Quando nos referimos a um acúmulo de capital humano, não estamos nos centrando em uma perspectiva mercantilista de valoração do quantitativo de ampliação das formações voltadas para os interesses pontuais do mercado, mas sim, às múltiplas

possibilidades dos sujeitos de terem oportunidades. As oportunidades transformam vidas, e o processo educacional é o caminho mais direto que para elas surjam.

A principal ferramenta para iniciar a redução das desigualdades sociais e dar possibilidades de que as oportunidades possam surgir para todas as pessoas é a construção de mecanismos que garantam o fator principal de inserção na sociedade moderna, que é a universalização da comunicação, ou mais precisamente, saber ler e escrever. A alfabetização é o primeiro passo para que todos tenham condições mínimas de igualdade e que possam estar inseridos em um contexto sociocultural que lhes faça garantir o sentimento de pertença, fortalecendo os vínculos locais possibilitando o avanço para níveis mais complexos de aprendizagens específicas, fazendo com que o capital humano torne-se cada vez mais aprimorado e diverso ao mesmo passo em que os laços estabelecidos em toda cadeia de formação/oportunidades valorizam a ampliação do capital social local.

Essa tese fica evidente quando analisamos os Grupos 1, 2 e 3, onde foi observado que na maioria dos casos o processo de alfabetização, em diferentes faixas etárias, e para diferentes grupos sociais, é fator fundamental na condução das políticas de educação não-formal nos 31 países desse estudo.

O quantitativo de ações voltadas para a alfabetização e pós-alfabetização cujo cerne volta-se para a redução das desigualdades e a garantia de uma nova oportunidade de vida apareceram presentes em 27 dos países, independentemente da classificação econômico-social ao qual se enquadram. Isso demonstra uma aproximação mundial de ideário sobre o tema, no qual a base sólida de uma nação se assenta nos pilares fundamentais do saber ler e escrever.

Iniciativas cujo princípio assenta-se na alfabetização possibilitam novos rumos para os indivíduos que dela se usufruem e conseqüentemente avançam a escala de exigência de formação humana necessária, gerando um ciclo contínuo de novas necessidades de aprendizagem.

Analisando o espectro geral das ações de educação não-formal voltadas para a redução da pobreza e desigualdades sociais em relação aos eixos centrais classificatórios desse estudo, observamos que o foco pauta-se na aprendizagem, como bem mostra o quadro 20.

	<i>Aprendizagem</i>	<i>Vida em Comunidade</i>	<i>Habilidades para a Vida</i>	<i>Desenvol. Comunitário</i>	<i>Treinamento Vocacional</i>
Grupo 1					
Brasil	X		X		
China	X				
México	X			X	
Peru	X				X
Tailândia	X				
Grupo 2					
África do Sul				X	
Bangladesh	X		X		
Botsuana	X			X	
Camboja			X	X	
Egito	X	X			X
Filipinas	X				
Gana	X				
Honduras	X		X		
Índia	X				X
Indonésia	X				
Laos	X				
Namíbia	X		X		X
Nepal	X				
Nigéria	X		X	X	
Paquistão	X				
Quênia	X				
Senegal	X			X	
Tanzânia	X				
Vietnam				X	
Grupo 3					
Afeganistão	X				
Etiópia	X				
Malawi	X		X		
Mali	X				
Sudão	X	X	X		
Uganda	X		X		
Zâmbia	X			X	X

Quadro 20 – Distribuição das iniciativas de redução da pobreza e desigualdades sociais baseados nas categorias de enquadramento da Educação Não-Formal

Isso demonstra que a ação primordial para a modificação do panorama sobre a pobreza e as desigualdades criadas pela má distribuição de renda nos países, passa por uma mudança frente à importância declarada à educação e suas possibilidades associadas. Compete aos governos garantir a oportunidade de acesso básico à educação elementar, e nesse caso funde-se o que entendemos por processos formais, não-formais

e informais de educação, e compete ao indivíduo apropriar-se de tais ferramentas usando-as a seu favor.

Além das ações voltadas para a redução do analfabetismo, foi possível observar a presença de ações voltadas para a geração de renda, nesse caso, construídas a partir de pontualidades específicas como faixa etária, sexo e localização, o que demonstra o interesse imediato em sanar e/ou reduzir a pobreza e as desigualdades sociais em grupos alvo bem delimitados. O mesmo pode ser observado quando a formação profissional é o foco da ação, o que demonstra nesse caso, uma iniciativa direta de capacitar e qualificar determinado grupo em determinado ofício, que pode estar atrelado às necessidades de mercado ou às possibilidades imediatas de empreendedorismo e geração de renda.

Quando observamos o leque de ações nas quais a educação não-formal torna-se presente, nota-se que ela acaba por estar inserida na tentativa de suprir deficiências latentes do processo de formação humana, proporcionando perspectivas diferenciadas e legítimas de condução a novos patamares sociais.

4.5 Análise Quantitativa

O uso de técnicas estatísticas apoiadas pelos pressupostos da pesquisa quantitativa teve por objetivo ampliar a possibilidade de discussão acerca dos resultados encontrados no estudo qualitativo. O método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. (RICHARDSON, 2008, p.70)

Nessa perspectiva, os instrumentos utilizados nesse estudo caracterizam-se por ter como função analisar as diferenças existentes entre os grupos e entre as variáveis selecionadas, possibilitando inferências a cerca das relações estabelecidas entre os mesmos. Para Richardson (2008) estudos que procuram investigar a correlação entre variáveis são fundamentais para as diversas Ciências Sociais, pois permitem um controle de um grande número de variáveis.

O primeiro questionamento do ponto de vista da pesquisa quantitativa foi verificar se o desenvolvimento dos programas, projetos e ações de educação não-formal nos 31 países do estudo, são diferentes quando o padrão é estabelecido tendo como referência os indicadores econômicos e sociais dispostos nos grupos.

Para essa análise considerou-se a existência de ações na referida área (“Sim”, valor 1) e a não existência de ações na referida área (“Não”, valor 0), sendo executado o teste de Kruskal-Wallis para se determinar se as amostras independentes possuem distribuições semelhantes. Considerou-se a hipótese nula (H0) de que não existem diferenças significativas e a hipótese alternativa (H1) de que existem diferenças significativas entre os países em relação ao desenvolvimento da educação não-formal a partir das cinco categorias de análise dos programas, projetos e ações da área.

Observou-se a partir dos resultados encontrados (tabela 2) que a dispersão das ações de educação não-formal nos países não segue um padrão pré-definido, não havendo para tanto, diferenças significativas do ponto de vista estatístico. A exceção fica com a categoria “Treinamento Vocacional” do Grupo 2 que apresentou valores abaixo de 0,05 ($p=0,035$), indicando que a não execução de ações na área configura-se como “padrão” enquanto que os países executores de tais ações na área podem ser considerados exceções estatísticas.

Tabela 2 – Análise dos grupos em relação às categorias da Educação Não-Formal

Grupo 1									
Aprendizagem		Habilidades para a Vida		Vida em Comunidade		Desenvolvimento Comunitário		Treinamento Vocacional	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
4	1	3	2	3	2	3	2	2	3
$X^2 = 0,500$ $p = 0,480$		$X^2 = 1,333$ $p = 0,248$		$X^2 = 3,000$ $p = 0,083$		$X^2 = 0,333$ $p = 0,564$		$X^2 = 3,000$ $p = 0,083$	
Grupo 2									
Aprendizagem		Habilidades para a Vida		Vida em Comunidade		Desenvolvimento Comunitário		Treinamento Vocacional	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
17	2	11	8	13	6	10	9	7	12
$X^2 = 0,159$ $p = 0,690$		$X^2 = 0,552$ $p = 0,457$		$X^2 = 1,300$ $p = 0,254$		$X^2 = 0,167$ $p = 0,683$		$X^2 = 4,464$ $p = 0,035^*$	
Grupo 3									
Aprendizagem		Habilidades para a Vida		Vida em Comunidade		Desenvolvimento Comunitário		Treinamento Vocacional	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
7	0	5	2	3	4	3	4	3	4
Constante		$X^2 = 1,350$ $p = 0,245$		$X^2 = 0,000$ $p = 1,000$		$X^2 = 0,500$ $p = 0,480$		$X^2 = 2,000$ $p = 0,157$	

* significativo em $p \leq 0,05$

Os dados encontrados na Tabela 2 corroboram com as informações obtidas a partir do tratamento qualitativo, indicando que as especificidades e as variedades de

ações na área podem resultar em políticas diversas, não sendo possível caracterizar um único padrão de normalidade.

Essa diversidade de ações com vistas às políticas adotadas pelos países foi testada comparando-se, agora, a existência de programas de educação não-formal alinhados à perspectiva posta nos Objetivos do Milênio definido pela ONU. Dessa vez optou-se por analisar o grupo amostral geral (31 países), não os segmentando pelos grupos específicos. Essa opção foi feita por conta da adequação ao teste estatístico do Qui-Quadrado ser possível somente em variáveis cujo valor mínimo esperado seja 5. Variáveis cujo valor ainda tenha ficado abaixo do valor mínimo esperado, adotou-se por tanto a correção pelo exato de Fisher.

Dessa forma os resultados (Tabela 3) evidenciaram que existem diferenças estatísticas significativas quando os países são comparados frente à execução ou não de ações na área da educação não-formal voltadas para as metas do milênio. Observou-se que, significativamente, a execução de programas de educação não-formal voltados para o Ensino Básico Universal ($p=0,000$) tornou-se um padrão, sendo os casos de negativa exceção frente a esse panorama. Inversamente observou-se que a ausência de ações nas áreas de Redução da Mortalidade Infantil ($p=0,000$), Melhoria da Saúde Materna ($p=0,000$), Sustentabilidade Ambiental ($p=,002$) e Desenvolvimento de Parcerias Mundiais ($p=0,000$) são padrões frente aos países que desenvolvem programas de educação não-formal. Nas demais metas dos objetivos traçados pela ONU não foram observadas diferenças significativas.

Tabela 3 – Educação Não-Formal nos países em relação aos Objetivos do Milênio

	Erradicar a pobreza	Ensino básico universal	Igualdade sexos e autonomia das mulheres	Redução mortalidade infantil	Melhorar saúde materna	Combater HIV e doenças	Sustentabilidade ambiental	Estabelecer parcerias mundiais para o desenvolvimento
Sim	17	29	13	3	1	15	7	5
Não	14	2	18	28	30	16	24	26
X²	,290	23,516	,806	20,161	27,129	,032	9,323	14,226
p	,590	,000*	,369	,000*	,000*	,857	,002**	,000*

* significante em $p \leq 0,01$ ** significante em $p \leq 0,05$

Assim uma das questões que se seguiu foi a de verificar o tipo de financiamento ao qual a educação não-formal estava jurisdicionada nos países analisados. A forma como as políticas são desenvolvidas e o tamanho da participação

financeira dos agentes públicos e privados nessa construção são essenciais para se verificar os rumos aos quais os programas de educação não-formal caminham em tais países. Para tanto foi identificado e classificado a partir de valores percentuais a participação dos agentes públicos e privados no financiamento das ações nos países a partir da divisão em grupos.

Observou-se a partir da Tabela 4 que, independente da divisão por grupo de países, o grande percentual do financiamento da educação não-formal é compartilhado entre o setor público (Estado) e privado (ONGs, Bancos, Agências Internacionais), havendo poucos países cujo financiamento seja totalmente estatal e nenhum país cujo financiamento seja totalmente privado.

Tabela 4 – Financiamento da Educação Não-Formal

		Financiamento				Total	
		Somente Público		Privado e Público			
		N	%	N	%	N	%
Categorias de Países	Grupo 1	1	20,0%	4	80,0%	5	100%
	Grupo 2	4	21,1%	15	78,9%	19	100%
	Grupo 3	1	14,3%	6	85,7%	7	100%
Total		6	19,4%	25	80,6%	31	100%

Essa grande participação compartilhada do financiamento entre setores público e privado reforça o argumento de que iniciativas educacionais paralelas ao sistema formal são em grande parte, subsidiadas por agentes internacionais. Isso fica mais nítido quando observamos a relação das ações de educação não-formal nos países adequadas a um princípio norteador geral como as metas definidas pela ONU em seus objetivos do milênio.

A modelagem dos propósitos das políticas de educação não-formal ao redor do mundo e em especial nos países do estudo, pode ser resultado de uma presença maciça de organismos, agências, e ONGs internacionais. Quando aplicado o teste do Qui-Quadrado corrigido pelo exato de Fisher, observamos através da Tabela 5 que o padrão esperado é o de presença da participação externa na condução das ações de educação não-formal, sendo a ausência uma exceção. Os dados refletem um elevado valor de significância ($p=0,000$) indicando que a presença maciça de agentes internacionais na elaboração, manutenção e financiamento da educação não-formal é um fato concreto que não pode ser desprezado.

Tabela 5 – Participação Externa na condução de ações da Educação Não-Formal

	Observado	Esperado	Residual
Sim	28	15,5	12,5
Não	3	15,5	-12,5
X^2		20,161	
p		0,000*	

* significativo em $p \leq 0,01$

Os dados obtidos a partir da análise estatística nos apresentam um panorama de análise que em alguns pontos corroboram com as análises qualitativas da pesquisa documental, e em outros pontos apresenta informações novas cujo modelo qualitativo não permite visualizar.

A construção de políticas de educação não-formal adequadas aos princípios dos objetivos do milênio, por exemplo, nos mostra que existem lacunas pontuais que podem ser sanadas quando tais informações são detalhadas. A redução da mortalidade infantil e a melhoria da saúde materna poderiam facilmente ser enquadradas nas ações voltadas para os princípios de uma Educação para a Saúde, tal qual ocorre com as iniciativas de redução da propagação do vírus HIV.

A participação dos agentes públicos e privados no financiamento das ações de educação não-formal também fortalecem os dados qualitativos previamente analisados que apontam, de forma direta, que os governos nacionais compartilham com agências internacionais, bancos multilaterais e outras organizações, não só o financiamento das ações, mas a condução e implementação das iniciativas no campo da educação não-formal. Tais compreensões só são possíveis quando nos debruçamos para utilizar ferramentas analíticas que se complementam, no caso o modelo qualitativo e quantitativo, essenciais para o entendimento macro do panorama global.

PARTE III

ANÁLISES FINAIS

CAPÍTULO 5. PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO-FORMAIS E SUAS CONDICIONANTES

Nesse capítulo serão abordados os resultados diretos advindos desse estudo a partir das abordagens teóricas definidas na pesquisa. A relação observada entre os indicadores de execução das políticas de educação não-formal e a ampliação do capital humano é discutida tendo como parâmetro os preceitos centrais de formação e preparação para a vida.

A participação popular na construção da vida coletiva e os enlaces diretos advindos da relação entre troca de experiências nas ações de educação não-formal nos países são discutidos a partir dos princípios do capital social. As possibilidades de ampliação do repertório cultural, intelectual e social proporcionam valores que são associados ao capital social local e os resultados das análises dos grupos valorizam tais perspectivas.

Essas ações são analisadas e classificadas pontualmente dentro de uma lógica de espaço e tempo limitados por fatores endógenos ao próprio sistema, sendo, portanto, apresentado o conceito de fator prospectivo.

O fator prospectivo caracteriza a somatória de ações educacionais dentro da lógica interna do sistema governamental e que, teoricamente, influencia o construto do capital humano e capital social de uma determinada sociedade. A função do fator prospectivo deve ser analisada dentro de uma lógica de espaço e tempo diferenciados, sendo caracterizadas as diferenças entre os modelos educacionais e os resultados esperados.

Os resultados, classificados como produtos, dependem dos insumos advindos do fator prospectivo, e a formação direta desse sistema está associada à forma como o princípio norteador do sistema governamental observa o valor declarado à educação.

Tais discussões fazem parte dos objetos de debate desse capítulo do trabalho e serão apresentados em maiores detalhes a seguir.

5.1 Educação Não-Formal e Capital Humano

Os resultados da pesquisa apresentaram fortes indícios que a formulação de políticas de educação não-formal nos países do estudo sofre influências de ideários relacionados às bases do capital humano.

Essa afirmação se consubstancia pela necessidade, em grande parte dos países analisados, em formar pessoas aptas a se inserirem em um contexto econômico-social produtivo, o que delinea determinadas estruturas que fundamentam as ações de aprendizagem e formação humana pautadas no modelo não-formal. A diversificação dessas estruturas e suas ações geram um quantitativo elevado de variedades de opções pedagógicas, que se pautam desde níveis elementares de formação, como a alfabetização, até níveis mais elevados de formação como o empreendedorismo.

A busca pela expansão do capital humano não seria uma busca pela adequação às necessidades estritas do mercado, mas sim uma garantia de acesso a direitos fundamentais gerados pela ocorrência direta de novas oportunidades e/ou necessidades derivadas das condições atuais de desenvolvimento. A utilização do termo “capital humano” aparece camuflada dentro de outros verbetes constantemente usados no discurso internacional como “habilidades para a vida”, “geração de renda”, “capacitação profissional”, “aprender a fazer” entre outros.

Todas essas terminologias associadas ao termo remetem a um conceito central universal: o investimento em aprendizagem para cada indivíduo resulta na melhoria da capacidade produtiva, além de possibilitar novas escolhas e oportunidades para o decorrer da vida. Isso, em grande parte pode garantir a educação não-formal o seu reconhecimento como espaço de formação, tendo em vista que os mecanismos de capacitação humana em países em recuperação ou crise econômico-social tendem a dar uma grande ênfase em processos de formação complementar.

Essa perspectiva já era vislumbrada por Schultz (1961) que acreditava que o “treinamento”, dentro e fora das empresas era crucial para determinar a nova condição do trabalhador. Para o autor não só a educação formal e seus diferentes níveis deveriam ser considerados, mas também aquela aprendizagem que ocorreria fora dos ambientes formais, uma clara alusão ao conceito do que hoje entendemos por educação não-formal.

O investimento no ser humano nunca deve ser considerado como um custo dispendioso e sem retorno imediato, em longo prazo a tendência é a melhoria e a otimização dos processos produtivos, resultando em avanços econômico-sociais tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Trabalhos como o de Nakabashi e Figueiredo (2010) afirma que o capital humano gera impactos diretos e indiretos sobre o crescimento econômico, o que favoreceria países com dificuldades estruturais em médio e longo prazo. Quando analisamos a execução de programas projetos e ações de educação não-formal com conjunto de grupos analisados nesse estudo, observa-se que a presença de diretrizes que tendem a ampliar o capital humano torna-se recorrente independentemente do eixo analítico ao qual se enquadra, modificando-se apenas o seu contexto de aplicação e execução, como pode ser bem observado no quadro 21.

Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
Grupo 1				
Aproximação entre educação formal e não-formal como base para cumprimento de metas e manutenção do processo de desenvolvimento.	Dão margem à possibilidade de desenvolvimento de potencialidades úteis ao mercado.	---	Volta-se para mecanismos de aprendizagem técnica e operacional para geração de renda.	Desenvolvimento de habilidades e competências e inserção direta no mercado de trabalho.
Grupo 2				
Inserção social por meio de alfabetização. Mecanismo mínimo de formação humana e preparação profissional	Capacitação pessoal para o aprimoramento profissional e geração de renda	-	Expansão e avanço social por meio da infraestrutura física e social proporcionada pelas ações de ONGs e dos governos.	Formação de recursos humanos específicos para áreas de interesse dos países.
Grupo 3				
Processo de alfabetização universal como forma de aprimoramento pessoal	Preparação para a vida através do desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais	-	Geração de renda por meio da capacitação e recuperação da infraestrutura.	Formação técnica em áreas pontuais de interesse nacional.

Quadro 21 – Análise dos programas, projetos e ações de Educação Não-Formal com vistas ao Capital Humano.

Fonte: Pesquisa autor.

Nas observações realizadas percebemos que o eixo “vida em comunidade” não sofre influências diretas de ações com vistas diretas/indiretas de formação do capital

humano; no entanto, seu princípio geral ao qual os projetos se vinculam caracterizam-se fortemente pela presença de relações sociais ampliadas entre estado/comunidade, o que em suma, favorece a expansão do capital social.

De forma objetiva a relação existente entre capital humano e capital social não implica processos de subserviência a nenhuma das partes, pois os mecanismos que as fomentam partem de pressupostos antagônicos. Enquanto que o capital humano centra suas ações no indivíduo e tudo que nele possa ser investido, o capital social centra suas ações na relação de troca entre os sujeitos, não sendo possível, portanto, investimento que não seja no coletivo.

O investimento dos países em ações que favoreçam a formação de um capital humano apto aos novos desafios do nosso século recebe apoio irrestrito de organismos internacionais, o que também pode estar relacionado com a necessidade premente de cumprimento de prazos e metas, como é o caso da erradicação da pobreza elencada como uma das metas dos objetivos do Milênio definidos pela ONU. O crescimento econômico dos países e a conseqüente erradicação da pobreza estão no centro das discussões globais, o que favoreceria projetos voltados para o tema.

Estudo de Tzeremes (2014) no qual foram analisados 123 países classificados como “desenvolvidos” e “em desenvolvimento” durante os períodos de 1970 a 2011, chegou à conclusão de que quanto maior o investimento no capital humano maiores são os retornos em termos de crescimento econômico. Segundo o autor:

“the developed countries have increased more rapidly their economic performance compared to the developing countries.[...] When examine closely the full frontier case and under the effect of human capital, the performance gap between the developed and developing countries appears to expand from early 1990s and onwards⁴⁵.” (TZEREMES, 2014, p.5)

Crescimento econômico para os países possibilita uma maior competitividade internacional o que faz com que o fluxo de geração de renda seja ampliado possibilitando à sociedade um avanço em termos de renda *per capita*. Críticas a essa visão são recorrentes no meio acadêmico e centram-se no pressuposto de que o crescimento econômico concentra riquezas e amplia a pobreza; no entanto a comprovação ou refutação de tais argumentos, não é o objeto de análise desse trabalho.

⁴⁵ Tradução livre: “os países desenvolvidos têm aumentado mais rapidamente seu desempenho econômico que os países em desenvolvimento [...] Quando examinamos de perto a completa barreira sob o efeito do capital humano, a diferença de desempenho entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento parece se expandir a partir dos anos 1990 adiante.”

Os princípios de formação com vistas à necessidade premente de crescimento econômico não surgem nas análises dos grupos como prerrogativa central, e sim como resultado advindo de uma forma de intervenção educacional e isso fica evidente quando observamos as ações isoladas. As formas como os grupos de países desenvolvem as ações de educação não-formal com base nos princípios do capital humano variam de acordo com o grau de desenvolvimento dos mesmos

No Grupo 1 a tendência nos 4 eixos de enquadramento da educação não-formal é o aprimoramento técnico e o avanço qualitativo da aprendizagem e tudo que possa ser relacionado com a inserção cada vez maior e com maior eficiência no mercado de trabalho.

Quando observamos o Grupo 2 nota-se que as áreas focadas estão concentradas em dar atenção básica nos processos educativos elementares ao mesmo tempo em que favorecem a geração de renda para redução da pobreza.

As análises do Grupo 3 mostram que funções básicas de aprendizagem para a vida e geração de renda também são valorizados pelas ações de educação não-formal executadas nos países, da mesma forma que a recuperação da infraestrutura e da formação técnica em áreas chaves também estão no foco dessas ações.

Entende-se que as bases que sustentam a teoria do capital humano estão presentes nas ações de educação não-formal do conjunto de países dessa pesquisa, seja por intenção direta de ampliação qualitativa dos postos de trabalho, seja pela alocação indireta de ações que se baseiam em pressupostos que dão margem para um aprendizado que gere acúmulo de capital humano.

5.2 Educação Não-Formal e Capital Social

O conceito de capital social está associado à forma como as pessoas se aproveitam das relações sociais cotidianas para gerar vínculos que possam caracterizar uma cooperação mútua em favor do coletivo.

Quando nos deparamos com os princípios básicos de entendimento da educação não-formal, observamos que o sentido “não-formal” por si só já caracteriza um processo de troca de informações pautada em relações sociais que se fundamentam no respeito, na cooperação e na responsabilidade com o outro. Esse vínculo está

amparado por interesses e objetivos em comum e se fortalece na medida em que a barreira da desconfiança e do descrédito é eliminada.

Fukuyama (2002) considera o capital social como qualquer tipo de instância onde as pessoas cooperam para objetivos comuns com base em normas e valores informais compartilhados. Mas como essas normas e valores poderiam não só ser definidos, mas também difundidos? Uma das teses que defendo é a de que os valores, normas e crenças estão diretamente relacionados ao princípio da diversidade cultural associada, ou seja, são mecanismos historicamente construídos pelas sociedades e repassados pelas gerações, mas que sofrem influências e se recodificam a partir dos avanços da comunicação e da tecnologia. Esse conjunto de ações torna-se cada vez mais presente nas sociedades na medida em que são repassados continuamente para os indivíduos. Nessa hora os processos educacionais, sejam eles formais, não-formais ou informais, são essenciais na condução desse processo.

A coesão social e a ampliação dos laços de confiança internos à sociedade encaminham medidas concretas para que o desenvolvimento humano seja alcançado. Esse desenvolvimento humano pode vir através do avanço econômico direto a partir de uma perspectiva macro, ocasionando, portanto, condições mais favoráveis para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo. Para Fukuyama (2002) não só o desenvolvimento humano é alcançado, mas o desenvolvimento econômico e a própria estabilidade em uma democracia liberal, ao apontar que “[...] *many now regard social capital as a key ingredient in both economic development and stable liberal democracy.*”⁴⁶

Essa visão não parece muito diversa da de outros pesquisadores nacionais que apontam aproximações conceituais quando o processo educacional é abordado a partir de uma perspectiva voltada para a diversidade cultural. Carvalho e Faustino (2012) apresentam uma grande discussão sobre as políticas educacionais e a diversidade cultural associada amparando-se em normativas internacionais da UNESCO, através do relatório Delors, e da própria Organização Mundial do Comércio, a OMC.

De acordo com as autoras valorizar e reconhecer as diferenças são a tônica prescrita por esses organismos, o que acaba por si só gerando novos processos educacionais que abordam questões diferenciadas e com objetivos diferenciados.

⁴⁶ Tradução livre: “muitos agora consideram o capital social como um ingrediente chave tanto no desenvolvimento econômico quanto na democracia liberal estável”.

O propósito é criar condições para um desenvolvimento humano mais harmonioso e equitativo, de modo a aliviar a pobreza, enfrentar a exclusão socioeconômica, amenizar as opressões e os conflitos; quer globais, quer internos a uma sociedade, enfim, atingir a coesão social e a paz internacional entre sociedades diversificadas. (CARVALHO, FAUSTINO, 2012, p.19)

Observando os dados da pesquisa (quadro 22) chega-se a conclusão que os programas, projetos e ações de educação não-formal dos países analisados utilizam o processo de aprendizagem como forma de valorizar a identidade social dos grupos, ampliando as possibilidades de ações tanto individualmente quanto coletivamente.

Aprendizagem	Habilidades para a vida	Vida em Comunidade	Desenvolvimento Comunitário	Treinamento Vocacional
Grupo 1				
----	Volta-se para grupos específicos, reforçam o sentimento de pertença e valorizam as posições individuais e sua importância no avanço coletivo.	Atuam no sentido de dar voz a determinados grupos sociais e auxiliá-los através de mecanismos de troca de experiências coletivas.	Aproximação entre comunidade e poder público	----
Grupo 2				
----	Construção de uma rede de relacionamentos tendo como base o princípio de uma educação ao longo da vida	Estabelecimento de relações sociais igualitárias e manutenção de um padrão mínimo de qualidade de vida	Geração de renda por meio de aprendizagem específica e equilíbrio econômico-social	Capacitação pessoal e coletiva como forma de redução da pobreza coletiva.
Grupo 3				
Ampliação do grau de alcance das políticas de alfabetização, incluindo segmento feminino, elevando a moral e a autoestima social.	Forte interesse na emancipação humana e formação de competências. Discurso com foco no empreendedorismo.	Melhoria da qualidade de vida e das condições de saúde, bem como relacionamento familiar. Elevação da autoestima.	Integração entre os processos de desenvolvimento, incluindo ações multidisciplinares, o que ampliaria as relações sociais e a troca de informações.	Inclusão de mulheres e integração das ações com temas considerados transversais, ampliando o leque de conhecimento social.

Quadro 22 - Análise dos programas, projetos e ações de Educação Não-Formal com vistas ao Capital Social.

Fonte: Pesquisa autor.

Nota-se também que existem diferenças entre a observação e a não observação de ações de educação não-formal que englobem mecanismos associados ao capital social em relação aos grupos de países e as categorias de enquadramento. Percebe-se

que os países que enfrentam maiores dificuldades econômicas e sociais tendem a utilizar, dentro das ações previstas, meios para que a aprendizagem não-formal também colabore para a ampliação da confiança e reciprocidade mútuos onde inseridos.

Essa análise geral do panorama global pode indicar a tentativa dos países em proporcionar avanços significativos rápidos não só no prisma individual, a partir das aprendizagens específicas e direcionadas a temas pontuais, mas também no ambiente coletivo através da preocupação com o outro e com o grupo em que compartilha experiências, pois, de acordo com Putnam (2006) o surgimento de uma “comunidade cívica”⁴⁷ caracterizaria não só a preocupação com as causas públicas, mas também o sentimento de igualdade de direitos e de deveres. Ainda de acordo com o autor (p.177) o conceito de capital social, definido como as “características de uma organização social tais como confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade”, oferece *insights* valiosos sobre o papel da confiança interpessoal.

Quando pensamos na ideia de avanços sociais, nos apoiando na premissa de que a educação é o caminho para que tais mudanças ocorram, não podemos ignorar que fatores como confiança, normas, valores e sistemas estejam inseridos dentro desse universo. Como um dos resultados do somatório de tais premissas, a confiança interpessoal, classificada por Putnam (2006) como pré-requisito para a participação política, obediências às leis e de tolerância às diversidades, emerge como um indicador aditivo que dá ao escopo do capital social um ciclo virtuoso que, de acordo com Rennó (2001), uma vez estabelecido, tende a continuar no tempo, ainda que exija constante exercício.

A presença de fundamentos das teorias do capital social e capital humano nas iniciativas de educação não-formal em diferentes grupos de países fomenta a necessidade de compreensão dos fatores que podem gerar mecanismos de avanço social e econômicos que possuem por base seus elementos centrais. A visão prospectiva, ou de futuro, no campo da educação não-formal depende dos fatores intrínsecos e extrínsecos que conduzirão suas ações por caminhos que serão orientados pela conjuntura econômica, política e social no dado momento.

Esses fatores não são deterministas, mas são norteadores de um panorama macropolítico da educação não-formal que pode ser observado no tempo presente

⁴⁷ Para Putnam “comunidade cívica” faz menção à participação social nos negócios públicos. Para o autor a participação coletiva a partir de um pensamento comum favoreceria a eficácia dos governos.

objetivando determinados resultados futuros a médio e longo prazo, a esse conjunto de informações denomino de fator prospectivo.

5.3 Definições acerca do conceito de Fator Prospectivo

Dada às circunstâncias aos quais os resultados da pesquisa atingiram, indaga-se sobre o futuro educacional das sociedades estudadas tendo como referência a perspectiva de modificação dos panoramas econômico-sociais observados. Essa modificação só poderá ser possível caso haja um construto de fatores favoráveis que variam desde os aspectos macro até os aspectos micro de desenvolvimento humano e social.

Esses fatores estão presentes nos modelos educacionais formais que são subsidiados por um ordenamento geral derivado do sistema político-governamental e suas estruturas de base e concepção de valores. Elementos externos a esse modelo, como a educação não-formal e a educação informal surgem em meio a esse sistema como movimentos facilitadores cujo princípio é atingir determinados objetivos fins, definidos a *priori* pelo sistema político de governo. Assim o ordenamento político-governamental torna-se responsável pelo alinhamento de diretrizes e configura toda a estrutura hierárquica do sistema e subsistemas que envolvem todo o planejamento das políticas públicas, em especial de educação. Não obstante, não se descarta a influência externa na decisão dos objetivos e metas a serem atingidos pelos governos, indicando flexibilidades decorrentes de interesses em comum entre as partes.

A partir dessa perspectiva observa-se que invariavelmente todas as ações decorrentes desse mecanismo produzem insumos e processos que podem ser definidos e/ou derivados do que se consideram as bases do capital humano e capital social, mesmo não sendo esse o objetivo final. Dessa forma quando nos referimos à formação humana e intelectual estamos nos referindo aos princípios centrais do capital humano e a decorrência do que ele pode proporcionar na sociedade, sendo dessa forma, a educação a sua principal ferramenta.

Da mesma maneira, o compartilhamento de bens culturais, de valores e tradições, bem como a geração de vínculos individuais e coletivos apresenta possibilidades de ampliação da confiança mútua gerando o que é denominado de capital social.

Tanto o capital humano quanto o capital social aparecem como engrenagens de um sistema oculto que sofre flutuações constantes, seja por conta das oscilações econômicas, políticas ou sociais. Modificações na economia, na política e na sociedade podem mudar o panorama dos princípios gerais de formação, infringindo novas necessidades, novas habilidades e novos conceitos a serem decifrados, ao mesmo tempo em que podem gerar descrença e desvalorização social, ou mesmo elevação da autoestima e confiança social.

Tais impactos são traduzidos em um tempo presente reduzindo ou ampliando o estoque de capital humano e capital social, simultânea ou individualmente, reconfigurando dessa forma as estruturas sociais a eles vinculados. A visualização em médio e longo prazo das possibilidades derivadas de uma ampliação ou redução pontual de tais insumos não é possível quando a observação é limitada e estanque a um ou outro processo. Assim o entendimento de uma estrutura complementar de análise e fusão de insumos derivados de aplicações em diversas áreas aproxima os pressupostos do capital humano e capital social para uma visualização global e prospectiva.

O conceito de uma análise prospectiva está associado à forma como a condução atual de determinada ação pode resultar no futuro tendo como referência informações detalhadas sobre o campo a ser explorado. Por fator prospectivo, entende-se, portanto, a relação entre o contexto, insumos, processos e produtos nos campos da educação formal, não-formal e informal que resultam em determinada condição, influenciando e sendo ao mesmo tempo influenciado pelos momentos político, econômico e social. O resultado direto do fator prospectivo é a tomada de decisão que direciona a geração de políticas públicas com foco objetivo na relação entre capital social e capital humano.

O fator prospectivo nada mais é do que uma relação produto/momento, definida por condicionantes factuais e que pode indicar rumos de ação e tomadas de decisões frente a um planejamento organizacional de uma política pública de educação não-formal.

5.3.1 Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP) e Fator Prospectivo

O modelo de análise em políticas educacionais que abordam os incrementos de verificação de “contexto, insumo, processo e produto” não é novo na literatura e tem suas bases apoiadas no conceito de *accountability*⁴⁸ gerencial.

Um dos primeiros pesquisadores que abordaram a temática apresentando as bases dessa análise foi Daniel Stufflebeam⁴⁹ em seu artigo publicado em 1971 denominado “*The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*”⁵⁰ e trouxe de forma direta um modelo que serviria para a tomada de decisões frente ao planejamento, organização, direção, e controle na condução de uma política pública. No Brasil, Portela (2007, *apud* DI GIORGI, LEITE, 2010) adota conceito semelhante, descrevendo os mecanismos de “insumos, processos e resultados”, porém focados no princípio de obtenção da qualidade da educação; no entanto suas análises são conceituais e descrevem como o fenômeno é visto não sendo possível obter um panorama descritivo-analítico que sirva de parâmetro técnico para a tomada de decisões.

Para Stufflebeam (1971) o modelo CIPP (*Context, Input, Process, Product*, ou Contexto, Insumo, Processo e Produto) é parte concernente de um sistema de avaliação gerencial, e de acordo com o autor, como instrumento deve ser observado a partir dos seguintes pressupostos:

1º - Como processo avaliativo deve ser entendido como algo sistemático e contínuo.

2º - Deve envolver as etapas de “delineamento das questões” aos quais as informações serão obtidas; a “obtenção” propriamente dita das informações e; “fornecimento do panorama identificado” subsidiando as ações futuras.

3º - A avaliação deve ser entendida como ferramenta para a tomada de decisões.

⁴⁸ *Accountability* é um termo de origem inglesa que traduz a obrigação da administração pública em prestar contas em relação a suas ações, metas e objetivos.

⁴⁹ Daniel L. Stufflebeam – 19 setembro de 1936 – é um pesquisador da área de gestão da educação e fundador do Centro de Avaliação da Universidade do Estado de Ohio. Professor Emérito da Universidade Western Michigan.

⁵⁰ Tradução livre: “A relevância do modelo CIPP de avaliação para a responsabilização educacional” (O termo *accountability* não possui tradução exata para o português)

No campo da educação não-formal a dificuldade em criar um mecanismo de controle gerencial e tomada de decisões reside no fato de que o quantitativo de ações ramifica-se em vários segmentos, com populações alvo diferenciadas e com propostas pedagógicas distintas. Nesse sentido a UNESCO criou o mecanismo NFE-MIS descrito no capítulo 1 desse trabalho, porém, sua função enquanto sistema de gerenciamento está focada na obtenção de dados técnicos no universo presente fazendo com que os projetos girem dentro do fluxo de normalidade previsto durante as etapas de implantação. A visualização em longo prazo das políticas de educação não-formal não é possível tomando como referência apenas o sistema NFE-MIS, sendo necessário um instrumento de complementação.

No modelo formal de educação, a relação entre insumos e produtos é dada pela função de produção educacional, medida através das variáveis categóricas nominais dispostas através de indicadores como características dos alunos, família, professores, e demais características escolares. O primeiro a formular tal pressuposto foi Coleman (1966) que posteriormente viria a contribuir para o entendimento das relações entre educação e capital social. Coleman (1966) criou a função da produção educacional que é disposta em:

$$y = F(c, m, g, p, s)$$

Onde “y” é o desempenho dos alunos, “c” as características principais dos alunos, “m” é característica das famílias, “g” as características dos colegas, “p” as características dos professores, e “s” outras características escolares.

A função matemática proposta por Coleman (1966) se adequou às bases do sistema formal, pois segue uma distribuição adequada à lógica do sistema educacional regular, sendo possível obter um forte indicador relativo ao conceito de qualidade proposto por ele. No entanto, quando observamos o universo da educação não-formal identificamos que as variáveis em jogo diferem não sendo adequado o uso do sistema econométrico para tal compreensão.

O modelo CIPP de Stufflebeam (1971) não faz menção à criação de indicadores ou funções matemáticas que poderiam compor um conjunto de dados estatísticos. A proposta do modelo é a observação das ações executadas, decompondo-as a partir das categorias que influenciam o resultado, readequando o sistema a partir da possibilidade de novas tomadas de decisões para correção ou manutenção da política.

A adequação dessa proposta ao universo da educação não-formal é algo novo e pode contribuir para o entendimento de novas formas de implantação de políticas na área, servindo de complemento às propostas de gestão prescritas pela UNESCO como adequadas para a condução dos programas e projetos.

Vianna (1999) esclarece que o modelo CIPP tem por objetivo responder a quatro questões básicas; a saber:

1. Quais os objetivos que devem ser concretizados?
2. Quais os procedimentos a adotar para realizar os objetivos?
3. Os procedimentos estabelecidos funcionam com a devida propriedade?
4. Os objetivos estão sendo realmente alcançados?

Como é possível observar o ponto fundamental da proposta é verificar a execução das ações a partir do objetivo pré-determinado, portanto, a definição e a clareza desse item durante a elaboração da proposta de ação são essenciais.

A decomposição das análises, nas quatro vertentes, proposta por Stufflebeam (1971) é verificada a partir dos fatores da significância das mudanças pretendidas e da disponibilidade das informações e a capacidade do gestor de usá-las e tomar decisões. Vianna (1999) esclarece que esse cruzamento caracteriza o que ele chama de “pequenas” e “grandes mudanças”, sendo a distinção entre elas estabelecida a partir da intensidade da controvérsia provocada. Quanto mais controvérsia gerar, maior ou mais importância terá a mudança (VIANNA, 1999, p.79-80).

As vertentes do modelo CIPP são explicadas a partir de sua atuação frente aos objetivos identificados, sendo caracterizadas como:

- **Contexto:** Faz referência à análise do contexto geral da proposta e a influência no processo decisório. A posição no tempo e no espaço ao qual a proposta é lançada e os objetivos definidos podem ser influenciados por posições políticas e sociais, não sendo possível entender a dinâmica das políticas educacionais desprezando a influência do contexto no seu delineamento.
- **Insumo:** Faz referência a todos os recursos necessários para a execução da ação e a obtenção dos objetivos. Pode-se alocar nesse espectro de

análise a composição dos recursos humanos e dos recursos financeiros disponíveis.

- **Processo:** Faz referência à verificação da implantação das ações e o acompanhamento sistemático da metodologia empregada. Considera-se como os princípios de uma avaliação formativa, sendo esse item classificado como levantamento sistemático de informações e retroalimentação das ações.
- **Produto:** Faz referência à verificação dos resultados a partir dos objetivos definidos. Mede tais resultados dentro de períodos pré-definidos identificando discrepâncias e consequências diretas entre o objeto esperado e o resultado obtido.

Todos os quatro eixos apresentados, em suma, são dependentes do que Vianna (1999, p.84) classifica como fatores determinantes, que seriam os elementos que impactariam diretamente nos resultados obtidos em cada eixo.

Esses fatores são distintos quando observamos o universo da educação formal, que segue uma lógica sistemática definida pelas orientações do Estado e seus governos, e a educação não-formal que tem uma lógica diversa e não segue parâmetros pré-definidos tendo no seu cerne uma grande gama de ações e focos de atuação. Assim, os fatores prospectivos podem embasar a tomada de decisões por servir de apoio complementar ao conjunto de dados obtidos a partir do modelo CIPP.

5.3.2 Anagrama Analítico e o Fator Prospectivo nos países do estudo

Os dados da pesquisa evidenciaram que as ações de educação não-formal no conjunto de países analisados mudam em suas dimensões e estruturas de ações, o que indica uma grande variabilidade dificultando avaliações mais comparativas.

As bases teóricas de compreensão das ações presentes nos documentos da UNESCO dão margem ao entendimento de que pressupostos diretos e indiretos de adequação aos princípios da acumulação do capital humano e do capital social estão fortemente presentes em tais estruturas. Essas estruturas são originárias de interesses governamentais e sociais que se fundem na perspectiva de ampliar o acesso a bens

culturais, favorecendo desenvolvimento humano e econômico de determinados grupos ou regiões específicas.

A tomada de decisões frente às políticas implantadas é nitidamente deficiente, pois, apesar de existirem mecanismos validados pela autoridade internacional da área (UNESCO), os sistemas NFE-MIS e RVA não foram sequer citados em nenhum dos documentos técnicos sobre a educação não-formal nos 31 países analisados. A complexidade logística, técnica e financeira de implantação do sistema de gerenciamento NFE-MIS pode ser a principal causa da ausência de relatos sobre seu desempenho no acompanhamento da educação não-formal nos países em questão, o que de certa forma, abre lacunas para que novos debates sobre o tema voltem à tona.

A observação direta dos documentos técnicos dos países indicou algumas semelhanças conceituais que adequados, ao princípio teórico CIPP, apresentam fortes indicadores que podem subsidiar as tomadas de decisões dos agentes públicos. Essas semelhanças, caracterizadas anteriormente como fator produto/momento, ou fator prospectivo, reforçam a tese de que, assim como ocorre com o acompanhamento sistemático da educação formal, a educação não-formal carece de embasamento técnico e teórico para subsidiar as tomadas de decisões em nível macro, deixando de ser uma “terra de ninguém”.

Esses conjuntos de fatores prospectivos são enquadrados em oito vertentes que indicam o atual panorama macro analítico da educação não-formal e as diretas possibilidades de correção de fluxo para novas tomadas de decisões. Consideram-se, portanto, como fatores prospectivos a seguinte estrutura e suas condicionantes:

- **Relevância Declarada da Educação no Desenvolvimento Humano:** o quanto cada país investe em educação nas mais diversas áreas (formal, não-formal e informal) e o quanto isso está fortemente presente no cotidiano da sociedade sendo fruto natural de uma relação de direito individual assegurado e dever do Estado. Esse mecanismo favorece o sentimento coletivo de valorização dos aspectos culturais e educacionais no âmbito pessoal, intensificando um processo de coesão social em favor da educação, o que propicia o desenvolvimento do capital social.
- **Educação Não-Formal como Suporte ao Sistema Formal:** a relação estabelecida entre diversos contextos pedagógicos e as necessidades diretas da

população pode caracterizar uma conjunção de fatores favoráveis ao desenvolvimento educacional individual. A presença de ações de suporte, apoio e auxílio do sistema não-formal ao formal evidencia a participação de diversos agentes na melhoria geral da qualidade da educação. Com a ampliação de possibilidades diversas no campo da educação, a inter-relação entre o formal e o não-formal contribui para uma maior aproximação entre escola/comunidade, ampliando laços de confiança recíproca, a base do capital social.

- **Recursos Humanos Aptos à Educação Não-Formal:** políticas claras de fomento à formação docente dentro de uma perspectiva social corroboram para um construto adequado e favorável à condição de políticas de educação não-formal condizentes com seus objetivos iniciais. A execução de políticas públicas da área com baixa mão de obra docente qualificada compromete o viés objetivo e propositivo de cada ação no campo da educação não-formal. Preparar o indivíduo para as realidades existentes em variados contextos fomenta, não apenas através da formação docente qualificada, mas a preparação para vida, elementos constituintes dos princípios do capital humano.
- **Recursos Financeiros:** o aporte financeiro para a definição, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas de educação não-formal constitui-se como a base para a formulação de uma estrutura educacional que ofereça oportunidades concretas de mudança de vida para aqueles que dela fazem uso. O capital humano, nesse caso, surge como variável independente, sendo o responsável por exercer influência em todo processo decisório de alocação de recursos de capital para a área.
- **Participação Popular na Tomada de Decisões:** não obstante, a participação popular na condução das iniciativas de educação não-formal é essencial para romper com uma estrutura verticalizada e muitas vezes incoerente com as reais necessidades dos indivíduos, para uma estrutura mais horizontal e que atenda as necessidades pontuais de cada população. Como princípio do capital social, quanto maior a participação popular nas tomadas de decisões, mais próximo essa sociedade se aproxima da democracia, fator fundamental para a geração de confiança entre Estado e indivíduo.

- **Inter-relação Recursos Humanos/Recursos Financeiros e Objetivos Fim:** a gestão propriamente dita de toda a estrutura administrativa da educação não-formal. Aqui se concentram os mecanismos diretos do planejamento, organização, direção e controle de toda a política desenvolvida. Conceitos centrais da administração clássica, o entendimento dos processos e suas estruturas traduzem, de forma direta, a necessidade de gestão dos objetivos, metas, recursos e desempenho de funções, fator exclusivamente dependente de capital humano qualificado.
- **Autonomia e Capacidade de Resoluções de Problemas:** resultado direto de toda política, a perspectiva de mudança das realidades individuais necessita tomar como referência as bases pré-estabelecidas de ampliação da autonomia dos sujeitos, seja pelo princípio das liberdades de escolha fundamentadas, seja pelos princípios da capacidade de geração de renda, o que lhes assegura mecanismos de enfrentamento a adversidades. A formação individual, focada na qualificação geral, caracteriza-se pela tentativa de garantir ao indivíduo meios de interpretar, compreender e agir a partir da realidade observada, sendo suas possibilidades de êxito maximizadas pela ampliação do seu capital intelectual.
- **Ampliação da Rede de Relacionamentos:** quanto maior a rede de contatos e quanto maior for seu bom relacionamento interno a essa rede, maiores serão as possibilidades de geração de novas oportunidades, fato que pode ser propiciado através das ações pedagógicas do campo não-formal. Assim como previsto no entendimento sobre os princípios do capital social, a ampliação de sua rede de contatos sociais potencializa vínculos, vínculos esses que favorecem a inter-relação cultural, educacional, profissional, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Esses oito fatores associados apresentam de maneira objetiva o panorama da educação não-formal dentro de uma perspectiva ampliada, apresentando importantes contribuições para a adequação das estruturas vigentes. Notam-se a partir desses fatores que o capital humano e o capital social estão presentes no entendimento dessas relações em dois momentos distintos:

1º Como resultado: quando a ação decorrente do fator prospectivo relacionado conduz diretamente a acumulação final de capital humano ou capital social.

2º Como meio: quando a ação decorrente do fator prospectivo relacionado, necessita, invariavelmente, de capital humano ou capital social, para atingir seu objetivo fim.

Ao associar tais fatores prospectivos ao modelo CIPP temos a possibilidade de visualizar uma dinâmica gerencial que pode indicar novos caminhos para o acompanhamento atual e de possibilidades futuras no campo da educação não-formal. Essa dinâmica é expressa através no anagrama CIPP x Fator Prospectivo (quadro 23) que apresenta como cada fator pode estar associado a um princípio avaliativo para tomada de decisão frente a uma política pública.

CIPP	Fator Prospectivo	Adequação	Momento
Contexto	Relevância Declarada da Educação no Desenvolvimento Humano	Capital Social	Meio
	Educação Não-Formal como suporte ao sistema formal		
Insumo	Recursos Humanos aptos à Educação Não-Formal	Capital Humano	Meio
	Recursos Financeiros		
Processo	Participação Popular na Tomada de Decisão	Capital Social	Meio e Resultado
	Inter-relação Recursos Humanos/Recursos Financeiros e Objetivo Fim	Capital Humano	Meio
Produto	Autonomia e Capacidade de Resolução de Problemas	Capital Humano	Resultado
	Ampliação da Rede de Relacionamentos	Capital Social	Resultado

Quadro 23 – Anagrama CIPP x Fator Prospectivo

Fonte: autor

A relação entre o contexto, insumo, processo, produto e os fatores prospectivos resultam em determinadas políticas de educação não-formal que estão diretamente associadas ao momento presente e o grau de influência exercido pelo Estado de um lado (e seus interesses específicos e gerais), e a sociedade de outro (e suas necessidades e anseios).

Essa inter-relação é caracterizada por uma dinâmica própria que ilustra como o posicionamento de diferentes elementos conduz a um ciclo de decisões no campo das

políticas de educação não-formal. A figura 4 exemplifica esse momento de relação entre as forças e pressões e a retroalimentação do sistema.

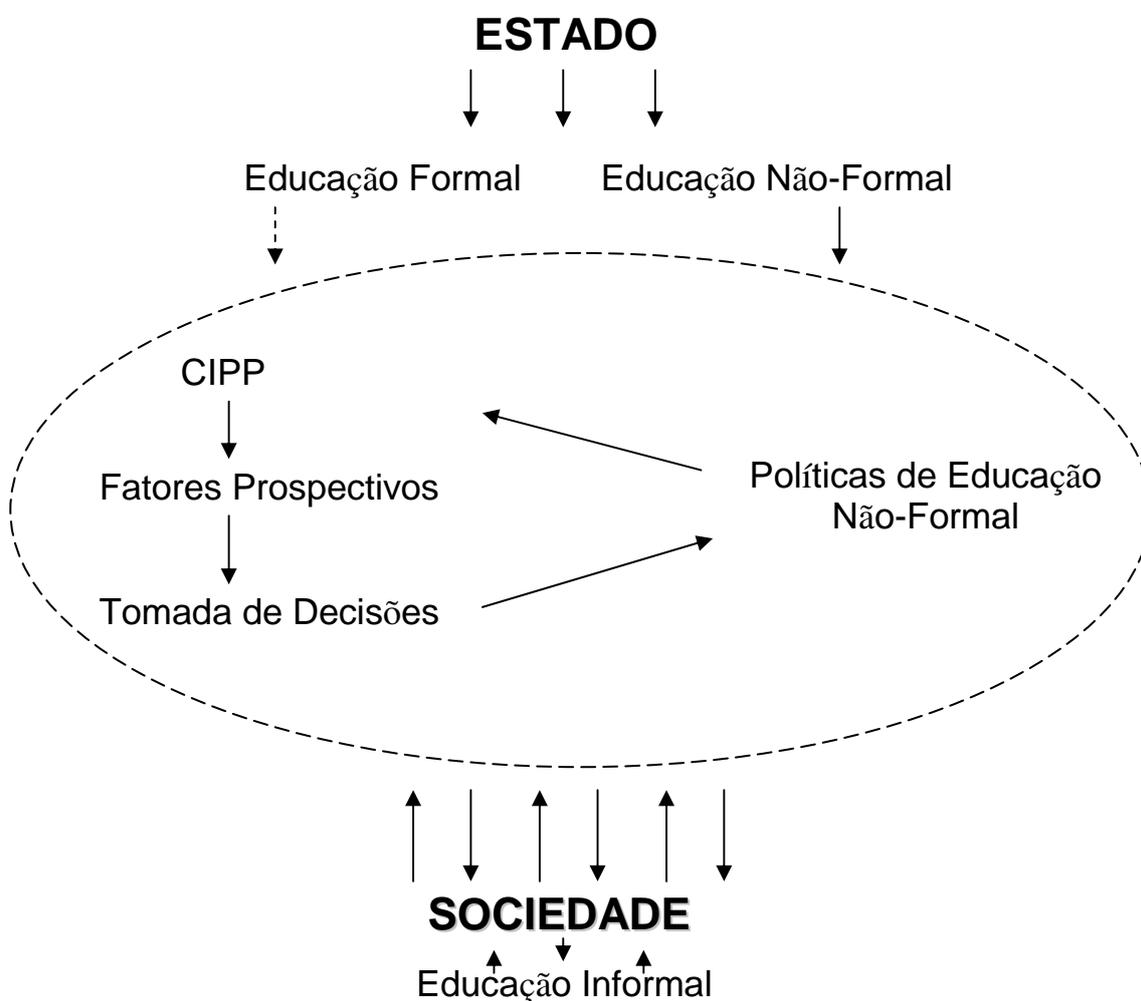


Figura 4 – Ciclo de ações
Fonte: Autor

Os fatores prospectivos relacionam-se como elemento central entre a análise do panorama e a tomada de decisões, sendo, portanto, seu *status* condicionante frente a proposições atuais e futuras de políticas de educação não-formal. Essa postura é invariável em relação ao grupo de países, sendo os fatores prospectivos inerentes em relação à condição econômica e social.

Quanto mais positivas forem as associações entre os fatores prospectivos e a ação dos governos, maiores serão os alinhamentos com os pressupostos internacionais

atualmente vigentes sobre a acumulação do capital social e capital humano dentro de uma sociedade, sendo a educação nesse caso, o viés central.

Quando ampliamos o conceito sobre a “educação”, nos deparamos com uma fragmentação de ações voltadas para necessidades diversas, que por sua vez estão amparadas por uma nova divisão social do trabalho que, agora, possui um caráter transnacional. As incertezas desse mundo globalizado acabam que por favorecer o aparecimento de novas formas de aprendizagem no intuito de avançar com as perspectivas de equidade social entre os povos.

A educação não-formal toma parte desse processo, e emerge em meio à disputas políticas, ideológicas e comerciais, como promotora de inclusão social e valorização das competências individuais. A articulação entre as pressões e forças exercidas entre o Estado e a Sociedade, molda por si só o avanço da educação não-formal em relação aos propósitos e suas finalidades, e tem nas políticas educacionais de cada país uma perspectiva que é condicionada a partir dos fatores prospectivos que são identificados no momento da tomada de decisões políticas.

Tais forças e pressões conduzem a sociedade a um novo patamar de entendimento do papel da democracia no conjunto de decisões populares. O espaço de aprendizagem dos valores democráticos passa, portanto, de uma figura centrada no papel da escola, para uma figura descentralizada e enraizada em meio às ações de educação social proporcionadas pelas iniciativas não-formais de educação.

Dessa forma, o papel da coesão social adentra ao campo de entendimento da importância da educação não-formal e como essa perspectiva favorece o princípio da democracia. Para Crouch, Gove e Gustafsson (2009) sociedades mais coesas são mais propensas a ter mais liberdade cívica, instituições mais efetivas, menos corrupção e mais transparência. Ainda segundo os autores, uma das principais funções da educação é facilitar a cooperação social e o reforço dos contratos entre os indivíduos (p.291).

Tais prerrogativas estão diretamente associadas ao conceito de capital social e a criação de forças coletivas e união de valores a partir de um objetivo único, o que assegura o princípio de entendimento do conceito de “confiança social”. Essas relações no campo da educação não-formal são possíveis de serem observadas quando as políticas públicas reforçam as suas bases de ação proporcionando o surgimento de novas opções pedagógicas além dos campos formais tradicionais.

Nesse ínterim, as tomadas de decisões frente a essas propostas, conduzidas por iniciativas que tendem a valorizar o processo de retroalimentação do sistema de políticas públicas, asseguram um *continuum* adequado aos princípios da coesão social, do capital social e da formação humana. Isso só poder ser possível observando e levando em consideração os fatores prospectivos presentes no processo analítico.

5.4 Gestão de Sistemas e Políticas de Educação Não-Formal

A partir das análises dos relatórios da UNESCO sobre o panorama das ações nos campos da educação não-formal nos 31 países desse estudo, ficou evidente que não existe um consenso sobre o papel da própria educação não-formal na estrutura administrativa dos sistemas educacionais.

Essa lacuna existente na área acarreta nas dificuldades de avaliação das ações desempenhadas bem como nos problemas decorrentes de um acompanhamento efetivo das políticas públicas que tem, como observado nesse estudo, um papel decisivo para a mudança das condições de vida das populações às quais se objetivam. Alguns países tendem a alocar a educação não-formal dentro da estrutura administrativa direta da educação formal, outros, no entanto, relegam tais ações às organizações internacionais e não-governamentais dando-lhes o direito assegurado de conduzir todos os processos decisórios.

O papel do Estado enquanto representação concreta de uma sociedade faz menção ao direito e ao dever de conduzir, não só o planejamento, mas a execução e a avaliação dos resultados advindos da educação não-formal. Ao relegar tais direitos e deveres a entidades autônomas, perde-se o controle em relação às iniciativas conduzidas bem como o alinhamento dessa estrutura com as demais políticas públicas que podem atuar complementarmente em favor de um bem comum.

A proposição de utilização de um mecanismo de avaliação das políticas em vigor com foco na possibilidade de tomada de decisão gerencial, tal qual o modelo CIPP, favorece de forma direta o fortalecimento de um sistema próprio de compreensão analítica da educação não-formal a partir dos pressupostos diretos de sua ação. A adequação dessa proposta tomando como base a inserção dos fatores prospectivos identificados em cada etapa do processo de avaliação garante, dessa maneira, a

possibilidade de correção e manutenção de um sistema específico da educação não-formal.

Compreende-se como sistema uma estrutura que conjuga diversos mecanismos que atuam de forma complementar e em favor de uma única unidade geral. Ao observar o *modus operandi* do desenvolvimento das políticas de educação não-formal percebe-se que a definição de um sistema específico poderia suprir as suas necessidades e assegurar uma participação mais direta e efetiva em relação a transdisciplinaridade a partir dos modelos formais, informais e não-formais.

O sistema NFE-MIS garante (UNESCO, 2005) a criação de mecanismos de acompanhamento da gestão em níveis nacional e local; no entanto, sua estrutura deve ser implantada dentro de um panorama que preveja a participação dos governos na condução das ações. Quando os governos isentam-se de tais responsabilidades a implantação do sistema é comprometida.

Essa perspectiva frente à participação dos governos e demais entidades na manutenção das estruturas políticas e sistemas educacionais diferenciados relaciona-se com a nova agenda global da educação, cuja atenção centra-se na garantia dos direitos à educação em todas as etapas da vida. Assim, a inserção de jovens e adultos em modelos alternativos de educação, muitas vezes denominados de “políticas compensatórias” possui como objetivo oportunizar o acesso a um princípio formativo que lhes assegure condições básicas de habilidades e competências necessárias para a vida coletiva e o mundo do trabalho.

A partir dessa colocação, argumenta-se que a relevância de tais políticas é assegurada pelo entendimento de que a educação não-formal cumpre um papel decisivo na formação humana e na formação dos vínculos sociais, sendo dessa forma, preciso e necessário que uma gestão específica de toda a sua estrutura seja impetrada pelos governos como política de Estado, fomentando o desenvolvimento qualitativo de suas iniciativas.

FINALIZANDO AS DISCUSSÕES

O conceito de “educação não-formal” abordado nesse trabalho volta-se para entender uma nova estrutura educacional presente nos dias de hoje e que atua de forma a interconectar diversas instâncias da sociedade com um dos fatores em prol do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva trouxe à discussão novas formas de pensar a educação enquanto momento de preparação do indivíduo frente aos sistemas onde inseridos. Esse fato é bem destacado por Gohn (2008) que afirma que as mudanças na economia, das sociedades e no mundo do trabalho, ocorridas em meados dos anos 1990, corroboraram para a valorização de processos educativos diferenciados, cujo foco centra-se no indivíduo e suas reais necessidades, o que conferiu maior importância à educação não-formal no cenário mundial. Esse argumento fica evidente quando observados os discursos de organismos internacionais como a UNESCO, ONU e Banco Mundial, ao qual posicionam a educação não-formal como possibilidade de rompimento de paradigmas sociais.

Nesse sentido a UNESCO adotou uma postura de fomentar práticas alternativas de educação com a perspectiva de favorecimento da redução das desigualdades e melhoria da condição de vida, em especial em países com problemas estruturais ocasionados por diversos fatores, tais como: econômicos, sociais, epidemiológicos e militares. Em grande parte, essa participação ativa da UNESCO na tomada de decisão e acompanhamento de ações educativas não-formais, acentuou-se a partir dos anos 1990, momento em que todo o processo de globalização foi desencadeado nesse mesmo período como bem destaca Mundy (1999). Essa mudança de postura da organização teve origem em 1985 quando da reforma da UNESCO, sua descentralização das ações e a busca direta pela legitimação de suas iniciativas enquanto unidade da ONU para a educação, cultura e ciência.

Tomando como referência tal contexto, observa-se que a globalização dos processos e produtos, e a ampliação da troca de informações e *commodities* gerou novas expectativas de formação humana na qual a educação formal escolarizada, pelas suas limitações técnicas e temporais, não foi capaz de suprir como demanda, ocasionando um excedente que está sendo absorvido por processos paralelos de formação. Esses

processos são amparados por sistemas educativos não-tradicionais como a educação não-formal, e pautam suas iniciativas na resolução de problemas pontuais que afligem determinados grupos específicos.

Para além apenas dos processos de globalização econômica, a mundialização com viés centrado na diversidade cultural e na ramificação das ações humanas em prol do desenvolvimento social, fundem-se com os interesses individuais e fortalecem o elo coletivo, propiciando um ambiente favorável ao estabelecimento da coesão. Essas iniciativas, quando desenvolvidas dentro de ambientes de aprendizagem não-formais tendem a estimular a criação de um perfil de sujeito mais apto a entender não só as suas reais necessidades, mas também as da sociedade onde vive interpretando e tomando as decisões mais adequadas frente aos propósitos e valores aceitos coletivamente.

Esses pressupostos são defendidos pela UNESCO através do relatório Delors (1996), que aborda a educação como fator de desenvolvimento humano e econômico. Para Delors a base do processo educativo centra-se nos pilares do saber ser, saber fazer, saber conhecer e saber conviver, e integra de forma geral, os construtos de relações sociais diretas e o desenvolvimento humano individual.

A participação da UNESCO na definição dos preceitos educacionais e a forma como os seus relatórios induzem as construções das políticas da área ao redor do mundo traduzem o modelo de participação de organismos internacionais enquanto agentes influenciadores do processo de tomada de decisões dos governos nacionais. Essa perspectiva é vista quando observamos a grande participação dessas entidades no financiamento, implantação e execução das políticas de educação não-formal nos países analisados. Organizações como a UNESCO, Banco Mundial, Unicef, USAID, ActionAid, FMI, OCDE, entre outras, participam ativamente das discussões concernentes aos campos da educação, pois as consideram essenciais para a definição dos rumos do desenvolvimento humano e econômico da população mundial.

Essa tendência de participação direta de entidades internacionais no processo educacional não-formal está associada ao fluxo direto da globalização e todo o mecanismo de troca de informações e acumulação de capital (em seus diversos contextos), o que caracteriza uma relação direta de interesses que confluem em dar respostas a problemas emergenciais. No entanto, tais interesses não podem ser isolados e desconectados de uma realidade latente, realidade essa que confere legitimidade às

medidas adotadas pelos governos em diversas instâncias da sociedade, dentre elas a educação. Essa legitimidade é alcançada quando as necessidades tornam-se, invariavelmente, maiores que os ativos educacionais em determinado tempo e espaço, o que favorece a aceitação, de determinadas medidas, por parte não só dos governos mas da sociedade como um todo.

Todo esse processo não pode ser caracterizado como um princípio de subordinação de instâncias decisórias, mas sim como uma tentativa inicial de mudança na situação de momento em relação ao panorama social observado; isso significa que, mediante as necessidades identificadas e a lacuna gerada pelos modelos educacionais formais, a participação de entidades autônomas na condução de propostas educativas não-formais torna-se legítima.

A partir dessa perspectiva, os dados do estudo mostraram que mesmo havendo diferenças em relação ao posicionamento dos países dentro de um escala classificatória apoiada em variáveis como PIB *per capita*, expectativa de vida e IDH, o padrão de observação das ações de educação não-formal nos 31 países mantiveram-se dentro de uma variabilidade normal, não sendo possível caracterizar grandes discrepâncias que poderiam ser atribuídas a uma melhor ou pior condição socioeconômica de determinado país.

Destaca-se que as categorias de enquadramento das ações em relação à classificação dos países trouxeram um mapeamento indicando que as preocupações relativas às políticas de educação não-formal tendem a concentrar-se, prioritariamente, no cumprimento de metas estabelecidas em acordos internacionais, com destaque para o foco na redução do analfabetismo, na prevenção de doenças e nos propósitos de geração de renda para minimização da pobreza com ações que envolvem qualificação profissional e empreendedorismo.

Quando tais políticas conduzem à construção de uma sociedade coesa e propensa a gerar vínculos sólidos de participação popular na vida coletiva, a educação passa a ser prioridade por se tratar de um ambiente favorável a manutenção e ampliação de tais estruturas democráticas. No entanto, essa condução só é possível quando os indicadores relacionados às políticas de educação não-formal são amparados por mecanismos de tomada de decisão gerencial. A tomada de decisão em ações relacionadas às políticas do setor deve, por conseguinte, ser parte final de um sistema de

retroalimentação que se baseia nos pressupostos do contexto da ação, dos insumos relacionados ao dispêndio da iniciativa, do processo de implantação, acompanhamento e avaliação, e do produto final de toda essa estrutura, sendo dessa forma, um conjunto de fatores diretivos o elo chave de ligação entre tais momentos. Tais fatores são denominados nesse trabalho de fatores prospectivos.

Os fatores prospectivos, portanto, são elementos identificados a partir da relação produto/momento que pauta-se na diretriz da macropolítica em vigência (nacional e internacional) e as suas interconexões com os princípios gerais de acúmulo do capital social e capital humano.

Quando discutimos o conceito de fatores essenciais que devem ser analisados nos quatro estágios do processo decisório definido por Stuffleabem (1971), nos remetemos a uma base conceitual que se apoia em dois pressupostos básicos: 1º a interconectividade entre os sujeitos e os processos diretos ocasionados pelas relações sociais que têm como resultado final o capital social. O resultado proporcionado por um modelo educativo não-formal que preza pela manutenção da rede de relacionamentos e o estabelecimento de vínculos de confiança favorece o que Putnam (2006) e Coleman (1988) caracterizam como possibilidades de desenvolvimento local. E em 2º a formação, capacitação, e preparação individual dos sujeitos para o uso adequado de todas as suas competências no decurso de sua vida, seja para a garantia de sua inserção dentro dos modelos de produção vigentes, seja para valoração qualitativa de suas decisões dentro da vida coletiva. Tais argumentos fundamentam-se nos princípios originários do capital humano proposto por Schultz (1961).

A presença desses dois conceitos associados aos fatores prospectivos identificados como importantes para a tomada de decisão na condução das políticas de educação não-formal, traduzem uma correlação benéfica frente às adversidades pontuais de cada comunidade, mostrando uma sinergia entre desenvolvimento social e formação humana.

Conclui-se, portanto, que a educação não-formal é caracterizada como um elemento potencializador de mudanças em diversos contextos; no entanto, sua execução segue padrões identificados em nível internacional. Tais padrões referem-se aos princípios normativos de alinhamento aos interesses globais, em especial aos acordos e metas definidos pela ONU, e tendem valorizar os pressupostos de uma cadeia de

relacionamentos produtivos (capital social) e de fortalecimento de habilidades e competências individuais (capital humano).

A execução das ações de educação não-formal nos países é adequada às necessidades e realidades locais e na maioria dos casos analisados sofrem algum tipo de ingerência externa ao papel do Estado, seja na implantação e execução da proposta, seja no aporte de recursos financeiros. O acompanhamento de tais ações como políticas públicas é nitidamente deficitário nos países, não havendo um controle efetivo em relação às expectativas iniciais e resultados observados. As estruturas de acompanhamento e controle da gestão carecem dessa forma, de possibilidades de acompanhamento efetivo no decurso da ação, sendo o modelo CIPP adequado ao construto dos fatores prospectivos uma possibilidade interessante no processo de tomada de decisão.

Tais características relativas ao modo de acompanhamento das ações de educação não-formal como políticas públicas, não podem ignorar o papel objetivo desse propósito educacional para os sujeitos que dele necessitam. Seus propósitos amparam-se em quatro dimensões sociais (GOHN, 2008) e cognitivas que possibilitam uma nova interpretação da realidade e rompimento com as lacunas de uma formação formal centralizada e fragmentada. A primeira dimensão seria a compreensão dos direitos e deveres políticos e a sua relação com o meio social onde vive; a segunda o desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho; a terceira seria as práticas sociais e a organização da vida coletiva; e a quarta dimensão a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal, todas essenciais para o progresso individual e coletivo.

Dessa forma ao compreender a educação não-formal como um construto de dimensões (GOHN, 2008) passível de ser adequada às estruturas de variadas sociedades, possibilitamos formalizar políticas de ações na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento social e humano (UNESCO, 2001; 2006; 2008; 2010; 2011) que atenda às necessidades e anseios de toda uma população, e cuja retroalimentação do sistema de acompanhamento possibilite à garantia da efetivação de ações em prol dos interesses locais e do fortalecimento dos vínculos coletivos.

Entende-se dessa forma que compete às políticas de educação não-formal desenvolvidas em vários países ao redor do mundo dar respostas pontuais para

problemas emergenciais de suas sociedades. Assim, as políticas de educação não-formal são e continuarão sendo fundamentais para o processo de valorização do indivíduo e da vida coletiva, basta-lhe, portanto, assegurar a qualidade de suas ações com medidas de acompanhamento e avaliação de seus mecanismos estruturais.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. V.28, n.1, 2002, p.77-89
- BARRO, R. J.; LEE, J. W. International data on educational attainment: update and implications. **Oxford Economic Papers**, v. 53, n. 3, p. 541-563, 2001.
- BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTR, E. **Educação Comparada**. Panorama Internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, Volume 1, 2012. pp.413-434
- BENDRATH, E. A. O Programa Escola da Família enquanto Política Pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento. 2010. 203 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Intermeio**. UFMS, MS, v.16, n.32, 2010, p.157-171
- _____. ; _____. Educação e Economia: A (re) construção a partir do pós-guerra. **HistedBr**. Campinas, n.44, dez.2011, p.92-106
- BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 09 fev. 2012.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira ; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim ...[et al.]. – Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos ; Ministério da Educação, 2003. 52 p.
- CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de Documentos: Método de Recolha e Análise de Dados**. DEFCUL, Metodologia da Investigação I – 2004/2005, [S.D.]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> . Acesso em: 19 nov. 2013
- CANGUSSU, R.; SALVATO, M. A.; NAKABASHI, L. Uma análise do Capital Humano sobre o nível de renda dos estados brasileiros: MRW versus Mincer. **Est. econ.**, São Paulo, v. 40, n. 1, JANEIRO-MARÇO 2010, p. 153-183
- CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília : UNESCO, 2002.
- CARVALHO, E. J. G; FAUSTINO, R.C. **Educação e Diversidade Cultural**. 2ª ed. Maringá. Eduem, 2012, 273p.
- CASSASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**. Nº114. Novembro 2001, p.7-28
- CASTRO M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa**. Nº116, Julho 2002, p.143-176
- COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.

- COLEMAN, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital. **The American Journal of Sociology**, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. 1988, pp. 95-120.
- COLEMAN, J. S. **Equality of Educational Opportunity**. Office of Education. U.S., Washington D.C. 1966
- COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993, 312p.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6ª ed. New York, Routledge, 2007.
- CROUCH, L.; GOVE, A.; GUSTAFSSON, M. Produção e medida da coesão social nos sistemas educacionais. IN: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. **Políticas Educacionais e Coesão Social. Uma agenda Latino-Americana**. Rio de Janeiro. Elsevier. IFHC, 2009.
- D'ARAUJO, M. C. **Capital Social**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010, 66p.
- DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez Editora. 1996, 288p.
- DI GIORGI, C. A; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 30, jul./dez. 2010, p. 305-323
- DREIFUSS, R. A. **A Época das Perplexidades**. Mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis, RJ, Vozes, 1996.
- EVANGELISTA, E. G. S. **A Unesco e o Mundo da Cultura**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. 222p.
- FERRARI FILHO, F. As concepções Teórico-Analíticas e as proposições de política econômica por Keynes. **Revista Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 10 (2), mai./ago. 2006. 213-236p.
- FUKUYAMA, F. **Confiança: As virtudes sociais e a criação da prosperidade**. Rio de Janeiro, Rocco, 1996.
- FUKUYAMA, F. Social Capital and Development: The coming agenda. **SAIS Review**, Volume 22, Number 1, Winter-Spring, 2002, pp. 23-37
- GADOTTI, M. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. **Institut International Des Droits De L'enfant**. Sion, Suisse. Outubro 2005, p. 1-11
- GAYA, A; et al. **Ciências do Movimento Humano: Introdução à Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre. Artmed. 2008, 304p.
- GARCIA, M. M. A. Políticas Educacionais Contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**. V.15, nº45, set/dez 2010, p.445-591
- GARCIA, V. A. A Educação Não-Formal como acontecimento. 2009, 418f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- GATTI, B.A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.30, N.1, jan/abr 2004, pp.11-30

- GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” no New Labor. **Currículo sem fronteiras**. V.2, n.1, 2002, pp.121-139
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4.ed. Rio de Janeiro. Record, 2001
- _____. **Para além da esquerda e da direita**. O futuro da política radical. São Paulo. Edunesp, 1996
- _____. **O debate global sobre a terceira Via**. São Paulo: Editora Unesp, 2007
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1987, 206p.
- GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. 4.ed. São Paulo, Cortez. 2008
- _____. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, V.14, n.50, jan/mar.2006, p.27-38
- _____. Educação Não-Formal: Um novo campo de atuação. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.6, n.21, out/dez. 1998, p. 511-526
- HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. 214p.
- HADDAD, S.; GRACIANO, M. Educação. Direito Universal ou Mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, nº18, V3, 2004, p. 67-77
- HANNAWAY, J.; CARNOY, M. **Decentralization and school improvement**: can we fulfill the promise? San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- HAYEK, F. **O Caminho da Servidão**. 2ª Ed. São Paulo: Globo, 1977
- HANUSHEK, E. A.; KIMKO, D. D. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. **The American Economic Review**, v. 90, n. 5, p. 1184-1208, 2000.
- HELLIWELL, J. F.; PUTNAM, R. D. Education and Social Capital. **National Bureau of Economic Research**. May 1999, pp.1-25. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w7121.pdf?new_window=1 Acesso em: 24 dez 2012
- HOOPERS, W. **Non-Formal Education and basic education reform**: a conceptual review. International Institute for Educational Planning. UNESCO, Paris, 2006.
- KALOYIANNAKI, P.; KAZAMIAS, A. Os primórdios modernistas da educação comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andréas M; UNTERHALTR, Elaine. **Educação Comparada**. Panorama Internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, Volume 1, 2012. pp.25-54
- KAPSTEIN, E. B. A terceira via e a ordem internacional. In: GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a Terceira Via**. São paulo: Editora Unesp, 2007, p.539-554.
- LIMA, R. Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. **Pesq. Plan. Econ**. Rio de Janeiro. 10 (1), abr. 1980, 217 – 272p.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação Comparada**. 3.ed. Brasília, MEC/INEP, 2004, 250p.

LOURY, G. C. A dynamic theory of racial income differences, in: WALLACE, P. A.; LA MOND, A. M. (orgs.), **Women, Minorities, and Employment Discrimination**, Lexington, MA: Heath, 1977, pp. 153-86.

LOURY, G. C. Intergenerational transfers and the distribution of earnings. **Econometrica**, 49, 1981, pp. 843-67.

MICHALET, C. A. **O que é a Mundialização?** São Paulo, SP, Edições Loyola, 2003

MIDGLEY, J. Crescimento, redistribuição e bem-estar: rumo ao investimento social. In: GIDDENS, Anthony. **O debate global sobre a Terceira Via**. São paulo: Editora Unesp, 2007, p.225-244

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>

MUNDY, K. Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible. **International Journal of Educational Development**. N.19, 1999, p.27-52

NAKABASHI, L.; FIGUEIREDO, L. Mensurando os impactos diretos e indiretos do capital humano sobre o crescimento. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 1, Janeiro-Março 2008, p. 151-171

NAÍM, M. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro. 2000. 1-11p.

NIE, N. H., JUN, J.; STEHLIK-BANY, K. **Education and Democratic Citizenship in America**. Chicago. University of Chicago. 1996

NOLETO, M. J. **Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz**. Brasília, UNESCO. 2004, 108p.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

OLMOS, L. E.; TORRES, C. A. Teorias do Estado, expansão educacional, desenvolvimento e globalização: abordagens marxistas e crítica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andréas M; UNTERHALTR, Elaine. **Educação Comparada**. Panorama Internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, Volume 1, 2012. pp.97-114

PARKER, R; CAMARGO JR, K.R. Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, Nº16, Suplemento 1, 2000, pp.89-102.

PENN, H. A Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, 2002, p.7-24.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 33, set. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 04 fev. 2013.

PSACHAROPOULOS, G. Returns to Investment in Education: A Global Update. **World Development**. V.22. Nº9. 1994, pp.1325-1343

- PUTNAM, R. D. **Comunidade e Democracia**: a experiência da Itália moderna. 5ª Ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006, 260p.
- REIS, B. P. W. Capital Social e Confiança: Questões de Teoria e Método. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 21, p. 35-49, nov. 2003
- RENNÓ, L. R. Confiança Interpessoal e Comportamento Político: microfundamentos da teoria do capital social na América Latina. **Opinião Pública**, Campinas, Vol. VII, nº1, 2001, pp.33-59
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo. Atlas, 2008
- RUST, V. D; JOHNSTONE, B.; ALLAF, C. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andréas M; UNTERHALTR, Elaine. **Educação Comparada**. Panorama Internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, Volume 1, 2012. pp. 153-172.
- SÃO PAULO (Estado). **Idéias 32**. Escola da Família. Fundação para o Desenvolvimento da Educação: São Paulo, 2004, 280p.
- SAUL, R. P. Giddens: da ontologia social ao programa político sem retorno. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 5, nº9, 2003, p.142-173
- _____. Capital social e a privatização do conhecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 10, nº 19, jan./jun. 2008, p. 130-177
- _____. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº12, jul/dez. 2004, p.230-273
- SATO, E. Conflito e cooperação nas relações internacionais. As organizações internacionais no século XXI. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Nº46 (2). 2003, 161-176p.
- SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**. Vol. 51, Mar. 1961, p.1-17
- SILVA, A. L. F. Orientações da UNESCO para a Educação Não-Formal: Repercussões no contexto brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. Curitiba, V.6, n.12, 2011, p.103-124
- SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002. 224 p.
- SIQUEIRA, A. C. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Rio de Janeiro. Nº 26, 2004, p.145-184
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In Tommasi, Livia de (et al). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora. 1996, p33.
- SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.
- STUFFLEBEAM, D. The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Annual meeting of the American Association of School Administrators**. 1971, p.1-30
- TORRES, C. A. **A Política da Educação Não-Formal na América Latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TRILLA, J.; GHANEM, E. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo, 2008.

TZEREMES, N.G. The effect of human capital on countries' economic efficiency. **Economics Letters**. 2014. p.1-12. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econlet.2014.05.006> Acesso em 16 julho 2014.

UNESCO. **Abrindo Espaços**: Guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008, 93p.

_____. **Diretrizes de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal**. Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida. Alemanha, 2012, 10p.

_____. Educação para Todos em 2015. Alcanzaremos la Meta? **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo**. Paris. 2008

_____. **Educação Para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: Ação Educativa, 2001. 70p.

_____. **Non-Formal Education**. In: _____. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO, 2006. Chapter 12.

_____. **Guia para la Planificación de la Educación em Situações de Emergência y Reconstrucción**. Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Paris: UNESCO, 2011, 1206p.

_____. **Relatório Mundial da UNESCO**. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. UNESCO, 2010.

_____. **Relatório de Monitoramento Global**. Educacion para Todos em 2015. Alcanzaremos La meta? Paris, France. 2007

_____. **NFE-MIS Handbook**. Developing a sub-national Non-Formal Education Management Information System. France, 2005.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital Humano e crescimento econômico. **Interações**. Campo Grande MS, v.11, nº2, jul/dez 2010, p.137-148

VIANNA, H. M. Novos estudos em avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, n.19, 1999, p. 77-169.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, nº1, jan/abr 2006, p.117-136

WALLERSTEIN, I. **Após o Liberalismo**. Em busca da reconstrução do mundo. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

DOCUMENTOS TÉCNICOS

- 2008/ED/EFA/MRT/PI/28. Afghanistan Non-formal education. UNESCO, 2007, 21p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/26. South Africa Non-formal education. UNESCO, 2007, 22p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/64. Bangladesh Non-formal education. UNESCO, 2007, 19p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/49. Botswana Non Formal education. UNESCO, 2007, 14p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/45. Brazil Non Formal education. UNESCO, 2007, 15p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/55. Compilation of data Non Formal education provision and policies. UNESCO, 2007, 209p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/63. Egypt Non Formal education. UNESCO, 2007, 16p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/6. Ethiopia Non Formal education. UNESCO, 2007, 80p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/36. Philippines Non Formal education. UNESCO, 2007, 18p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/56. Ghana Non Formal education. UNESCO, 2007, 21p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/52. India Non Formal education. UNESCO, 2007, 17p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/73. Malawi Non Formal education. UNESCO, 2007, 10p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/31. Mexico Non Formal education. UNESCO, 2007, 11p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/25. Nepal Non Formal education, UNESCO, 2007, 24p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/3. Nigeria Non Formal education, UNESCO, 2007, 13p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/83/REV. La educación básica no formal en el Peru. UNESCO, 2007, 9p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/8/REV. Sénégal Education Non Formelle. UNESCO, 2007, 26p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/48. Tanzania Non Formal education. UNESCO, 2007, 22p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/68. Thailand Non Formal education. UNESCO, 2007, 13p.
- ED/BAS/LIT/2006/UGA. Non-Formal Education and Livelihood Skills for Marginalised Street and Slum Youth in Uganda. UNESCO, 2006, 58p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/23. Vietnam Non Formal education. UNESCO, 2007, 16p.
- 2008/ED/EFA/MRT/PI/10. Zambia Non Formal education. UNESCO, 2007, 18p.

APÊNDICE A – Compilação das Análises do Grupo 1

Brasil

Informações Socioeconômicas do País			
População	193.946.886	Expectativa de Vida	73 anos
IDH	0,730	PIB <i>per capita</i>	US\$11.640,00
População Rural	15%	Crescimento Populacional	0,9 a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		Não divulgado	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		Não divulgado	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
Documento UNESCO: 2008/ED/EFA/MRT/PI/45			

Quadro 24 – Informações Socioeconômicas do Brasil.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No Brasil o sistema educacional é garantido em sua gratuidade para todos os níveis e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) apresenta todos os indicativos legais de configuração desse sistema a partir das responsabilidades entre os diversos setores da sociedade e a administração pública em todos os níveis.

O Brasil é um país que nos últimos anos tem aumentado seus esforços para garantir que as crianças e jovens tenham a acesso à educação, focando seus esforços na ampliação e melhoria da Educação Básica, com especial destaque para o Ensino Fundamental. Assim como os demais países vinculados à ONU e suas agências, o Brasil tenta alcançar as metas educacionais estipuladas pela UNESCO através dos marcos de Dakar (1990) e Jomtien (2000), direcionando as suas políticas públicas de educação para ações que visem não apenas garantir o ensino primordial, mas também cumprir com as metas pré-estabelecidas.

No que tange à educação não-formal a regulação e desenvolvimento de ações nesse campo está sob a responsabilidade, desde 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão que atua em parceria com demais setores e ministérios a organização, planejamento e execução de políticas públicas na área.

Em se tratando de modelos alternativos de educação, o Brasil tem dado muita ênfase ao modelo de “educação popular” que de uma forma genérica mostra-se mais

amplo e diversificado a partir do ponto de vista educacional do que ao modelo de “educação não-formal” proposto pela literatura internacional. Essa opção brasileira cria dificuldades em relação ao processo de análise de políticas tendo em vista a complicação de compreensão em relação ao escopo amplo e não diretivo que o termo “educação popular” gera.

De acordo com o relatório da UNESCO⁵¹ sobre o país atualmente, na questão do gerenciamento de políticas a SECAD organiza a sua estratégia de ação, dando prioridade à articulação entre inclusão e alfabetização educacional. Além de ser um direito, a articulação entre alfabetização e programas de inclusão social é visto como estratégico, uma vez que contribui para a redefinição dos horizontes da cidadania.

As ações e demais políticas de educação não-formal implantadas pela SECAD e demais órgãos governamentais descritas no relatório da UNESCO, encontram-se limitadas em sua análise por conta da ausência de maiores informações sobre objetivos, metas e resultados obtidos, tendo as informações uma limitação em relação aos relatórios de outros países desse estudo.

No entanto, observa-se pelo relatório da UNESCO uma forte tendência brasileira em concentrar os seus indicadores de educação não-formal nos seguintes eixos:

1. Alfabetização básica e alfabetização de jovens e adultos;
2. Programas que busquem integrar a escolaridade formal com formação técnica-profissional;
3. Programas de acesso a livros e fomento à criação do hábito de leitura entre jovens;
4. Prioridade para programas com foco na faixa etária de 15 a 29 anos;
5. Prioridade para programas destinados a populações localizadas em periferias urbanas e zonas rurais;
6. Integração entre diversos programas sociais e educação;
7. Prioridade para segmentos populacionais historicamente desprivilegiados como índios, jovens, quilombolas, adultos em unidades prisionais e jovens em situações de medidas sócio-educativas.

⁵¹ 2008/ED/EFA/MRT/PI/45 . Brazil Non Formal Education

Dessa maneira a classificação dos programas, projetos e ações de educação não-formal encontrados nos relatórios da UNESCO foram definidos da seguinte forma:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa Brasil Alfabetizado: De acordo com o relatório da UNESCO sobre o país, o programa foi criado no ano de 2003 e sua estrutura organizacional está dividida e ramificada através da Federação, Estados, Municípios e ONGs. As verbas são provenientes do Ministério da Educação e repassadas diretamente para os agentes públicos, e no caso das ONGs após os projetos das mesmas terem sido aprovados e seus respectivos alunos e professores devidamente cadastrados. A metodologia de ensino empregada é livre e fica a cargo de cada unidade a sua definição, no entanto, deve-se respeitar a carga horária mínima de 30 horas para formação inicial. O foco do programa são jovens acima de 15 anos e grupos específicos que não tiveram acesso à educação formal ou que se encontram em situações complexas. O viés do programa enquanto política pública é reforçar suas ações no Nordeste brasileiro, historicamente considerado uma região com baixo avanço no processo de alfabetização em relação as demais regiões do país. O programa ainda conta com uma rede de infraestrutura informatizada com dados sobre os parceiros e registro de alunos e turmas.

Projeto Todas as Letras: O foco do programa é proporcionar a alfabetização para grupos socialmente desfavorecidos como trabalhadores rurais sem terra, grupos indígenas, portadores de necessidades especiais e detentos do sistema prisional. O projeto é desenvolvido pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) que usa toda a sua infraestrutura sendo financiada pelo Ministério da Educação (através do Programa Brasil Alfabetizado), da Petrobrás e com o suporte da UNESCO.

Projeto Quilombola venha ler e escrever: Desenvolvido pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o projeto possuía uma meta inicial de alfabetizar 13.300 alunos, sendo o seu público alvo jovens e adultos que vivem nas comunidades Quilombolas. O financiamento do projeto vem do MEC, da Petrobras e da própria secretaria ao qual está vinculado.

Foco na Juventude. É um subprojeto de ação do Programa Brasil Alfabetizado que visa concentrar suas ações no público de jovens de 15 a 29 anos, oferecendo alfabetização e trabalhando na formação de novos difusores do processo de letramento. Estão envolvidos na ação a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), Ministério do

Desenvolvimento Agrário, e Ação Educativa, sendo os aportes financeiros oriundos do MEC e da SNJ.

Projeto Agentes de Leitura: O objetivo é a difusão de obras literárias e o surgimento de novos leitores, para isso uma série de medidas cujo objetivo seja a formação básica para o processo de alfabetização e o despertar pelo gosto da leitura torne-se natural foram elaborados. Uma parceria com os Correios tende a transformar os carteiros em agentes de leitura. O financiamento é oriundo do MEC e o desenvolvimento fica a cargo do mesmo órgão em parceria com os Correios, o objetivo inicial era atingir 1 milhão de leitores.

Educar para a liberdade: Atuando junto a comunidade carcerária o objetivo do projeto é alfabetizar essa população que estima-se que 10,5% seja analfabeta. As ações são voltadas para homens e mulheres que se encontram nessa situação. As ações são coordenadas pelo MEC, Ministério da Justiça e UNESCO, sendo o financiamento oriundo do MEC.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa Pescando Letras: O objetivo do programa tende a concentrar suas ações na alfabetização, formação técnica e na geração de renda, sendo gerenciado pela Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca em parceria com diversas organizações. Os recursos para sua execução são provenientes do MEC, do Ministério das Telecomunicações, Ministério do Planejamento e Banco do Brasil, e o público alvo são jovens e adultos analfabetos moradores de comunidade de pescadores. Já foram alfabetizados mais de 100.000 pescadores.

Projeto Letras do Campo: As ações do projeto centram-se na alfabetização e no desenvolvimento sustentável das comunidades inseridas no projeto. Os recursos principais para a execução são provenientes do MEC, do Governo de Rondônia, e do Programa Fome Zero. Estima-se atingir 199 comunidades rurais e 6.150 famílias de trabalhadores rurais, pescadores e ribeirinhos, bem como também povos indígenas.

Projeto Alfa-Inclusão: Com objetivo de alfabetizar e ao mesmo tempo formar o cidadão com vistas a uma atividade empresarial o projeto atua no sentido de fomentar a geração de renda e o desenvolvimento sustentável. O projeto é experimental e estava sendo desenvolvido em um assentamento rural em Minas Gerais e uma comunidade

urbana no Distrito Federal. Os recursos são originários do MEC e do Banco do Brasil, com suporte de execução do Ministério da Saúde.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: O programa conta com o financiamento do MEC e do Ministério do Desenvolvimento Agrário e visa oferecer alfabetização a jovens e adultos que vivam em assentamentos rurais inseridos na reforma agrária. Além das ações de alfabetização o programa corrobora na tentativa de contribuir junto ao processo de desenvolvimento rural sustentável.

Trabalho Doméstico Cidadão: Com objetivos múltiplos, o programa oferece qualificação profissional, equivalência educacional, e orientação com vistas ao fortalecimento da organização autônoma dos trabalhadores domésticos. Financiado pelo Ministério do Trabalho, o programa conta com apóio do MEC, e Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O currículo é voltado para os interesses e necessidades dos trabalhadores domésticos, além de oferecer a oportunidade de buscar seus direitos através do conhecimento dos mesmos.

Educação como Formação e Emancipação Humana: Gerenciado e financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, o programa tem como objetivo formar atores sociais para o processo de desenvolvimento territorial sustentável, bem como a elaboração e discussão de políticas públicas para a área. O público alvo são gestores públicos e privados, líderes sindicais e de movimentos sociais, bem como professores e assessores pedagógicos de escolas rurais.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

PEAMSS - Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social Para o Saneamento: Com foco nos trabalhos agrícolas jovens e adultos, além de líderes rurais, o programa tem como meta elevar a consciência dessa população sobre a importância do saneamento e a preservação ambiental. Com uma metodologia diversificada, ações de workshop, fóruns e seminários tendem a consolidar um mapeamento a partir dos resultados das discussões para construção de um banco de dados sobre o tema. O programa é financiado pelo Ministério das Cidades.

Programa Dom Helder Câmara – Educação e Saúde: Desenvolvendo ações baseadas na sustentabilidade das comunidades, o programa também atua na formação de líderes e jovens trabalhadores rurais, alfabetização, formação técnica e convivência no semi-árido. Executado por uma grande parceria de entidades que incluem, por exemplo, o UNICEF, a Universidade Federal de Campina Grande e as Secretarias Municipais de Educação, o programa tem como meta o desenvolvimento do capital cultural dos atores sociais, além do desenvolvimento pessoal através da alfabetização atuando diretamente no avanço das comunidades onde inseridos. Os recursos para sua execução são oriundos do Ministério do Desenvolvimento Social.

Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano: Com foco no desenvolvimento pessoal e das comunidades, o programa atua em áreas como saúde, cidadania e meio ambiente, tendo como grupo alvo das ações jovens de 15 a 17 anos em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. Com uma bolsa de auxílio mensal durante 12 meses, esses jovens recebem instruções nas áreas específicas de atuação do programa como forma de ampliar o seu desenvolvimento social e pessoal. O financiamento provém do Ministério do Desenvolvimento Social.

Programa Juventude e Meio Ambiente: O público alvo concentra-se em jovens de 15 a 29 anos de idade e o objetivo é estimular esses jovens a debaterem temas relacionados ao meio ambiente e o impacto da degradação causado pela sociedade no mesmo, formando novos líderes para o segmento. Desenvolvido e financiado pelo Ministério do Meio Ambiente o programa atua em frentes diretas (formando novos líderes jovens) e frentes indiretas (através da replicação das ações pelos jovens já formados)

Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura: Com ações com vistas a formação sindical, discussões de gênero, saúde e direitos reprodutivos, combate a pobreza rural, organização e formação das trabalhadoras rurais, as medidas originárias tem como público alvo trabalhadores rurais de todas as idades, contando com a execução e financiamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura.

CEFFA - Ações do Centro de Formação Familiar em Alternância: As atividades principais concentram-se na educação da comunidade, envolvendo períodos de treinamento com os de trabalho em que a aprendizagem é aplicada na situação de

trabalho, tendo como próprio provedor as CEFFAs. O público alvo são trabalhadores rurais, especialmente os jovens, e as atividades educacionais possuem sua ênfase na pedagogia da alternância.

UNEFAB - Ações da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil: Os aspectos centrais do projeto pedagógico é formação integral e empreendedorismo para o desenvolvimento sustentável e solidário. A execução e financiamento fica por conta da própria UNEFAB e o grupo alvo são jovens trabalhadores rurais. Como metodologia educacional toma-se como referência a experiência de vida tomado como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem; jovens regressam às suas comunidades com propostas concretas de aplicação e experimentação, com base no princípio dialético de-estudo-trabalho ou trabalho de ação-reflexão-ação.

ARCAFAR - Ações da Associação Regional das Casas Familiares Rurais: Suas principais atividades principais estão direcionadas a formação integral envolvendo escolaridade e formação profissional. O desenvolvimento e financiamento das ações provêm da própria ARCAFAR, e o público alvo são jovens que vivem em áreas rurais. A metodologia de ensino obedece ao conceito da relação: trabalho-estudo-trabalho.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Arca das Letras: O projeto tem como meta a implantação de bibliotecas comunitárias com o intuito de fomentar a prática da leitura em comunidades isoladas. O foco do programa é atender assentamentos da reforma agrária, comunidade de pequenos agricultores, e comunidades quilombolas. O financiamento e a execução ficaram a cargo do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Programa Escola Aberta: O objetivo central é a prestação de atividades educacionais, culturais, de lazer e de geração de renda durante fins de semana, com o objetivo de fortalecer as relações escola-comunidade, reduzir a violência e proporcionar acesso à formação para a cidadania, tendo como público alvo os jovens moradores das comunidades onde a escola está inserida. O Programa tem como executores o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e a UNESCO, sendo que as verbas para a sua execução são oriundas do MEC. As atividades pedagógicas desenvolvidas são baseadas em oficinas pontuais nas áreas de qualificação profissional, educação, esporte

e saúde e são elaboradas a partir dos interesses e necessidades específicas das comunidades onde o programa se insere.

Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural: as principais ações estão voltadas para estimular, animar e apoiar iniciativas de desenvolvimento rural sustentável, que incluem as atividades agrícolas e não-agrícolas, com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar e melhoria da qualidade de vida, adotando os princípios da agroecologia. Com o desenvolvimento do Ministério do Desenvolvimento Agrário e das instituições públicas estaduais (municipal, estadual e federal); Empresas ligadas ou contratadas pelo setor público; serviços de extensão de pesca; organizações da agricultura familiar; ONGs; cooperativas de técnicos e trabalhadores agrícolas; entidades que utilizam a Pedagogia da Alternância, a política foca como público alvo agricultores familiares, associações, líderes, organizações não-governamentais, grupos indígenas, quilombolas e público feminino, tendo como ações pedagógicas uma abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, paradigma tecnológico baseado nos princípios da agroecologia; metodologias participativas; controle social da gestão; processos de educação ao longo da vida e aprendizagem.

Projeto Terra Solidária: com uma grande gama de ações que envolvem formação profissional, equivalência escolar, e formação técnica, o projeto atua com vistas ao desenvolvimento rural e gestão da agro-indústria na região Sul do país. O público alvo são jovens e adultos agricultores, dirigentes sindicais, professores e profissionais envolvidos, sendo que preferencialmente, os grupos devem incluir 30% dos trabalhadores da agricultura familiar e 60% dos jovens. A execução e financiamento ficam a cargo da CUT e Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Integração entre o ensino médio e a formação profissional, essa é a meta do PROEJA que tem como financiador a Secretaria Profissional de Educação Tecnológica (SETEC) e o MEC, sendo desenvolvidas as atividades em parcerias com os Institutos Federais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e agências do sistema S (SESI, SENAC, SENAI). As

ações estão voltadas para jovens e adultos trabalhadores com menos de 21 anos que tenham concluído o ensino fundamental, mas não tiveram acesso ao ensino médio. Os processos pedagógicos privilegiam as demandas e as especificidades locais onde são realizados.

Projeto Formar: Com vistas a obtenção de formação escolar nos níveis fundamental e médio aliado a uma formação profissional, o projeto Formar atua no sentido de dar equivalência escolar para servidores públicos e de autarquias municipais que não tiveram possibilidade de completarem os estudos no nível da educação básica. Os recursos são oriundos do MEC, e a execução a cargo do Ministério do Planejamento e dos Institutos Federais de Educação.

Programa Saberes da Terra: Com o público alvo definido em jovens e adultos agricultores, o programa visa oferecer a formação no nível primário (ensino fundamental) em paralelo com uma qualificação profissional e social. É financiado pelo MEC, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Agrário. A execução das ações fica por conta da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo o currículo todo orientado para a inclusão de temas oriundos da vida no campo, assim como também o calendário de ensino que obedece aos ciclos de colheita e plantio anual.

PROJOVEM: Formação integral com vistas a educação formal e a qualificação profissional, o PROJOVEM oferece aos seus alunos a possibilidade de conclusão do ensino fundamental em paralelo com a certificação de uma qualificação profissional. Executado pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) em parceria com os governos municipais, o programa foca em jovens de 18 a 24 anos de idade que terminaram ao menos o 4º ano do ensino fundamental e que não estão formalmente empregados. O programa tem a duração de 12 meses com certificação do ensino fundamental, inglês, computação, e qualificação profissional inicial. Durante o período em que estão estudando os jovens recebem uma bolsa-auxílio de R\$100,00. Os recursos para a execução do programa são oriundos da SNJ, MEC, MTE e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

Educação do Trabalhador: Com foco na equivalência escolar e formação profissional para o trabalhador, o programa tem como meta atingir jovens trabalhadores maiores de 14 anos, oferecendo cursos em empresas, unidades escolares do SESI e

outras unidades educacionais sempre adaptando as ações as especificidades dos alunos e suas necessidades. O porte financeiro é proveniente do SESI e SENAI, tendo a partir de 2005 uma ampliação dos parceiros envolvidos na execução, envolvendo a partir de então ONGs, sindicatos, universidades e secretarias estaduais e municipais de educação.

Projeto Soldado Cidadão: O objetivo do projeto é trabalhar no auxílio a realocação profissional dos jovens soldados quando os mesmos retornam à vida civil. O público alvo são os jovens que concluíram o serviço militar obrigatório. O projeto conta com o apoio do Ministério da Defesa e do Serviço Nacional do Comercio (SENAC), sendo que os aportes financeiros são provenientes do Ministério da Defesa.

Escola de Fábrica: O objetivo do programa é o oferecimento de iniciação profissional dentro de empresas contribuindo para a geração de renda e inclusão social. O público alvo são jovens de 16 a 24 anos de idade com renda inferior a meio salário mínimo e que estejam freqüentando a educação básica ou o EJA. Os alunos recebem uma bolsa de R\$150,00 enquanto desenvolvem ações de formação profissional no setor produtivo em paralelo com a conclusão do processo de escolarização formal. A execução fica a cargo do MEC com parcerias com ONGs e empresas privadas e entidades públicas, enquanto que os recursos financeiros são provenientes apenas do MEC.

PNPE – Programa Nacional do Primeiro Emprego: Com execução e financiamento do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) o programa tem como foco jovens de 16 a 24 anos de idade que pertencem a famílias que a renda per capita mensal é inferior a meio salário mínimo. As ações envolvem, principalmente, as atividades de solidariedade social , a participação em programas e ações nas áreas de educação, saúde, combate à fome , serviço social e cultura. Inclui três programas principais: Consórcio Social pelo Juvenil, Empreendedorismo e Juventude de Aprendizagem. A prioridade é para os deficientes , mulheres, afro-brasileiros , indígenas e ex- detentos.

China

Informações Socioeconômicas do País			
População	1.347.565.324	Expectativa de Vida	73 anos
IDH	0,699	PIB <i>per capita</i>	US\$ 8.400,00
População Rural	49%	Crescimento Populacional	0,5% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		88.186.917	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		119.773.195	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
Documento UNESCO: 2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 25 – Informações Socioeconômicas da China

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No campo da educação não-formal, o governo chinês vem a anos creditando à importância desse modelo educacional na construção de líderes regionais locais e na atuação no combate ao analfabetismo nacional, uma das grandes metas educacionais do país. De acordo com os relatórios da UNESCO, durante os anos de 1950 e 2000 três grandes programas de erradicação do analfabetismo foram lançados no país na tentativa de reduzir o exorbitante número de 195 milhões de analfabetos existentes na China. Para o país isso era fundamental tendo em vista a necessidade de expansão do crescimento econômico e social e isso só seria possível mediante uma mão de obra ao menos alfabetizada.

O governo chinês, em sua Constituição Federal e em suas Leis Educacionais, determina que seja direito do cidadão de seu país o acesso à educação nos níveis de alfabetização, formação política, cultural e técnica, sendo reforçado, quando necessárias ações em parcerias com organizações comunitárias e empresas, sendo que todo cidadão analfabeto tem o direito fundamental de receber escolarização e treinamento. O planejamento educacional chinês trabalhou com a meta de transformar o enorme contingente populacional iletrado, em um enorme contingente de recursos humanos disponíveis para auxiliar o desenvolvimento do país, para isso dois principais pontos foram focados: 1) escolaridade obrigatória de 9 anos para crianças em idade escolar e, 2) atingir 85% de alfabetização no país entre os adultos.

Para a educação não-formal no país, existe uma série de ações e planos que incluem:

- Fornecimento de formação, qualificação profissional e conhecimento cultural para as pessoas que se tornaram força de trabalho ativo do país, que estão tentando mudar de emprego, ou que estão desempregadas e necessitam de qualificação imediata.
- Alfabetizar a população analfabeta do país.
- Educação continuada para aqueles que deixaram a educação básica e o ensino superior, levando em conta as necessidades reais e a base cultural.
- Proporcionar educação continuada para os profissionais, técnicos ou de gestão pessoal que tenha recebido o ensino superior, com o objetivo de renovar e enriquecer os seus conhecimentos e aumentar a sua capacidade.
- Oferecer modelos educativos diversificados, com foco na educação familiar, saúde da mulher e da criança, artes plásticas, culinária e nutrição, cuidados da beleza, qualidade de vida para idosos e noções gerais de direito.

A responsabilidade pelas ações de educação não-formal em território chinês não está centralizado em um único departamento ou ministério, ela fica diluída entre vários ministérios e comissões que tratam, a partir do nível nacional e do nível das províncias as ações que serão coordenadas pelos departamentos de educação locais.

Atualmente os programas de educação não-formal no país estão voltados para a minimização do analfabetismo em todas as regiões e para a qualificação profissional. Para isso lança mão de diversos recursos tais qual a utilização de rádio e televisão através de programas oferecidos por universidades, formação em institutos independentes, instituições de ensino superior, sendo que, no caso da qualificação profissional os cursos são oferecidos paralelamente ao nível de ensino ao qual o aluno está vinculado.

Entre essas ações, destacam-se:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Campanha anti-analfabetismo entre mulheres. Em parceria com diversas ONGs o projeto foi lançado visando atender mulheres residentes em regiões rurais da China, com objetivo de encorajá-las a se alfabetizarem e se qualificarem profissionalmente a fim de obterem maiores possibilidades de geração de renda contribuindo para a manutenção de suas famílias bem como o desenvolvimento das comunidades locais. Desde 2004 os resultados do programa indicam que 20 milhões de mulheres se alfabetizaram, 100 milhões se qualificaram profissionalmente em duas ou mais técnicas de produção rural, 15 milhões estão envolvidas em programas de formação profissional à distância, 600 mil foram certificadas como “técnicos rurais” e 2,4 milhões de mulheres tiveram alívio direto da condição de pobreza.

Alfabetização assistida e treinamento em tecnologia. Com foco na região de Kailu, uma região multi-étnica com aproximadamente 384.000 habitantes, o programa teve como meta reduzir o índice de analfabetismo muito acentuado nessa região. A produção econômica da região é voltada para a agricultura e criação de animais, e com o processo de alfabetização em curso as possibilidades de oferecimento de capacitação profissional para elevar a produtividade e melhorar a qualidade de vida da população entraram em execução. Desde 2003 964 programas de pós-alfabetização já foram lançados atingindo um contingente populacional de 150.000 pessoas.

Oficina de Formação para mulheres facilitadoras. Programa da UNESCO em parceria com a ActionAid China, Instituto de Ciências da Educação Guangxi e Centro de Gestão para a Redução da Pobreza da China, cujo objetivo foi fornecer formação em nível de coordenação e de tutoria para um grupo de mulheres destinada a serem facilitadoras em oito aldeias de Guangxi e Zhuang atuando de forma a desenvolver as habilidades e potencialidades das mulheres residentes nessas vilas.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Desenvolvimento Rural. Com recursos destinados a utilização dos modelos de educação não-formal na formação e treinamento técnico para agricultores locais, o objetivo é fornecer, na região de San Tan Township, a utilização de ferramentas de tecnologia, ciência e cultura em assuntos relacionados à agricultura e seu possível

impacto na comunidade local. Foi formada uma rede de facilitadores na região que incluem um centro de formação técnico-profissional, escola técnica, cultural e agrícola, e unidades de formação em tecnologia.

México

Informações Socioeconômicas do País			
População	114.793.341	Expectativa de Vida	77 anos
IDH	0,775	PIB <i>per capita</i>	US\$ 16.588,00
População Rural	22%	Crescimento Populacional	1,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		13.227.296	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		13.048.567	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
Documento UNESCO: 2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/31			

Quadro 26 – Informações Socioeconômicas do México.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No campo educacional os maiores esforços do México em relação à educação não-formal é estreitar os laços de atuação na área de educação de adultos, que, de acordo com um estudo do Conselho Mexicano de Pesquisa em Educação ficou ramificado em 5 eixos de ação: 1) alfabetização e educação básica, 2) educação de jovens e adultos ligados ao trabalho, 3) educação e cidadania, 4) educação de jovens e adultos e suas famílias, 5) educação de jovens e adultos. Essa perspectiva de atuação ganhou força com o surgimento do Conselho Nacional para Vida e o Trabalho (Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, CONEVyT), órgão responsável por encaminhar os planos de ações a partir da tendência e das necessidades de uma educação ao longo da vida e sua interface direta com o mundo do trabalho.

O CONEVyT atuou de forma a oferecer um processo de certificação de ensino para adultos, além de oferecer o acesso à informação e cursos através da criação das praças comunitárias em todo os país. Coube também ao CONEVyT manter o foco de atuação para as camadas mais necessitadas da população assim como estabelecer a flexibilidade necessária para a implantação e execução dos programas no país. A atuação do conselho sempre esteve fortemente marcada pela relação intersetorial com as demais instituições nacionais.

As ações no campo da educação não-formal no México podem ser classificadas em:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Instituto Nacional para a Educação: Integrado dentro do sistema do CONEVyT as ações dos programas e projetos do instituto estão focadas na alfabetização nos níveis iniciais, intermediário e avançado com o ensino secundário, tendo cada módulo recursos especiais e objetivos específicos que integram também questões de comunicação, raciocínio, resolução de problemas, auto-estima, habilidades e valores, direitos humanos, responsabilidade social e diversidade cultural. O público alvo são pessoas de 15 anos ou mais que desejem concluir o ensino primário ou secundário e a média de matrículas no sistema anualmente fica em torno de 700.000 pessoas.

Modelo Educacional, Vida e Trabalho: Voltado para grupos marginalizados no objetivo de atender a grande diversidade cultural e social do país, o projeto atua no desenvolvimento de atitudes e valores, bem como aperfeiçoamento de habilidades que ajudem os grupos a terem uma vida melhor. O currículo é flexível e estruturado de acordo com a relação de interesse do próprio aluno.

Programa de Habilidades para a Vida. Estrutura organizada entre diversas entidades nacionais como a Comissão Nacional de Direitos Humanos, Instituto Federal Eleitoral, Instituto da Mulher, Instituto da Pessoa Adulta e Idosa, com vistas a promover a cidadania ativa e consciente por meio de ações pontuais em favor da cultura de paz e dos direitos humanos.

Programa de Liderança das Mulheres Indígenas. Desenvolvido na região de Chiapas, o programa tem como objetivo o fortalecimento de lideranças femininas na região através de um currículo voltado para temas como perspectivas de gênero, liderança e participação, identidade, auto-estima e auto-afirmação.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Praças Comunitárias: Instaladas por todo o país, as “praças comunitárias” são espaços de aprendizagem alocados em regiões específicas e contam com recursos de infraestrutura em informática e acesso à informação, e foram construídas com recursos

do governo com parceria com institutos e organizações não governamentais. O público alvo são adolescentes entre 10 e 14 anos, jovens e adultos com baixa escolaridade. Os principais projetos desenvolvidos nas “praças comunitárias” fazem referência aos cursos de mídia eletrônica e internet e de educação para a vida e o trabalho.

Plano de Nacional para Criação, Ampliação e Melhoria do Trabalho Feminino. O plano inicialmente atingiu cerca de 4.000 mulheres na região de Coahuila tratando de temas como condições de trabalho e interesses profissionais, sendo expandido posteriormente para a região de Guerrero em que foram abordados temas como empreendedorismo e assistência técnica e financeira.

Peru

Informações Socioeconômicas do País			
População	29.399.817	Expectativa de Vida	74 anos
IDH	0,741	PIB <i>per capita</i>	US\$10.234,00
População Rural	23%	Crescimento Populacional	1,1% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		3.470.628	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		2.894.457	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
Documento UNESCO: 2008/ED/EFA/MRT/PI/83/VER			

Quadro 27 – Informações Socioeconômicas do Peru

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A contextualização da educação não-formal no Peru enquadra-se nos pressupostos legais dirigidos à educação básica alternativa (EBA), denominação do Ministério da Educação do país para processos diferenciados de aprendizagem não-escolar. Observou-se que os documentos relacionados às políticas de educação não-formal no país, por lá denominado educação básica alternativa, concentra-se em áreas urbanas e suas periferias, não havendo indicações de desenvolvimento das mesmas em áreas rurais pela ação do Estado.

A concepção nacional sobre o conceito de educação não-formal no país está alicerçada diretamente aos conceitos internacionais postos em conferências, com especial destaque para os marcos de Jontiem e Dakar, e a definição usualmente adotada pela UNESCO para compreender os processos não-formais de educação. O alinhamento

das políticas educacionais no país também obedece aos critérios internacionais e são balizadas pelos indicativos postos pelos organismos internacionais. Observa-se poucas iniciativas de alinhamento da educação não-formal com mecanismos de desenvolvimento social e econômico mais aprimorados no país, são elas:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e Programa Nacional de Mobilização pela Alfabetização (PRONAMA): Programas desenvolvidos com intuito de reduzir os índices de analfabetismo no país, com meta de atingir uma população alvo de 2 milhões de analfabetos. Apesar de haver investimento financeiro do Estado na condução de ambas as propostas, pode-se notar que no Peru as fontes de recursos para o modelo de educação básica alternativa é diversificado, havendo também indicativos da presença de igrejas (católica e evangélicas) e da própria União Européia no financiamento das ações. Para dar suporte as ações de alfabetização dos programas, o país regulamentou a criação de Centros de Educação Básica Alternativa (CEBA) que através de um modelo de gestão democrática é responsável pela parte pedagógica e administrativa, especialmente do PRONAMA.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Centro de Desenvolvimento Agropecuário: Desenvolvido exclusivamente por ONGs as ações são realizadas na região de Ayacucho e visam dar voz e participação às comunidades dentro de seus espaços democráticos, com especial destaque para processos de incluem aperfeiçoamento do manejo de recursos naturais e tecnológicos, contribuindo para o desenvolvimento empresarial e social das comunidades. As atividades são desenvolvidas a partir de uma perspectiva de relacionamento direto entre todos os participantes, e os eixos temáticos nas quais os participantes debatem suas idéias e aperfeiçoam técnicas são divididos em:

- Social e Cidadania: capacidade de liderança e conhecimento sobre as diferentes organizações, bem como planejamento tanto em nível familiar como profissional;
- Agropecuário: técnicas agrícolas, manejo de solo, água, reflorestamento;

- Saúde: alimentação e melhor adequação do ambiente de vida familiar;
- Educação: conscientização dos pais de família sobre a importância de uma igualdade de gênero nas oportunidades educativas e da vigilância educacional dos filhos;
- Desenvolvimento empresarial: planos de negócio, gestão empresarial;
- Cultural: organização de atividades culturais e de comitês culturais locais, participação em programas rádios difundido a língua local, o quéchua.

Tailândia

Informações Socioeconômicas do País			
População	69.518.555	Expectativa de Vida	74 anos
IDH	0,690	PIB <i>per capita</i>	US\$ 8.646,00
População Rural	66%	Crescimento Populacional	0,6% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		5.853.905	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		6.176.960	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
Documento UNESCO: 2008/ED/EFA/MRT/PI/68 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 28 – Informações socioeconômicas da Tailândia

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A Tailândia foi um dos países mais afetados na crise econômica de 1997, o que gerou a necessidade interna do país de rever suas políticas de qualificação e mão de obra com intuito de preparar a população para a reconstrução econômica da nação. A base dos recursos humanos disponíveis no país era considerada insuficiente para as demandas necessárias para o avanço e retomada do crescimento do país.

No campo educacional, após a crise econômica de 1997, o país adotou o procedimento de reforma educacional, através da própria constituição federal lançada naquele ano, quando a educação passou a ter papel de destaque, havendo desde então a criação do Plano Nacional de Educação que inclui os objetivos e metas a serem atingidos durante o período em que vigora. Nessa perspectiva também foi criado o

Departamento de Educação Não-Formal, responsável pelo andamento de programas e projetos relacionados com o tema, cujas áreas administrativas compreendem 3 aspectos:

1. Organização da Educação Não-Formal: com o gerenciamento de ações na área, especialmente com aproximações com a educação básica e secundária com intuito de redução do analfabetismo, educação profissional e desenvolvimento de habilidades.
2. Apoio ao sistema formal de ensino: oferecendo suporte ao modelo de aprendizagem formal através de novas tecnologias como internet, rádio e televisão via educação a distância, além de outras ações de ciência e tecnologia que auxiliem no processo de escolarização regular.
3. Organização e suporte a Educação Informal: através da prestação de informações essenciais para a manutenção da vida em sociedade, o departamento organiza ações que visem dar à população a possibilidade de interação com novos mecanismos tecnológicos expostos em uma sociedade conectada, garantindo os princípios de uma educação ao longo da vida.

As principais ações no campo da educação não-formal na Tailândia podem ser definidas em:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Alfabetização e Matemática: O programa visa oferecer aos adultos a possibilidade de se alfabetizarem e terem conhecimentos elementares de matemática, o que de forma geral, pode auxiliar no seu desenvolvimento pessoal contribuindo para a sua melhoria da qualidade de vida. O programa também atinge outros públicos alvos, como minorias étnicas, populações em periferias urbanas, crianças e jovens moradores de ruas, trabalhadores imigrantes, populações em campos de refugiados e deficientes. Como apoio para o desenvolvimento das ações o programa estão presentes ONGs e organismos internacionais, como UNESCO e UNICEF.

Programa de Equivalência: Elaborado para atingir a população de jovens e adultos com mais de 15 anos que não tiveram a oportunidade de ingressar ou concluir a escolarização formal, o programa tem por objetivo dar uma formação escolar a essa população como forma de assegurar a inserção das mesmas na sociedade e dar-lhes o

conhecimento como uma ferramenta capaz de mudar os seus destinos. O programa é dividido em 3 blocos que se equivalem ao sistema formal: currículo de educação primária de adultos, currículo de educação secundária para adultos, e currículo de educação secundária superior. As ações podem ser desenvolvidas através de duas formas: educação a distância ou estudo em grupo. Para o governo tailandês, o programa de equivalência tem um alto impacto sobre o desenvolvimento social e econômico da população.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Treinamento de Habilidades para a Vida: O programa tem por objetivo preparar as pessoas a enfrentar os diversos tipos de problemas e encontrar mecanismos de resolução. Os temas abordados podem envolver família, drogas, HIV/AIDS, meio ambiente, meios de comunicação, ética e moral e problemas sociais. É desenvolvido com parceria entre os Ministérios da Educação, Saúde e do Interior e organizações não-governamentais espalhadas pelo país e pelos distritos. O público alvo das ações está concentrado em adultos jovens com faixa etária entre 16 e 25 anos, de ambos os sexos e residentes tanto em áreas rurais quanto urbanas. O programa conta com apoio de outro programa de educação não-formal, o *Programa de Equivalência*, sendo alguns módulos aplicados dentro de seu currículo.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Serviço de Informação via Educação Informal: As ações dessa iniciativa visam dar acesso a oportunidades de aprendizagem em contextos sociais comunitários via troca de informações coletivas. Nesse sentido é fomentada a criação de Centros Comunitários de Aprendizagem que conta com recursos didáticos voltados para o princípio de uma educação ao longo da vida, além de programas de rádio e televisão cujo objetivo é transmitir um conhecimento geral único e igual para toda a população.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Educação Profissional e Treinamento de Habilidades: O programa tem por objetivo desenvolver habilidades pessoais úteis no ingresso no mercado de trabalho, proporcionando a geração de renda e alívio da pobreza. É organizado com parceria entre diversos Ministérios do país e ONGs, e as ações são desenvolvidas em 4 módulos em

que os alunos optam pelo que melhor se enquadra nos seus interesses: 1) Grupo de Interesse: com objetivo de atingir o interesse vocacional em comum de um determinado grupo. 2) Curso Profissional de Curto Prazo: com carga horária variando entre 100 e 300 horas, em que o interessado se inscreve no curso de seu interesse em uma lista pré-existente arcando apenas com os custos do material didático. 3) Currículo Profissional Certificado: destinados às pessoas que concluíram ao menos a 6ª série do ensino primário, o programa tem a duração de 3 anos e oferece uma formação certificada em determinada área de ofício. 4) Currículo de Ocupação Certificado: destinado às pessoas que ao menos iniciaram o ensino médio, o programa com duração de 3 anos visa melhorar as competências profissionais de quem já está no mercado de trabalho, o objetivo central é aumentar a produtividade e elevação da renda do trabalhador.

APÊNDICE B – Compilação das Análises do Grupo 2

África do Sul

Informações Socioeconômicas do País			
População	50.459.978	Expectativa de Vida	53 anos
IDH	0,629	PIB <i>per capita</i>	US\$ 10.960,00
População Rural	38%	Crescimento Populacional	1,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		7.053.390	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		4.950.184	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/26			

Quadro 29 – Informações Socioeconômicas África do Sul

Fonte: Pesquisa documental - 2013

Na África do Sul o sistema não-formal de educação começou a ser organizado a partir do início dos anos 1990 com a criação do South African Qualification Authority (SAQA), responsável por promover e implementar ações de aprendizagem em comunidade que possam colaborar com o desenvolvimento social e econômico das comunidades, ampliando as possibilidades de oferta e geração de renda.

As ações do SAQA estão diretamente relacionadas com a política de implementação do National Qualifications Frameworks (NQF) que integra todos os sistemas educacionais com o objetivo de avaliar e reconhecer habilidades prévias dos alunos e direcioná-los para uma qualificação profissional que possa contribuir com o desenvolvimento social e econômico da nação. Na África do Sul a aprendizagem formal está associada com modelos não-formais direcionados para a formação profissional, dessa forma tal sistema (NQF) permite ao aluno avançar e progredir para níveis mais elevados de aprendizagem combinando teoria e prática em várias áreas de qualificações específicas e podem ocorrer em diferentes contextos, tais como empresas, universidades, setores públicos, escolas.

Além de uma política nacional consistente que visa aproximar o modelo formal de educação de uma aprendizagem com vistas à qualificação profissional, o país ainda apresenta uma série de programas pontuais de educação não-formal, são eles:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

“Desenvolvimento do Portfólio Universitário” (Portfolio Development Course, PDC). Lançado em 2001, o programa visa atender aos alunos que estão próximos de ingressar na universidade oferecendo aconselhamento e direcionamento para a vida universitária. O objetivo é reduzir o abandono, minimizando as perdas das universidades com vagas ociosas. O programa funciona na base da tutoria e possui certificação e reconhecimento de aprendizagem e os resultados apontam que alunos que passaram pelo PDC obtiveram resultados 2,4% superiores aos alunos com ingresso regular durante o curso superior.

“Mais Educação e Formação”, é um programa de formação humana e profissional para um nicho específico da população que inclui jovens fora da escola, adulto-jovens, e adultos. Ele está baseado na construção de estratégias de ações que integram os ministérios da educação e trabalho, na articulação de mecanismos de absorção profissional dos egressos desse sistema. O programa prevê um acompanhamento dos alunos após a conclusão do curso, apresentando rastreadores de inserção e colocação profissional, além de construir um vínculo mais forte entre formação e mercado de trabalho.

Segundo o relatório da UNESCO, desde seu lançamento o programa sofreu com crises internas, com problemas de articulação e fragmentação, fatos esses que ocasionaram a mudança de gestão. O foco do programa agora tende a ser desenhado a partir das prerrogativas de uma educação ao longo da vida, com foco no tripé, educação, formação e trabalho, e os currículos foram orientados segundo as seguintes determinações:

1. Conhecimentos, habilidades e valores: são transferíveis para diferentes trabalhos em diferentes contextos de aprendizagem;
2. O acesso e a flexibilidade na aprendizagem e ensino; incluindo a promoção de educação a distância e aprendizagem baseada em recursos, a articulação entre programas e níveis, padrões de aprovação e à transferibilidade de créditos de aprendizagem;
3. Reconhecimento da aprendizagem baseada na experiência;

4. Recursos materiais e de ensino de qualidade, e um revitalizada quadro de educadores e de profissionais;

5. Aconselhamento e serviços de consultoria na preparação dos alunos.

O programa conta com um quadro de mais de 8.000 prestadores de serviços e quase 3 milhões de alunos e destaca-se por ter como foco central de suas ações uma população alvo que situa-se entre a faixa de escolarização formal e o ingresso no mercado de trabalho, fazendo deste o principal programa de desenvolvimento em larga escala do capital humano na África do Sul.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

“PROTEC” (Programa de Carreira Tecnológica). Organização sem fins lucrativos, visa oferecer formação especializada na área de matemática, ciências e tecnologia da educação, gerando um quadro de recursos humanos qualificado. O acesso ao PROTEC acontece de forma seletiva mesmo em se tratando de um programa não-formal.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

“Extensão do Programa de Obras Públicas”. O objetivo é ampliar a oferta e geração de renda através de um programa nacional que se articula com outros programas de redução da pobreza já instaurados no país. Oportunidades de emprego são criadas nas áreas de infra-estrutura, programas ambientais, culturais, bem como programas residenciais de cuidados na primeira infância. O público alvo do programa são pessoas que necessitam de re-inserção profissional e de pessoas com necessidades especiais para garantir seu direito de acesso ao mercado de trabalho, tanto em ambiente público quanto privado.

Também foram citados programas de educação não-formal nas áreas de *Alfabetização e Educação de Adultos*, especialmente com foco nas mulheres e populações rurais e *Programas de Habilidades para Vida*, com ênfase em educação para os direitos humanos. Em ambos os casos não foram oferecidos maiores detalhes sobre a forma de execução, metas e objetivos dos programas.

Bangladesh

Informações Socioeconômicas do País			
População	150.493.658	Expectativa de Vida	69 anos
IDH	0,515	PIB <i>per capita</i>	US\$1.777,00
População Rural	72%	Crescimento Populacional	1.2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		Não divulgado	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		22.241.120	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/64			

Quadro 30 – Informações socioeconômicas de Bangladesh

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação não-formal está presente nas diretrizes nacionais de Bangladesh que versa sobre o sistema oficial de ensino no país. De acordo com a Política Nacional de Educação publicada no ano de 2000, a educação deve ser oferecida de acordo com a adequação de faixa etária e necessidades de aprendizagem, sendo a educação não-formal apontada como complementar à educação formal no país, sendo seu foco direcionado para as habilidades ao longo da vida e o preparo para o mundo do trabalho. No campo da educação não-formal as ações no país estão direcionadas principalmente para as áreas de alfabetização, a vida e vida em comunidade.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Iniciativa de Alfabetização Educacional, o programa está baseado em um tripé de ações que visa reduzir o analfabetismo no país, especialmente de adultos, com o intuito de melhorar as condições sócio-econômicas da população. O programa divide-se em *Abordagem Baseada no Centro*, *Movimento de Alfabetização Total e Distribuição de Livros para Organizações Voluntárias*, e a meta proposta é atingir 15 milhões de jovens e adultos analfabetos que estão fora do sistema formal de educação. As ações desse projeto tiveram início do ano de 1995, e em um contexto geral, espera-se que o programa: a) institucionalize uma política de educação não-formal complementar ao sistema formal; b) desenvolva um centro nacional de recursos técnicos para a preparação de currículos e materiais de alfabetização e; c) desenvolva um mecanismo de colaboração entre governo e organizações internacionais/ não-governamentais para o planejamento de programas de educação não-formal no país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Uma série de programas de educação não-formal são enquadrados nesse eixo temático, sendo que alguns deles foram mais detalhados em sua definição conceitual, enquanto outros apenas citados brevemente sem maiores aprofundamentos sobre as suas esferas de atuação.

Aumento da Segurança Alimentar através de Promoção dos Direitos e da Subsistência Sustentável. Programa iniciado no ano de 2004 que conta com o apoio da união européia (UE), e que atua em 6 regiões do país. Não existem informações mais detalhadas sobre o programa.

Empoderamento das comunidades em face do HIV / AIDS: Duração estimada do programa é de 36 meses e visa conscientizar a população sobre os riscos do HIV/AIDS, atuando através de uma abordagem integrada do indivíduo junto à sua comunidade. Não existem informações mais detalhadas sobre o programa.

Projeto Kadoorie: O objetivo é fortalecer as lideranças femininas no seio das comunidades atuando diretamente na questão da segurança alimentar junto a mais de 6.500 mulheres em situação de extrema pobreza. Não existem informações mais detalhadas sobre o programa.

Projeto Ganokendra. Com recursos da UNESCO e fundos japoneses e noruegueses, o projeto Ganokendra foi implementado pela ONG Dhaka Ahsania Mission em parceria com o Departamento de educação não-formal do Ministério da Educação do país, e tem como objetivo atuar na área da alfabetização e fornecimento de informações básicas sobre a vida diária em comunidades e aldeias isoladas. O programa atua diretamente também oferecendo informações sobre qualidade de vida , saúde e nutrição, bem como possibilidades de geração de renda para essas populações.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Habilidades para uma vida sustentável. Programa destinado à população de extrema pobreza e de pescadores pobres, visa oferecer formação com foco em novas habilidades cotidianas que podem ser revertidas em ações que gerem renda para as famílias. Não existem informações mais detalhadas sobre o programa.

Programa Refletir: Com objetivo de criar formadores, o programa atua de forma a assegurar a criação de lideranças locais por meio do fomento à novas idéias e estratégias de enfrentamento às adversidades de cada região e/ou comunidade. O Programa conta com apoio da ActionAID, PNUD, várias ONGs e o próprio governo através da Academia de Desenvolvimento Rural e do Diretório de Educação Não-Formal do país que se interessaram em adotar as estratégias do programa.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Projeto de Capacitação Jurídica e Judiciária para Bangladesh. Atuando de forma a melhorar o ambiente de negócios juridicamente no país, o projeto que conta com o apoio do Banco Mundial prevê o aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de justiça civil, elevando o acesso das camadas mais carentes da população, como mulheres e pobres, ao acesso à justiça no país. O objetivo é o aumento de uma rede social de proteção contra a corrupção melhorando a governança nacional, através de uma série de mecanismos próprios tais como a criação de associação de advogados, melhora da rede de infraestrutura dos tribunais, promoção da alfabetização, ampliação do acesso a tribunais de pequenas causas, igualdade de gênero, e financiamento e implementação de projetos de apoio à área.

Eletrificação Rural e Desenvolvimento de Energia Renovável, é um programa amplo que visa elevar o desenvolvimento social e econômico do país em regiões com uma alta densidade populacional que não possui acesso à energia elétrica, especialmente em regiões rurais. O programa possui um hall elevado de ações que vai desde a operacionalização técnica da implantação dos cabos e sistemas de rede até a conscientização da população sobre o uso dos recursos elétricos.

Ainda foram encontradas referências a ações que envolvem questões de gênero, especialmente na defesa e apoio às mulheres através de capacitações para o fortalecimento de habilidades para a vida, rede psicossocial de atenção e treinamento de ações de subsistência para mulheres rurais pobres. As ações ainda contemplam programas de alfabetização e atividades de geração de renda ofertadas através de modelos de educação não-formal. O objetivo é reduzir a disparidade de gênero entre homens e mulheres, que concentra uma diferença elevada em setores como educação, saúde e direitos humanos no país.

Botsuana

Informações Socioeconômicas do País			
População	2.030.738	Expectativa de Vida	53 anos
IDH	0,634	PIB <i>per capita</i>	US\$ 14.706,00
População Rural	38%	Crescimento Populacional	1,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		297.540	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		217.950	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/49			

Quadro 31 – Informações socioeconômicas de Botsuana.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Durante a década de 1980, o Plano Nacional de Desenvolvimento VI estabeleceu algumas metas e programas no campo da educação que foram frutos de estudos em anos anteriores pelo Departamento de Educação Não-Formal. Tais estudos realizados nos anos de 1976 e 1977 identificaram necessidades de aprendizagens que deveriam ser diferentes e baseadas nos grupos étnicos, gênero e faixa etária da população do país. Recomendou-se a ampliação das áreas de atuação para além apenas dos processos de leitura, escrita e matemática, angariando então, ações de aprendizagem nos campos das habilidades necessárias para o desenvolvimento local e geração de renda. O foco das medidas do plano nacional de educação não-formal concentrou-se então em dois aspectos:

- 1) Direcionamento das ações para crianças fora da escola, especialmente as que residiam em áreas remotas.
- 2) Fornecimento aos adultos de habilidades práticas para a vida diária.

Da década de 1980 até hoje, mudanças ocorreram e o planejamento nacional acabou tomando como referência os indicadores expressos pela UNESCO como referência mundial a ser seguida. Dessa forma, atualmente as ações do país concentram-se nos cumprimentos de metas pré-estabelecidas no documento nacional “Visão 2016”. O referido documento estabelece um plano de ação para o país na área educacional, com metas a serem atingidas até o ano de 2016, sendo que os principais pontos discutidos e apresentados no documento fazem referência a: qualidade educacional e oferta baseada nas necessidades nacionais; escolarização universal e compulsória até o nível secundário; formação profissional e técnica de alto nível disponível no ensino

secundário e como opção para estudos posteriores; o empreendedorismo como parte integrante da formação do aluno; e os indicativos legais de que nenhum estudante será prejudicado mediante sua origem étnica, de linguagem, de gênero ou da localização geográfica em que vive.

No campo da educação não-formal, o documento “Visão 2016” estabelece como estrutura de trabalho as prerrogativas de uma educação ao longo da vida e todos os seus desafios. Assim, compete ao Departamento de Educação Não-Formal oferecer uma educação ao longo da vida de qualidade para a população fora da escola, capacitando-os nas habilidades necessárias para a vida, utilizando-se para tanto, de recursos provenientes da educação básica (alfabetização), programas de pós-alfabetização e de uso de tecnologias de informação e comunicação, na tentativa de manter as comunidades preparadas para os desafios futuros.

Os maiores programas e políticas de educação não-formal implantados em Botsuana são assim descritos no relatório da UNESCO:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Programa Nacional de Alfabetização; implantado em parceria com o Departamento do Ministério da Educação, desenvolveu uma política nacional de alfabetização que contou com o apoio das agências governamentais do país, bem como organizações não-governamentais e universidades, no entanto equívocos na condução da política não trouxeram os resultados esperados. Com uma visão extremamente hierarquizada e com um modelo centralizador piramidal de condução das iniciativas, os planejadores recusaram-se a adotar uma abordagem Freireana⁵² para uma alfabetização politizada.

Política de um único idioma; com cerca de 20 línguas e dialetos falados no país, Botsuana pode ser considerado um país com enorme diversidade cultural e lingüística, o que prejudica, de certa forma, os avanços sociais em relação a uma integração nacional coesa. Dessa variação lingüística apresentada no país, cerca de 80% da população é fluente no Setswana. O planejamento nacional prevê que os processos de aprendizagens sejam realizados pela língua considerada oficial (Setswana) mesmo nos

⁵² Elaborado pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o método de alfabetização desenvolvido por ele prevê uma abordagem centrada nos princípios de “investigação”, “tematização” e “problematização”, dando ao aluno a oportunidade de aprender a partir do seu próprio universo vocabular.

processos não-formais, o que de certa forma, prejudica grupos nacionais minoritários. O Departamento de Educação Não-Formal vem tentando a anos modificar tal concepção na tentativa de mostrar o significado cultural e pedagógico da alfabetização na língua materna de origem dos grupos étnicos.

Inglês como segunda língua; idealizado através de uma pesquisa prévia realizada entre os jovens, o programa foi implementado no ano de 1994 como um mecanismo de pós-alfabetização, e ficou a cargo da Universidade de Botsuana. Os dados demonstraram que o interesse pelo aprendizado do inglês ocorria em virtude de: a) melhoria das habilidades de comunicação, especialmente dos residentes em áreas urbanas; b) atualização do nível educacional, e c) melhoria das perspectivas de emprego. Não foram oferecidas maiores informações sobre a sua aplicabilidade técnica.

Programas de alfabetização no trabalho; destinado a melhorar a qualificação de seus empregados, empresas privadas oferecem condições de alfabetização no próprio local de trabalho, sendo os procedimentos pedagógicos de aprendizagem orientados pelos capacitadores do Estado via metodologias pró-ativas. Tais cursos são concentrados em dois centros urbanos, Gaborone e Lobatse.

Dispositivo Pós-Alfabetização; após a revisão da política nacional de educação em 1994, o Departamento de Educação Não-Formal ficou responsável por oferecer cursos seqüenciais pós-alfabetização na área de educação de adultos, com intuito de que os mesmos pudessem certificar com grau equivalente ao ensino primário. A crítica ao Departamento de Educação Não-Formal vem da sua dificuldade em implantar essa política, se tornando um grande defeito do programa nacional de alfabetização.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Aprendizagem em planejamento de negócios; foi um programa desenvolvido através do método participativo orientado para pessoas recém-alfabetizadas ou semi-alfabetizadas. Destina-se a formar cidadãos aptos a lidarem com pequenos negócios, oferecendo-lhes conhecimento sobre planejamento e organização do empreendimento. O governo auxilia com o treinamento e com fundos específicos para os grupos de projetos, que são geridos pela Agência de Desenvolvimento de Pequenas Empresas.

Existe a participação de ONGs na condução das atividades e auxílio no financiamento dos fundos, bem como a participação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) na formação dos agentes responsáveis por ministrarem o curso. O grande interesse na participação concentra-se nas mulheres, havendo interesse minoritário dos homens na realização dos cursos.

Atividades de geração de renda; através do Departamento de Educação Não-Formal atividades como oficinas de costura de uniformes escolares, criação de padarias e processamento de alimentos, foram desenvolvidas com o objetivo de fornecer às comunidades novas perspectivas de geração de renda. No entanto verificou-se a inviabilidade de algumas ações, sendo necessária a reorientação do planejamento da área para atividades de agricultura, horticultura, avicultura e pecuária. O material disponibilizado pelo Departamento de Educação Não-Formal também foi todo modificado, trazendo então uma simplicidade maior para facilitar a compreensão do aluno para essas iniciativas de sustentabilidade financeira. Diversas parcerias foram estabelecidas entre o governo e ONGs para o aprimoramento das ações.

Nos dados relacionados a Botsuana ainda foram encontrados menções às ações de educação não-formal em temas pontuais, como gênero e a participação feminina no desenvolvimento educacional do país; grupos alvos específicos (crianças fora das escolas) e formação de professores para atuarem no programa nacional de alfabetização.

Camboja

Informações Socioeconômicas do País			
População	14.305.183	Expectativa de Vida	63 anos
IDH	0,543	PIB <i>per capita</i>	US\$2.358,00
População Rural	80%	Crescimento Populacional	1,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		1.770.344	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		2.010.235	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 32 – Informações socioeconômicas do Camboja

Fonte: Pesquisa Documental, 2013

No campo educacional as maiores ações do país estão relacionadas ao Plano Estratégico de Educação, formulado em meados dos anos 2000, e que deu suporte para as demais medidas da área, entre elas a criação do Programa de Suporte ao Setor Educacional, programa responsável por criar estratégias de redução da pobreza através de intervenções estratégicas. O planejamento do Programa de Suporte ao Setor Educacional prevê o cumprimento de três metas previamente definidas: elevar o acesso equitativo em todos os níveis educacionais; melhorar a qualidade e eficácia da educação e; fortalecer a capacidade de descentralização educacional.

O programa contou com vários apoios de órgãos internacionais como a Comissão Européia, Agência Internacional de Desenvolvimento da Suécia, Banco Mundial, e governos do Japão e Bélgica, no auxílio ao financiamento e execução dos seus projetos. Entre as ações pontuais do programa destacam-se:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de formação tecnológica; projeto piloto implantado pelo Departamento de Educação Não-Formal do Ministério da Educação, Juventude e Esportes, com o objetivo de capacitar profissionalmente meninas e mulheres jovens. O programa foi desenvolvido na “Chantier Ecole” na província de Siem Riep em parceria com ONGs com experiências comprovadas na condução e oferecimento de formação profissional, de habilidades para a vida e desenvolvimento sustentável orientado para mulheres. As ações do programa centraram-se em: a) estabelecer vínculos com o mercado e oportunidades de geração de renda para os produtos confeccionados; b) alívio da pobreza e transferência de conhecimento dos mais velhos para os mais jovens, e; c) integração das perspectivas de gênero e empoderamento no projeto de intervenção, atitude positiva e abertura de um negócio próprio.

Além das ações específicas do programa, o Camboja estabeleceu estratégias de redução da pobreza orientados pelas metas de desenvolvimento internacional, construindo assim o Documento Estratégico de Redução da Pobreza, que contou com apoio do FMI e do Banco Mundial na assinatura de acordo de cooperação, cujo cerne foi a ampliação da educação e da formação humana para minimizar os efeitos negativos da ausência e/ou dificuldade de geração de renda da população.

Plano Nacional de Ação para melhores e mais empregos para as mulheres; outras ações no campo da redução da pobreza fazem referência às questões de gênero e

a tentativa do país em equalizar as oportunidades entre homens e mulheres, oferecendo formação e condições de trabalho, bem como assistência técnica e financeira para a elaboração de um projeto empreendedor no intuito de melhorar a rentabilidade e viabilidade de suas microempresas.

O país também estabeleceu parcerias internacionais com o Banco Interamericano, Agência Japonesa de Cooperação Internacional, e o Ministério das Relações Exteriores da Dinamarca, para o desenvolvimento de programas de treinamento nas áreas de saúde, com especial atenção na condução de propostas que tratem do tema HIV/AIDS.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Formação profissional para a redução da pobreza; foi um projeto de capacitação profissional desenvolvido pelo Ministério da Educação, Juventude e Esportes do Camboja, que implementou de forma flexível um programa de treinamento orientado pelas demandas nacionais, com objetivo de proporcionar atividades geradoras de renda, o projeto foi operacionalizado em sete províncias, e seu maior trunfo era a flexibilidade e a abordagem sistemática na identificação de emprego e das necessidades laborais emergentes, gerando oportunidades para grupos considerados vulneráveis como mulheres, deficientes, jovens desempregados, e soldados da reserva. O projeto foi considerado de sucesso em relação ao alívio e redução da pobreza. Ele foi sucedido pelo **Projeto de Formação Profissional para Geração de Emprego**, que capacitou mais de 5.000 pessoas localizadas nas regiões de fronteira do país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Centros de Aprendizagem Comunitária; faz parte de uma iniciativa da UNESCO e dos Fundos Noruegueses e Japoneses em parceria com o Ministério da Educação, Juventude e Esportes, para a implementação de centros comunitários que visem: a) promoção do desenvolvimento humano através da alfabetização para mulheres, treinamento de habilidades e disponibilização de uma biblioteca pública, e ; b) oferecimento de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas da comunidade.

É possível observar que as demandas nacionais do Camboja conduzem à políticas de educação não-formal que orientam suas ações na formação do capital humano com vistas à redução e o alívio da pobreza.

Egito

Informações Socioeconômicas do País			
População	82.536.770	Expectativa de Vida	73 anos
IDH	0,662	PIB <i>per capita</i>	US\$6.281,00
População Rural	56%	Crescimento Populacional	1,7% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		10.032.719	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		9.483.270	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/63			

Quadro 33 – Informações socioeconômicas do Egito.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Os documentos da UNESCO para a educação não-formal do Egito afirmam que nada foi encontrado em relação a definições claras e conceituais de utilização desse modelo educacional através de uma política consistente e abrangente no país nos últimos 50 anos. Historicamente, segundo os dados da UNESCO, o Egito vem se utilizando dos modelos não-formais de educação para captar indivíduos que estão fora do sistema escolar formal com intuito de alfabetizá-los. No entanto, na última década, a noção de educação não-formal ganhou maior força no país especialmente em dois itens de interesse do país: 1) interação com ações de planejamento familiar e de saúde, como por exemplo, vacinação, saúde reprodutiva, direitos da criança, desemprego juvenil, e 2) disponibilidade de financiamento educacional para além do Estado e a necessidade de prestação de contas frente aos grandes doadores internacionais.

Essa ampliação de concepção, que agora não se restringe exclusivamente ao movimento de alfabetização, acabou englobando mecanismos de treinamento vocacional, aprendizagem do inglês como segunda língua, habilidades para a vida e treinamento em informática. Dentro da legislação educacional egípcia, destaca-se a Lei 84/2002 que confere às Organizações Não-Governamentais a possibilidade de equivalência entre as suas escolas comunitárias e as escolas formais do Estado, dando-lhes também a possibilidade de organização, planejamento e coordenação de suas ações.

No campo público, a agência egípcia responsável pela organização de ambientes de educação não-formal no país é a Autoridade Geral de Educação de Adultos, sendo que qualquer ação a ser desenvolvida em qualquer área do país deverá ter o envolvimento dessa agência, da mesma forma que, o provedor não-estatal com maior participação nas ações de educação não-formal no Egito é CARITAS⁵³, que desempenha importante papel em temas como infância e juventude, maternidade, educação de meninas e alfabetização.

As ações nas áreas de educação não-formal apontadas nos relatórios da UNESCO no Egito fazem referência a:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Alfabetização de Adultos: Com responsabilidade direta do órgão de Autoridade Geral de Educação de Adultos, o programa de alfabetização nacional conta com o financiamento estatal e de organizações não-governamentais. É destinado a um público na faixa etária de 14 a 45 anos tendo o processo de alfabetização equivalência ao nível educacional básico do país, estando presente em 255 regiões administrativas educacionais de 26 províncias mais a cidade de Luxor. Até a produção do relatório pela UNESCO haviam sido matriculados mais de 1.179.443 de alunos no programa.

Reforço da capacidade de Alfabetização ao longo da vida. Programa de alfabetização implantado pela agência estatal tendo como meta atuar em aldeias remotas com alta incidência de pobreza e dificuldades de alfabetização. A abordagem utilizada foi centrada no aluno, dando ampla atenção e auxílio para o cumprimento do curso, tendo uma taxa final de aprovação da ordem de 80%.

Programa de Educação Básica para Adultos: Estruturado pela CARITAS Egito em parceria com outras Organizações Não-Governamentais, o programa é fruto da experiência bem sucedida da organização em 162 países ao redor do mundo, e tem como meta oferecer alfabetização para a população através de uma pedagogia que se baseia nos construtos teórico de Paulo Freire. No ano de 2006 havia 417 salas em pleno funcionamento atendendo uma população estimada de 6.814 alunos.

⁵³ CARITAS é uma organização de ajuda humanitária da Igreja Católica e atua em mais de 200 países.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa de Alfabetização e Capacitação de Meninas. Programa que lida a partir de uma perspectiva familiar, com especial atenção para a mãe e a filha, atuando nas áreas de educação (via alfabetização), cuidados da saúde e nutrição, abordando temas como drogas na juventude e crianças em risco. O programa é uma mescla multidisciplinar de ações em áreas diferentes para grupos alvos, no caso específico meninas até 18 anos residentes em áreas urbanas ou rurais consideradas de risco, fora do sistema formal de ensino. A meta é atingir 4.000 meninas nas províncias de Sohag, Assiut, Fayoum e Sharqiya.

Projeto Novos Horizontes. Desenvolvido pela USAID em parceria com o Centro para o Desenvolvimento e Atividades da População (CEDPA), o programa consiste numa rede de 365 ONGs e foi implementado em 21 províncias do país com o objetivo de ampliar as condições de vida e capacitar o público alvo, mulheres de 9 a 20 anos de idade, em temas como saúde reprodutiva e auto-confiança pessoal, tendo seu modelo de educação não-formal fortemente ligado aos laços comunitários aonde essas jovens se inserem. Dados do programa revelam que 77.000 mulheres já foram capacitadas.

Programa Novas Visões. Similar ao Projeto Novos Horizontes, o Programa Novas Visões tem seu público alvo meninos de 12 a 20 anos, com objetivo de se trabalhar questões relacionadas à reprodução sexual, desenvolvimento de habilidades para a vida, como planejamento, comunicação e tomada de decisões. Esse programa foi considerado essencial no planejamento político estratégico do país, pois se complementa ao Projeto Novos Horizontes destinado às meninas.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Reforma Educacional. Desenvolvido pela USAID, o programa visa oferecer a possibilidade de alfabetização incorporada a um elemento maior que é a aprendizagem de habilidades necessárias para a vida cotidiana. Além da alfabetização em si o programa oferece orientação em boas práticas de saúde, saúde reprodutiva e cuidados entre homens e mulheres e a reponsabilidade individual perante a família e membros da comunidade. O programa conta com 241 turmas de alfabetização,

alcaçando 4.776 alunos e 34.400 jovens matriculados em oficinas de treinamento e habilidades para a vida.

Ishraq. Programa piloto desenvolvido em quatro aldeias na província de Minya para adolescentes na faixa etária entre 13 e 15 anos que estão fora da escola. O Programa possui flexibilização de horários, sendo desenvolvido 3 horas por dia 4 vezes por semana, abordando conteúdos de alfabetização, orientados pela pedagogia Freireana, e módulos de esportes recreativos.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Treinamento em Ensino Técnico/Profissional é uma rede integrada que compõe os sistemas, as iniciativas e os programas organizados pelo Estado em parceria com ONGs nas áreas de treinamento profissional e ensino técnico no país. No campo da educação não-formal ele acontece via quatro subdivisões: 1) centros de formação profissional que incluem alguns cursos de aperfeiçoamento; 2) ensino profissional público, vinculado a 20 ministérios; 3) centros de formação em serviço, executados em empresas públicas e privadas, e ; 4) centros de formação comunitária, dirigidos especialmente às mulheres, deficientes e desempregados locais. Nesse sentido destacam-se as seguintes ações:

Programa de formação profissional de apoio de grupos desfavorecidos. Elaborado pelo órgão da Autoridade Geral de Educação de Adultos, é um programa que oferece qualificação básica em áreas como carpintaria, sapataria, construção para grupos que necessitam de requalificação e reinserção no mercado de trabalho. O pico de alunos aconteceu no ano de 2002 com 6.750 matrículas.

Programa de Formação para a Educação Técnica e Profissional. Programa que acompanha o processo de desenvolvimento econômico do país e visa oferecer formação técnica qualificada para a atuação em áreas como desenvolvimento institucional e assessoria política. Não há maiores informações.

Projeto de Desenvolvimento de Competências. Financiado pelo Banco Mundial, o projeto tem foco na iniciativa privada, oferecendo a possibilidade de qualificação e treinamento em áreas estratégicas do país, que inicialmente foram destacadas como: construção civil, indústria e turismo. Foram beneficiadas 476 empresas com um total de 3.400 alunos formados em 309 cursos de formação.

Filipinas

Informações Socioeconômicas do País			
População	94.852.030	Expectativa de Vida	69 anos
IDH	0,654	PIB <i>per capita</i>	US\$ 4.119,00
População Rural	51%	Crescimento Populacional	1,7% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		13.311.803	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		8.196.948	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/36			

Quadro 34 – Informações socioeconômicas das Filipinas.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O sistema educacional das Filipinas prevê a equivalência e certificação do ensino recebido em programas de educação não-formal através de do Plano de Ação Educacional do país. O Sistema de Equivalência e de Educação Não-Formal foi lançado no ano de 1999 e contou com o apoio do banco de Desenvolvimento Asiático para sua implementação. A partir dessa perspectiva, observa-se que a educação não-formal é vista como um componente alternativo ao processo de aprendizagem formal, sendo encontrados em sua grande maioria programas da área que versam sobre alfabetização, educação indígena e certificação para a educação básica. O escritório de educação não-formal do país elencou como prioridade para os próximos 5 anos as seguintes metas no campo:

a) Reforço dos programas de mobilização social por meio do uso de novas tecnologias e multimídia, usando para isso dispositivos de educação não-formal para treinamento e reciclagem;

b) Formação em âmbito nacional, provincial e municipal de conselhos consultivos para a melhoria das coordenações dos programas de educação não-formal;

c) Fortalecer as relações familiares através da educação familiar;

d) Expandir o sistema de validação e certificação de aprendizagem através da educação não-formal;

e) Estabelecer um sistema contínuo de monitoramento e avaliação das políticas de educação não-formal implementadas.

O planejamento de ações no campo da educação não-formal em funcionamento nas Filipinas pode ser observado da seguinte maneira:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa de Alfabetização Básica: O programa tem como meta atuar diretamente com crianças analfabetas que se encontram fora do sistema escolar, bem como também com jovens e adultos. O modelo de ensino prevê o aprendizado básico de leitura e escrita, e de operações matemáticas simples, sendo abordados também temas transversais, como convívio familiar, educação cultural e habilidades cotidianas.

Educação Indígena: Programa direcionado para as populações indígenas com foco no aprendizado da leitura, escrita, bem como de operações matemáticas. A abordagem metodológica usada alinha-se às diretrizes da UNESCO para o fortalecimento de habilidades e desenvolvimento de competências, e o desenvolvimento do programa contou com apoio de várias ONGs, grupos da iniciativa privada e o governo através do Departamento de Educação.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Equivalência e Certificação. Programa de certificação destinado a jovens e adultos que se capacitaram através de modelos não-formais de educação e que não possuem condições ou estão fora do sistema formal de ensino. O programa tem como meta oferecer um leque de possibilidades para que seu público-alvo possa seguir caminhos alternativos que os levem a progredir no aprendizado de habilidades e competências que serão úteis em suas vidas.

Programa de Educação Informal: Apesar da inconsistência terminológica em relação ao nome do programa, o mesmo tem como função atuar diretamente com grupos específicos da população filipina, contribuindo no aprimoramento pessoal através do desenvolvimento profissional e do treinamento de habilidades necessárias para a geração de renda. As ações do programa podem ser desenvolvidas através de um aprendizado na modalidade individual ou através de grupos pré-determinados.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Educação Madrasah: Destinado à população imigrante muçulmana e marginalizada, que se distanciou de seu país de origem em função dos conflitos armados e estado de guerra, o programa atua na tentativa de aproximar a população imigrante da população local, estreitando os laços culturais e reduzindo os atritos em decorrência das diferenças entre os povos.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Ensino Técnico e Formação Profissional: Focado no objetivo de qualificar profissionalmente os trabalhadores filipinos em competências necessárias para a atuação não apenas em serviços de âmbito nacional, mas também em serviços internacionais. No campo da educação não-formal essa aprendizagem ocorre dentro dos próprios ambientes de trabalho, sendo que o aluno é orientado por um profissional formado que lhe oferece as fundamentações teóricas e o aprendizado prático da função.

Gana

Informações Socioeconômicas do País			
População	24.965.816	Expectativa de Vida	64 anos
IDH	0,558	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.871,00
População Rural	48%	Crescimento Populacional	2,3%
População com idade adequada ao Ensino Primário		3.598.472	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		3.694.842	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/56			

Quadro 35 – Informações socioeconômicas de Gana

Fonte: Pesquisa documental, 2013.

As ações relacionadas à educação não-formal no país estão a cargo da Divisão de Educação Não-Formal criada em 1991 pelo Ministério da Educação, Ciências e Esportes de Gana e cuja maior meta é atuar no combate ao analfabetismo no país, indo de encontro com o estipulado pela UNESCO como objetivo para o ano de 2015 nos países africanos. A erradicação do analfabetismo é a principal política no campo educacional no país e considerada uma estratégia para fortalecer o desenvolvimento

local e nacional, tendo em alguns casos, aplicação em grupos considerados essenciais, como mulheres e comunidades rurais. O financiamento para o desenvolvimento do programa de erradicação do analfabetismo no país é dividido entre o próprio governo e o Banco Mundial, tendo em fases anteriores e no projeto piloto apoio do governo Norueguês, do FMI, do UNICEF e do Departamento de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido.

Diferentemente dos outros países já analisados, grande parte das ações desenvolvidas no âmbito da educação não-formal em Gana não foram identificadas com um nome próprio relativo ao programa ou projeto, havendo nos relatórios analisados apenas a menção ao campo de atuação, seus objetivos e forma de desenvolvimento. Assim a análise tomou como referência a devida adequação de cada ação a cada categoria de enquadramento nesse trabalho.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Programa de Alfabetização Funcional: Voltado para uma aprendizagem baseada em um currículo multi-composto, o programa aborda os aspectos de leitura e da escrita em conjunção a fatores externos que podem auxiliar no desenvolvimento pessoal dos alunos, destacando-se as áreas relacionadas aos aspectos sociais e de saúde, atividades de trabalho e geração de renda, e consciência cívica. Os objetivos diretos do programa são: a) habilitar os alunos a melhor compreender sua realidade e as suas capacidades de lidarem de forma competente com os aspectos da vida cotidiana e sua interação com o mundo dos alfabetizados; b) oferecer aos alunos, conhecimento, atitudes e habilidades que lhes serão úteis durante a sua vida; c) habilitar os alunos a melhorarem suas competências profissionais através da alfabetização funcional, e d) ampliar o interesse e a busca pela leitura. O foco do programa concentra-se em pessoas de 15 a 45 anos, com especial atenção às mulheres e em três regiões específicas do norte do país.

Além do programa fomentado pelo governo, ainda existem outros pequenos projetos em andamento no país cujo foco também é a atuação junto à erradicação do analfabetismo, e que possuem como provedores diversas ONGs como a Word Vision International, Gilbert International (ONG religiosa), Exército da Salvação, Agência Adventista de auxílio, TechnoServe, e o Ministério Feminino Ghacoe.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Ações nas áreas de Saúde e Família: As atividades relacionadas ao entendimento das relações individuais e sociais em Gana estão em sua grande parte sendo desenvolvidas pela Divisão de Educação Não-Formal em parceria com ONGs internacionais, nas quais destacam-se a Word Vision International, a Associação de Planejamento Familiar de Gana e a Organização Terra Verde. As ações desenvolvidas por essas entidades tendem a atuar com temas como higiene pessoal, cuidados com o corpo, qualidade de vida, planejamento familiar, gravidez na juventude, higiene ambiental, DST/HIV, maternidade segura e assistência à criança, além de tratamento de água potável. O público alvo dessas ações são adolescentes e as mães que estão em fase de amamentação.

Ações nas áreas de Consciência Civil: Com o objetivo de educar os participantes em relação aos seus direitos e deveres na sociedade, as ações promovidas pela Action Aid, Movimento Feminino, e a Corporação de Radiodifusão de Gana, atuam no sentido de debater questões do dia-a-dia a partir de uma abordagem que toma como referência a consciência civil. Temas como leis, tributos, trabalho infantil, queimadas e fortalecimento comunitário são desenvolvidos principalmente entre os jovens e adultos analfabetos que não conseguem ler os meios de comunicação impressos e se situarem no panorama social do país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Atividades como agricultura e conservação de alimentos, bem como formação em contabilidade e formação para geração de renda, são desenvolvidas em Gana por entidades como a Word Vision, Conselho Nacional de Indústrias de Pequena Escala, e Fundação Grátis (sic!), oferecendo aos participantes a possibilidade de obter habilidades pessoais no manejo da agricultura em seus aspectos práticos de plantio e colheita, bem como nos aspectos burocráticos como abertura de cooperativas e obtenção de crédito em bancos. O público alvo das ações é direcionado para jovens e adultos em geral, porém com especial atenção aos que estão desempregados, possibilitando-lhes uma formação para obtenção de meios de geração de renda.

Honduras

Informações Socioeconômicas do País			
População	7.754.687	Expectativa de Vida	73 anos
IDH	0,632	PIB <i>per capita</i>	US\$ 4.047,00
População Rural	48%	Crescimento Populacional	2,0%
População com idade adequada ao Ensino Primário		1.103.763	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		895.932	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 36 – Informações socioeconômicas de Honduras.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O sistema educacional hondurenho é organizado administrativamente pelo Ministério da Educação e as ações voltadas para a educação não-formal ficam sob responsabilidade da Direção Geral de Educação de Adultos, órgão oficial e subordinado ao Ministério da Educação. O órgão fica responsável por três ações específicas em Honduras: 1) aceleração primária, 2) educação funcional e 3) centros de cultura popular. A partir de 1995 o órgão começou a trabalhar em conjunto com ONGs com o intuito de ampliar o atendimento ofertado na tentativa de obter os melhores resultados possíveis, o foco do modelo não-formal de educação no país concentra-se, sobretudo, na educação de jovens e adultos como observado nos programas a seguir:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Aprender sem Fronteiras. O programa segue como referência o relatório Delors da UNESCO (1996) que define que o processo de aprendizagem deve ser contínuo ao longo da vida e baseado nos pilares do “ser, fazer, conhecer e conviver”. O programa atua para todos os grupos de faixas etárias e objetiva auxiliar o processo formal de educação complementando-o com o aprendizado de habilidades úteis para o ingresso no mercado de trabalho, colaborando para a vida coletiva e o compartilhamento de experiências. É desenvolvido pela UNESCO, Organização INICE e Secretaria de Educação.

Programa de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos (PRALEBAH). O projeto é direcionado para a população que não está matriculada no

sistema formal de ensino e que está enquadrada em posições críticas da pobreza no país. O programa oferece alfabetização, educação básica e capacitação para o trabalho aos alunos como forma de contribuir para o aprimoramento pessoal e conseqüentemente o combate à pobreza. O programa contou com apoio financeiro da Agência Espanhola de Cooperação Internacional e do Ministério da Educação, Cultura e Esportes também da Espanha, sendo que a administração do programa ficou a cargo da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Projeto de Educação para o Trabalho. Atuando nas áreas geográficas de Comayagua, La Paz, La Esperanza, Lempira e Santa Bárbara, o projeto com enfoque na educação de jovens e adultos concentra suas ações pedagógicas no campo da educação para o trabalho, ofertando cursos nas áreas do meio ambiente, produção e crédito, sistemas de desenvolvimento metodológico, além de ações nas áreas de gênero e educação instrumental.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Projeto de Produção em Escolas Profissionais de Honduras. O Projeto da Secretaria de Educação visa oferecer formação técnica aos alunos em paralelo com o sistema produtivo nacional. As ações concentram-se em ofertar modalidades de aprendizagens que possam ser úteis no meio tecnológico atual, tornando a mão de obra nacional competitiva internacionalmente. O projeto dá ênfase à transição de uma cultura educacional de “instrução” para uma cultura de “educação tecnológica”, focada nas necessidades e desafios postos pelo mercado mundial.

Projeto de Apoio o Ensino Profissional. Com objetivo de melhorar as competências profissionais e impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país, o projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação, Secretaria Técnica de Cooperação Internacional e organização INFOP, visa a melhoria da qualidade do ensino profissional ofertado no país, adequando-o às prioridades de desenvolvimento definidas pelo país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Projeto Lempira do Sul. Projeto desenvolvido com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos moradores da região sul do estado de Lempira, atuando em temas como desenvolvimento sustentável, produtividade, e redução da destruição do meio ambiente. Esse projeto é considerado contínuo pelo governo hondurenho e contribui para o fortalecimento da comunidade local.

Índia

Informações Socioeconômicas do País			
População	1.241.491.960	Expectativa de Vida	65 anos
IDH	0,554	PIB <i>per capita</i>	US\$3.650,00
População Rural	69%	Crescimento Populacional	1,4%
População com idade adequada ao Ensino Primário		123.615.820	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		170.731.718	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/52			

Quadro 37 – Informações socioeconômicas da Índia

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Destaca-se nos documentos analisados sobre a Índia que a visão do país sobre o modelo de educação não-formal está fortemente associada a uma função de alfabetização populacional e a questões relegadas a segundo plano nos campos da educação profissional. Essa visão, segundo os documentos, é oriunda de uma forte influência de organismos internacionais no país, com especial destaque para o discurso da ONU. Os principais marcos de ações no campo da educação não-formal no país podem ser assim destacados:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Campanha de Alfabetização Total: Lançada no final dos anos de 1980, a campanha passou por diversas mudanças estruturais ao longo dos anos, no entanto seu foco sempre esteve definido na redução do analfabetismo no país, com faixa etária alvo de suas ações estabelecidas entre 15 e 35 anos. Inicialmente a campanha visava o desenvolvimento da competência de alfabetização, no decorrer dos anos as ações

pedagógicas foram substituídas por projetos mais específicos como o Programa de Pós-Alfabetização e o Programa de Educação Continuada. Com as metas definidas pela UNESCO no relatório de Dakar e os objetivos definidos no Plano de Educação para Todos (EPT), a reorganização das atividades tenderam a incorporar também elementos constituintes desses documentos a fim de se obter os resultados esperados ao longo dos anos para as metas estipuladas.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa Sarva Siksha Abhiyan: É um programa do governo com objetivo de oferecer educação alternativa para crianças e jovens em situações de vulnerabilidade, proporcionando além da aprendizagem da leitura e da escrita, o estudo em temas relacionados ao meio-ambiente, cuidados com a saúde, questões de gênero, além do programa de incentivo de retorno à escola. Todas as ações do programa acontecem com um estreito relacionamento com a comunidade local, possibilitando a troca de informações e auxílio no planejamento das atividades.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Instituto de Educação Popular – JSS. Oferece a possibilidade de qualificação profissional e desenvolvimento de habilidades e competências através de um programa considerado multifacetado e polivalente para determinados grupos de jovens e adultos e suas famílias que vivem em áreas urbanas ou que tenham migrado das áreas rurais para as áreas urbanas do país. O programa faz parte de um planejamento maior do país para a capacitação dos neo-alfabetizados, a fim de inseri-los no mercado como cidadãos aptos e preparados para ocuparem postos de trabalho diversificados em território nacional. Ao todo 255 cursos profissionalizantes são oferecidos e atualmente existe um forte debate para que a administração do programa passe por completo para as ONGs, que hoje representam apenas um percentual menor de presença no programa em comparação com o governo.

Instituto Nacional de Escolaridade Aberta. Concentra atualmente 1.805 centros de estudos acadêmicos e 917 centros de estudos vocacionais tendo um quantitativo de 1,4 milhões de matrículas nos últimos anos, sendo um dos maiores sistemas de ensino aberto do mundo, oferecendo cursos profissionalizantes nas áreas de agricultura, engenharia, ciência da computação, tecnologia da informação, formação de

professores para comércio e negócio, e cursos para-médicos. A infra-estrutura necessária para a realização dos cursos vem de parcerias com instituições públicas, privadas e ONGs, e o público alvo dos cursos é destinado a população pobre de áreas rurais e urbanas, moradores das favelas, jovens e adultos desempregados, assim como qualquer pessoa social ou economicamente desfavorecida.

Módulo de Habilidades Empregáveis (MHE). É um projeto que tem como meta oferecer capacitação por meio do fortalecimento e desenvolvimento de habilidades individuais para jovens que estão fora das escolas e trabalhadores que estão no mercado informal. Diferentemente das outras ações de qualificação profissional cujo foco é uma formação em longo prazo, o MHE difere por trazer uma formação rápida e prática direcionada para a identificação dos problemas e soluções cotidianos que os alunos podem encontrar no ambiente de trabalho.

DWCRA. Iniciado nos anos de 1980 o programa oferece suporte a mulheres pobres que residem em áreas rurais do país auxiliando no desenvolvimento econômico e social dos grupos envolvidos. A implantação e execução do programa atualmente está sob responsabilidade de ONGs juntamente com o Ministério das Áreas Rurais.

TRYSEM: Com foco nas pessoas pobres de 18 a 35 anos, o programa oferece treinamento e desenvolvimento de habilidades técnicas para a agricultura com objetivo de redução da pobreza local.

Indonésia

Informações Socioeconômicas do País			
População	242.325.68	Expectativa de Vida	69 anos
IDH	0,629	PIB <i>per capita</i>	US\$4.636,00
População Rural	49%	Crescimento Populacional	1,0% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		25.907.660	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		25.731.836	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 38 – Informações socioeconômicas da Indonésia.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação na Indonésia é definida pela Lei de Educação nº 20 promulgada no ano de 2003, que define e regulamenta todo o sistema educacional do país segundo os interesses nacionais. A caracterização central dessa lei em comparação com as anteriores faz referência ao grande processo de descentralização que ela oferece para as políticas educacionais nos níveis federal, distritais e municipais.

Nessa conjuntura social e econômica e com a necessidade de reforma educacional, a Lei de Educação Nº 20 de 2003 definiu entre outras ações, a importância do desenvolvimento de programas especiais para grupos populacionais especiais, tendo especial atenção para vítimas de desastres naturais, grupos economicamente e socialmente desfavorecidos. Esses campos de ações acabaram incorporados pelas iniciativas educacionais destinadas à educação não-formal no país através das seguintes medidas:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Práticas correntes de equivalência na educação. Modelo adotado pelo Estado para dar equivalências às iniciativas de educação não-formal desenvolvidas no país em relação aos currículos escolares da educação fundamental e secundária. Tais medidas com base na educação não-formal abordariam temas como educação ao longo da vida, gerenciamento familiar, economia local, ética no trabalho entre outras atividades e seriam divididas em blocos A, B e C cada um com um grau de equivalência específico em relação ao ensino formal.

Bloco A: Equivalência até sexto ano da escola primária.

Bloco B: Equivalência até o terceiro ano da escola secundária júnior.

Bloco C: Equivalência até o terceiro ano da escola secundária sênior.

Alfabetização Funcional: O conceito de alfabetização funcional na Indonésia engloba o aprendizado nas áreas de leitura, escrita e habilidades matemáticas que podem ser aplicadas em ações funcionais no dia-a-dia do povo indonésio. Diversos programas de alfabetização funcional são desenvolvidos pelo país, cada qual com suas especificidades principalmente em relação ao público alvo, faixa etária e objetivos diretos.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Centros de Aprendizagem Comunitários: Através de recursos dos fundos da UNESCO e Japão e Noruega, os centros de aprendizagem foram implantados nas cidades de Jakarta, Siberut com o objetivo de atuar em relação as necessidades específicas de cada comunidade, tendo o centro de Jakarta ações pedagógicas na área de educação ecológica específico para a região onde inserido, e o centro de Siberut com foco na educação básica e redução da pobreza, problemas locais bem acentuados.

Laos

Informações Socioeconômicas do País			
População	6.288.037	Expectativa de Vida	67 anos
IDH	0,543	PIB <i>per capita</i>	US\$2.790,00
População Rural	66%	Crescimento Populacional	1,4%
População com idade adequada ao Ensino Primário		714.365	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		1.070.562	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 39 – Informações socioeconômicas do Laos.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

De acordo com os dados encontrados sobre o sistema educacional do Laos nos relatórios da UNESCO sobre a educação não-formal, nota-se a preocupação do governo em tornar a educação um direito de todo e cidadão e um dever do Estado, contribuindo dessa forma para o alívio da pobreza e o avanço social através da ampliação da mão de obra qualificada e preparada para os avanços do desenvolvimento econômico do país.

O panorama atual do país coloca a educação como chave para a mudança social, fato que determinou 6 medidas que visam proporcionar melhorias ao sistema educacional em prol da população: 1) educação universal obrigatória no ensino primário, 2) fim do analfabetismo e melhoria da qualidade de vida da população mais pobre, 3) expansão da educação profissional e superior no país, 4) capacitação de trabalhadores para o atendimento do avanço e desenvolvimento científico-tecnológico

do país, 5) elevar a educação ao nível do padrão internacional e, 6) investimento na educação como forma de investimento em futuros recursos humanos.

No campo da educação não-formal, as ações ficam a cargo do Departamento de Educação Não-Formal, antes conhecido como Departamento de Educação Popular, cuja responsabilidade maior concentra-se na redução do analfabetismo nacional tendo como grupos alvos mulheres e populações desfavorecidas, além de garantir a educação básica como acessível a toda a população. O objetivo da educação não-formal no Laos é apoiar a educação formal e dar suporte às crianças que abandonaram a escola ou que não podem por algum motivo frequentar o sistema formal de ensino, proporcionar educação de adultos e serviços educacionais que possam qualificá-los para o mercado de trabalho e, abrir possibilidades das pessoas terem acesso a uma educação ao longo da vida e conseqüentemente adquirirem novas habilidades e competências.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Alfabetização: Vários programas de alfabetização são desenvolvidos no Laos com objetivo de redução do analfabetismo que é muito elevado no país. O público alvo desses programas varia de crianças e jovens de 6 a 14 anos, a jovens e adultos de 15 a 40 anos, até adolescentes de 14 a 20 anos, cada grupo com uma abordagem específica seja ela para uma formação com vistas ao enquadramento na educação básica ou com vistas a uma alfabetização em paralelo com uma qualificação profissional.

Políticas de Educação EPT: com base nos prognósticos definidos pela UNESCO para o movimento de Educação Para Todos (EPT), o governo do Laos atua de forma a oferecer políticas educacionais que trilhem no caminho dos indicadores propostos. Nesse sentido, fortalecem-se as ações em programas de alfabetização geral em áreas rurais, redução do abandono escolar, promoção de ações que visem à geração de renda e a aquisição de habilidades e competências.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Projeto de Capacitação de Jovens e Adultos: O projeto implementado em 2005 visa oferecer aos jovens e adultos de comunidades específicas uma série de conteúdos que estimulem a aquisição de habilidades necessárias para a vida em comunidade. Essas habilidades incluem noções de geração de renda, noções de saúde

em temas como HIV/AIDS, vida comunitária e qualidade de vida e foi inicialmente desenvolvido nas regiões geográficas de Vientiane and Bolikhamxai.

Namíbia

Informações Socioeconômicas do País			
População	2.324.004	Expectativa de Vida	62 anos
IDH	0,608	PIB <i>per capita</i>	US\$ 6.801,00
População Rural	62%	Crescimento Populacional	1,8% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		382.388	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		263.099	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 40 – Informações socioeconômicas da Namíbia.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação não-formal no país basicamente é provida por dois mecanismos centrais, o **primeiro** de origem estatal, corresponde às ações, programas e projetos que são desenvolvidos pelos: Ministério da Educação Básica, Cultura e Esporte, Ministério da Agricultura, Águas e Desenvolvimento Rural, Ministério dos Serviços Prisionais, Ministério da Saúde e Serviços Sociais, Ministério da Defesa e várias outras agências do governo. O **segundo** mecanismo é de origem não-estatal e é provido por organizações não-governamentais, organismos internacionais ou pela própria iniciativa privada.

Como meta nacional para a educação não-formal, foi encontrado no relatório da UNESCO sobre o país os seguintes objetivos:

- Proporcionar e promover programas de alfabetização;
- Proporcionar programas que favoreçam o desenvolvimento de competência pessoal na população adulta;
- Proporcionar oportunidades de educação à distância.

Tais metas estão dispostas nos planos de desenvolvimento nacional, que traçaram de maneira ampla, objetivos e estratégias no campo principalmente da educação de adultos com vistas a: a) prioridades econômicas do país como geração de

emprego e renda, b) prioridades sociais como redução e combate ao HIV/AIDS, c) prioridades ambientais através da conscientização de uma sociedade ecologicamente sustentável, e d) prioridades políticas como a descentralização do poder, aumento da igualdade e promoção da participação social nas instancias do governo.

Não foram encontrados projetos pontuais no relatório da UNESCO que pudesse oferecer um diagnóstico específico de atuação, no entanto, foram encontradas ações políticas que indicam a direção de andamento da educação não-formal no país, como observado a seguir.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Associação Namibiana de Educação de Jovens e Adultos: Associação que visa proporcionar a ampliação do acesso à educação para jovens e adultos em todas as modalidades de ensino. Está diretamente alinhada às concepções postas no plano nacional de educação do país e das diretrizes acordadas no CONFITEA para a área.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Política Nacional de Educação de Adultos: O plano desenvolvido pelo governo visa oferecer ações de aprendizado para população nas áreas de alfabetização e preparação para a vida, atuando para reduzir deficiências econômicas e sociais presentes no país. As ações são descentralizadas e ramificadas entre diversos setores do governo contando também com a participação de organizações comunitárias e não-governamentais. O público alvo concentra-se em jovens fora das escolas, mulheres pobres, grupos étnicos marginalizados, pessoas que vivem em regiões consideradas críticas, pessoas com deficiências, e pessoas com HIV/AIDS.

Como apoio ao desenvolvimento da Política Nacional de Educação de Adultos, instituições internacionais como USAID, US Peacorps, DANIDA (Danish International Development Agency), DFID (Department for International Development), NAMAS (Namibian Association of Norway) entre outras fomentam a política seja através de recursos financeiros ou técnicos.

Fundação Rössing: Organização não-governamental que atua no país oferecendo formação nas áreas de manutenção de veículos, informática, artesanato, contabilidade, gestão de recursos naturais e desenvolvimento da primeira infância. Não

enquadra-se no eixo de Treinamento Vocacional por ser ações que visam fortalecer aspectos individuais e coletivos em um determinado grupo não sendo orientado pelas prerrogativas de interesse de formação profissional definidos pelo Estado.

Organização Penduka: Oferece formação e treinamento de habilidades com vistas à geração de renda, atuando principalmente com grupos específicos, com destaque para as ações com mulheres com deficiências.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Conselho de Igrejas da Namíbia: Órgão de igrejas cristãs no país, oferece suporte através de ações de aprendizagem sobre HIV/AIDS, educação ao longo da vida e desenvolvimento da primeira infância, além de oferecer formação em inglês para professores que fazem intervenções junto a comunidades.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Nara: Criada no ano de 1996, a associação atua oferecendo atividades não-formais para populações desfavorecidas com atividades de treinamento visando o desenvolvimento da comunidade através de uma metodologia própria.

Instituto dos Povos Rurais para o Emprego: Atua desde o ano de 1978 oferecendo capacitação e formação técnica na condução de projetos nas áreas rurais para a população desfavorecida. Possui uma rede de relacionamentos no país que possibilita a captação de recursos para o desenvolvimento de projetos agrícolas comunitários.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Academia de Aprendizagem: Criada no ano de 1998, a escola atua na formação profissional e treinamento de habilidades na área de informática, tendo como foco principal de suas ações jovens que abandonaram a escola e também trabalhadores assalariados.

Efaho Centro de Formação Profissional: O objetivo do centro é oferecer formação profissional para pessoas com deficiências na faixa etária de 18 a 45 anos, habilitando-as a ingressarem no mercado de trabalho. Os cursos têm a duração de 6 a 12 meses e as opções disponíveis são focadas em quatro grandes áreas: 1) trabalhos em

madeira, 2) encadernação de livros, 3) trabalhos em metal e 4) trabalho doméstico e jardinagem. O centro recebe financiamento externo, especialmente da Alemanha, Canadá, e Austrália.

Nepal

Informações Socioeconômicas do País			
População	Não divulgado	Expectativa de Vida	69 anos
IDH	0,463	PIB <i>per capita</i>	US\$1.252,00
População Rural	83%	Crescimento Populacional	1,7% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		Não divulgado	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		Não divulgado	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/25			

Quadro 41 – Informações socioeconômicas do Nepal.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O modelo de educação não-formal adotado no país possui fortes resquícios de orientação educacional com vistas à educação de adultos, especialmente em temas como alfabetização, cujas primeiras iniciativas datam da década de 1970 e tiveram como principais agências de fomento a própria UNESCO, UNICEF e UNDP.

A partir das últimas duas décadas o governo do Nepal reforçou o investimento em programas de educação não-formal que pudessem auxiliar a população de uma forma mais completa, tendo, por exemplo, programas de alfabetização associados a projetos de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que lhes pudessem ser inter-relacionados e úteis no dia-a-dia da população alvo. Nessa perspectiva a política educacional nepalesa considera a educação o caminho para a redução da pobreza e consequentemente avanço econômico e social não apenas da população beneficiada pelas ações diretas, mas também para todo o país. As ações de educação não-formal oferecidas no país estão sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação, no entanto, outros ministérios como o da Saúde, Agricultura, Ambiente e Desenvolvimento local, também atuam oferecendo ações de aprendizagem cuja base concentra-se na perspectiva não-formal. Destaca-se também grande participação de ONGs na condução de programas cujos temas centrais estão voltados para saúde, educação, convivência social, mobilização, geração de renda, consciência cívica, e direitos humanos.

O relatório da UNESCO sobre o desenvolvimento da educação não-formal no Nepal apresenta carência de informações detalhadas sobre os programas e/ou projetos em desenvolvimento, não havendo a possibilidade de inferir precisamente qual ação faz referência a qual modalidade ou eixo temático indicado. As referências postas fazem uma menção geral sobre as áreas em que tais atividades estão sendo desenvolvidas, o que, a princípio será enquadrada nos eixos de análises.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programas de Alfabetização: O relatório analisado encontrou diversas citações sobre programas de alfabetização em curso no Nepal, dentre eles destaque para o “programa de alfabetização de adultos”, “programa de pós-alfabetização”, “programa de alfabetização funcional”, “programas de alfabetização de mulheres 1 e 2”.

Programas de aproximação escolar: Referências a programas como o “Centro de aprendizagem Comunitária”, “programa de escolarização flexível” e “programas para jovens fora da escola” também foram citados sem maiores aprofundamentos.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Educação ao longo da vida: Diversas ações no campo da proposta de uma educação ao longo da vida foram citadas ao longo do relatório, no entanto, detalhamento técnico sobre as suas conduções ou especificidades não foram encontradas. Citações sobre aprendizagem de temas específicos para o aperfeiçoamento pessoal em áreas pontuais foram observadas.

Os provedores de programas de educação não-formal no Nepal estão divididos em 6 categorias que se adaptam ao disposto pela UNESCO no quadro de níveis de provedores definidos pela organização para a compreensão da estrutura política por de trás. São eles:

- 1 – Governo, através do Ministério da Educação e do Esporte.
- 2 – Secretarias de educação regionais;
- 3 – Agências bilaterais de cooperação internacional (USAID, DANIDA, entre outras)

4 – Organizações não-governamentais (World Education, Action Aid Nepal, Save the Children US, United Service Cooperative)

5 – Agências da ONU (UNESCO, UNICEF)

6 – Empresas públicas.

Nigéria

Informações Socioeconômicas do País			
População	162.470.737	Expectativa de Vida	52 anos
IDH	0,471	PIB <i>per capita</i>	US\$2.533,00
População Rural	50%	Crescimento Populacional	2,5% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		25.476.005	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		21.088.379	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/3 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 42 – Informações socioeconômicas da Nigéria.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O modelo de educação não-formal proposto pela Nigéria está amparado por uma política presente no plano nacional de educação, e compreende todo aparato educacional oferecidos a “jovens e adultos” fora do sistema escolar formal. Os principais apoiadores das ações na área incluem ministérios, agências internacionais doadoras, organizações comunitárias e religiosas, ONGs e Universidades. O grande problema educacional do país ainda reside na elevada taxa de analfabetismo de sua população, fato que posiciona a educação não-formal como mecanismo de auxílio da redução dos índices negativos estabelecidos.

As principais medidas empregadas, tomando como referência o modelo não-formal, estão nos campos das áreas de “pós-alfabetização”, “alfabetização funcional”, educação continuada”, “educação integrada ao Alcorão”, “alfabetização de trabalhadores”, “educação profissional para cegos”, “alfabetização para pessoas com deficiência”, “educação prisional”.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa de Educação Não-Formal em massa: Desenvolvido pela Comissão Nacional de Educação, o programa visa oferecer oportunidade de acesso à

educação básica para crianças e jovens que, por motivos de barreiras culturais, sociais ou econômicas, não tiveram acesso ao processo de escolarização formal. O modelo de ensino é flexível e se adapta às condições da população alvo sendo possível uma integração com o sistema formal de ensino. Essa integração requer, portanto, que o padrão de qualidade educacional entre ambas as propostas sejam semelhantes, o que requer maior atenção na condução das políticas educacionais confluentes.

Programa Escola Corânica: As escolas corânicas são divididas em dois níveis, o pré-escolar conhecido como “makarantar allo” e o nível escolar denominado de “makarantar ilmi”, sendo ambos direcionados a oferecer uma educação baseada nas concepções do Islã. Com a preocupação crescente em relação aos resultados de aprendizagens oferecidos por essas escolas, foi firmado um acordo entre líderes regionais e os responsáveis pelas escolas a fim de se construir um construto de disciplinas básicas que se assemelhem ao sistema de educação formal. A construção desse currículo de “disciplinas básicas” ficou a cargo do UNICEF, e o modelo não-formal foi introduzido para não oferecer alterações significativas na condução educacional oficial do islamismo nas escolas.

Programa de Educação para Jovens fora da Escola: Programa oferecido para jovens que optaram por abandonar as escolas para trabalharem nos comércios locais como meio de garantia de subsistência. O programa é flexível e oferece uma formação baseada na educação básica e organizada no próprio local de trabalho dos jovens. O currículo foi desenvolvido pelo UNICEF.

Programa REFLETIR - Educação de Adultos: Baseado no modelo de Paulo Freire para alfabetização de adultos, o programa atua em regiões específicas do país consideradas críticas. A base do programa é construída a partir de uma concepção de educação em comunidade e técnicas participativas que facilitem a aprendizagem. A condução do programa tem participação ativa da Action Aid.

Programa LIFE – Modelo de alfabetização que se apóia no “Programa Refletir”, o LIFE atua de forma a oferecer uma plataforma diferenciada de auxílio à alfabetização. A plataforma do LIFE é o rádio e os programas são transmitidos para toda a população. Nesse sentido aparelhos de rádio foram comprados e distribuídos por todo o país. Um dos objetivos do programa é contribuir para a redução dos índices

negativos de analfabetismo no país e auxiliar no cumprimento das metas educacionais do milênio definidos pelo marco de Dakar em 2000.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Alfabetização Funcional: Desenvolvido em parceria com o sistema universitário do país, o Programa de Alfabetização Funcional visa propiciar além do modelo de alfabetização, ciclos de aprendizagem que qualifiquem profissionalmente os alunos do curso. O programa dura nove meses com aulas três dias por semana, ao final do curso os alunos são avaliados para se verificar aqueles que possuem condições para avançarem para um nível de aprendizagem mais complexo, os que não obtém os índices necessários permanecem no padrão inicial.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Programa de Geração de Renda: Com foco na agricultura, o programa de geração de renda visa incentivar pequenos empréstimos, aquisição de máquinas e compreensão de cultivo de determinadas culturas agrícolas. O programa inicialmente foi desenvolvido em 47 aldeias e o público alvo foram as mulheres por conta de seu papel crucial no processo de desenvolvimento da comunidade. Além das ações voltadas para a área agrícola, também são oferecidas atividades paralelas de geração de renda, especialmente de interesse das mulheres, como confecção de sabão, sabonetes e cremes.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa Saúde: O programa atua principalmente em duas frentes de ações: 1ª) através da distribuição da medicação “Mectizan” para combate à cegueira provocada pela água contaminada dos rios, e 2ª) educação para a saúde, oferecendo palestras e orientações sobre saúde, prevenção e alimentação nas aldeias do país. As ações de educação para saúde são incluídas também dentro dos programas de alfabetização do país.

Educação Cívica: O programa visa oferecer, principalmente às mulheres, orientações cívicas de cidadania e boa convivência coletiva como forma de apoio ao desenvolvimento nacional. Um dos intuitos do programa é ampliar a participação feminina na política e reduzir a marginalização que as mesmas estão submetidas dentro do processo democrático nigeriano, dessa forma, conhecimento sobre direitos humanos,

civilidade, justiça, equidade, e consciência política, que atualmente são considerados baixos nas aldeias, tornam-se os principais componentes abordados pelo programa.

Paquistão

Informações Socioeconômicas do País			
População	176.745.364	Expectativa de Vida	65 anos
IDH	0,515	PIB <i>per capita</i>	US\$ 2.745,00
População Rural	64	Crescimento Populacional	1,8%
População com idade adequada ao Ensino Primário		19.515.394	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		28.413.134	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 43 – Informações socioeconômicas do Paquistão.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação no Paquistão passou durante o período de 2001 a 2005 por um grande processo de transformação e reestruturação de todo o seu sistema de ensino com vistas a aperfeiçoar e suprir as deficiências latentes na área na qual o país enfrentava. A reforma teve como meta sanar problemas educacionais pontuais do país como alta taxa de evasão dos alunos, especialmente nos anos iniciais, elevadas taxas de repetência, baixas taxas de conclusão do ensino fundamental, desigualdades de sexo, raça e grupos sociais, baixas taxas de alfabetização e a grande carência de professores qualificados.

Esse panorama requereu a iniciativa de organizações internacionais na condução dos processos de reformas educacionais, especialmente as que Carnoy (2002) define como “baseadas na competitividade” e pautadas na “descentralização”, modelo adotado pelo Banco Mundial e implantado no país pela organização.

A construção da proposta de reforma educacional do Banco Mundial para o Paquistão previu atuação em pontos estratégicos de alinhamento entre educação e redução da pobreza. Os pontos cruciais da reforma pautaram-se em:

- Expansão da educação básica
- Introdução do ensino técnico de nível secundário
- Melhoria da política educacional através da formação de professores

- Reformas do setor de ensino superior
- Associação público-privada
- Programas inovadores

No contexto da educação não-formal, a grande concentração de esforços focou-se em temas como alfabetização e vida em comunidade, através de mecanismos e programas que dessem suporte ao desenvolvimento social e econômico concomitantemente. As principais ações encontradas foram:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa de Alfabetização: O programa de alfabetização do Paquistão, uma macro política, foi desenvolvido de forma a dar suporte completo na resolução do problema de letramento no país. É constituído de 6 subprojetos e atividades voltados para grupos específicos com objetivos diferentes, que incluem desde a adequação do currículo escolar até habilidades para a vida. Seus principais organizadores são o Ministério da Educação e a UNESCO, no entanto, outros parceiros como a Comissão Nacional para o Desenvolvimento Humano, Instituto de Educação de Massa e USAID estão presentes no assessoramento e/ou financiamento das atividades. As ações do programa são desenvolvidas em centros comunitários, igrejas, casas, em salas de reuniões de aldeias e em escolas espalhadas por todo o país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Sistemas de água em Baluchistão: Financiado pelo Banco Mundial, o projeto visa desenvolver mecanismos de desenvolvimento sustentável aproveitando a criatividade dos agricultores locais, dando a eles a possibilidade de gerenciar os mecanismos de irrigação das plantações na comunidade. Os resultados aplicados em 37 localidades apresentaram bons índices de redução no consumo e otimização dos processos agrícolas. No mesmo projeto ações de melhoria da rede de água potável favoreceram a redução de agravos à saúde melhorando os indicadores de 9.200 famílias na região.

Quênia

Informações Socioeconômicas do País			
População	41.609.728	Expectativa de Vida	57 anos
IDH	0,519	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.710,00
População Rural	76%	Crescimento Populacional	2,7\$ a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		6.720.850	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		5.536.994	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 44 – Informações socioeconômicas do Quênia.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No campo educacional os maiores desafios do Quênia estão voltados para a ampliação do acesso à educação básica e a redução do analfabetismo nacional. Tais ações estão fortemente apoiadas por iniciativas de organismos internacionais, com destaque especial para a atuação da UNICEF no país, sendo tal cooperação fruto de uma aproximação entre o governo nacional e a organização com objetivo de se criar mecanismos eficientes na condução de políticas de educação não-formal. Os principais programas e ações no campo da educação não-formal encontrado no documento referente ao Quênia são:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Projeto de Pós-Alfabetização do Kenya (Kenya Post-Literacy Project - KPLP): A política educacional no Quênia nas últimas décadas deu especial atenção ao movimento de acesso à educação básica e a alfabetização no país, consequentemente um processo de retomada de iniciativas educacionais mais complexas seria o próximo passo tendo em vista a quantidade de egressos da própria educação básica e dos cursos de alfabetização espalhados pelo país. Nesse sentido, a educação de adultos com foco em modelos de pós-alfabetização foram implantados com objetivo de consolidar e expandir a alfabetização, a aprendizagem matemática e as habilidades de pensamento entre os adultos recém-alfabetizados. O programa KLPL é desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Desenvolvimento de Recursos Humanos através do Departamento de Educação de Adultos.

O KPLP é apoiado pelo UNICEF e já apresenta algumas conquistas consideráveis, entre elas a formulação de uma orientação geral para políticas de educação não-formal no país, criação de um comitê nacional para o inter-relacionamento entre diversas agências do governo com vistas a esse modelo educacional, desenvolvimento de capacidades educacionais em áreas não tradicionais, construção de um currículo de pós-alfabetização orientado por competências, eixos temáticos e áreas de aprendizagem, criação de Centros Comunitários de Aprendizagem, desenvolvimento de materiais didáticos em línguas indígenas.

Escola Não-Formal: Elaborada para atingir sub-grupos específicos da população, a Escola Não-Formal foi implantada em áreas na qual crianças, por uma razão ou outra, possuem dificuldades e problemas para se adaptarem ao sistema escolar formal. Inicialmente as Escolas Não-Formais foram implantadas em favelas, em assentamentos urbanos e em comunidades pastoris dos distritos de Asal. Observou-se a implantação de 444 unidades dessas escolas, sendo que desse total, 166 estão habilitadas para oferecer educação primária.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

COPHIA (Prevention, Care, and Support Programme). Programa implantado desde 1999 em cinco regiões do Quênia com alta prevalência de infecções por vírus HIV. O programa atua a oferecer informações e ensinar procedimentos que visem a preservação e não contaminação da população por doenças sexualmente transmissíveis, e em especial o vírus HIV/AIDS. Além disso, o programa oferece suporte às famílias que convivem com a doença, órfãos e crianças vulneráveis.

Entre as principais ações do COPHIA destacam-se: promover treinamento de líderes locais para promover cuidados com pessoas infectadas com o vírus HIV e liderar o esforço para diminuir o estigma proporcionado pela doença nas comunidades; apoio a familiares de pessoas infectadas pelo vírus; treinamento de grupos comunitários na identificação e apoio de crianças e jovens infectados pelo vírus, oferecendo cuidados legais, apoio escolar e formação profissional. Além dessas ações o programa estabeleceu parcerias com organizações locais de advogados a fim de auxiliar os familiares que possuem algum parente que tenha sido vítima fatal do vírus HIV/AIDS no que tange aos processos legais de sucessão e herança.

Senegal

Informações Socioeconômicas do País			
População	12.767.556	Expectativa de Vida	59 anos
IDH	0,470	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.967,00
População Rural	57%	Crescimento Populacional	2,6% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		2.001.963	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		1.981.986	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/8/VER e 2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 45 – Informações socioeconômicas do Senegal.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No campo educacional a base que sustenta todo o conceito de educação não-formal no país está concentrada na alfabetização e conseqüentemente acredita-se que essa seja a chave para se atingir as metas definidas pela UNESCO no movimento internacional de EPT (Educação Para Todos). Observa-se também que o direcionamento da política educacional senegalesa está alinhado aos principais debates internacionais da área, entre eles: Jomtien (1990), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio; Marcos de Dakar (2000); Iniciativa Especial das Nações Unidas para a África; e a Década da Alfabetização da UNESCO – 2003 a 2012.

A estratégia senegalesa para a construção de uma política nacional de educação não-formal está amparada em documentos nacionais de orientação geral, que planificam o sistema educacional geral do país e indicam os caminhos a serem percorridos e as metas a serem atingidas. Os documentos orientadores são:

- Carta de Política Geral – 1995
- Primeiro Plano de Ação – 1995 – 2002
- Plano Decenal de Educação e Formação
- Livro de Estratégia e Redução da Pobreza
- Década das nações Unidas para a Alfabetização – 2003 – 2012
- Documento Geral da Política – 2003 – 2012
- Segundo Plano de Ação – 2007 – 2012

Os programas de alfabetização no país, além de lidarem com as questões próprias do temas, acabam abarcando em suas discussões temas recorrentes da sociedade senegalesa, como por exemplo, a contaminação pelo vírus HIV/AIDs e a necessidade de uma vigilância permanente para a não propagação da doença nas comunidades. Os relatórios da UNESCO sobre o Senegal citam a participação de programas de educação não-formal orientados para questões como geração de renda, alimentação e nutrição, cidadania e democracia, prevenção e gestão de conflitos, no entanto, efetivamente as ações apresentadas e descritas de forma detalhada não trazem tais indicativos, não sendo possível suas devidas classificações.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Alfabetização de pescadores: Programa de alfabetização funcional de pescadores mulheres. Não existem maiores informações sobre o programa.

Alfabetização de Artesãos: Programa de alfabetização funcional de artesãos. Não existem maiores informações sobre o programa.

Projeto de apoio ao Plano de Ação: Organizado pelo Departamento de alfabetização em idioma local e francês, o projeto de luta contra o analfabetismo atuando de forma a garantir as pessoas uma participação mais ativa na sociedade. O público alvo são jovens e adultos, preferencialmente do sexo feminino, com faixa etária entre 15 e 55 anos, e o curso tem a duração de 6 meses com emissão de certificado após aprovação nos testes finais.

Programa Integrado de Educação de Adultos: Também organizado pelo Departamento de alfabetização em idioma local e francês, o programa tem o objetivo de melhorar as habilidades educacionais dos alunos integrando os processos de alfabetização e pós-alfabetização. O público alvo são jovens e adultos, preferencialmente do sexo feminino, com faixa etária entre 15 e 55 anos, sendo que os alunos recebem um certificado ao final do curso após aprovação em exame final. O programa conta com o financiamento do banco Mundial e tem duração de 7 meses.

Programa de Alfabetização Intensiva no Senegal: Organizado pelo Ministério da Descentralização o programa tem como objetivo atuar na luta contra o analfabetismo, tendo como público alvo jovens e adultos de 15 a 55 anos. O programa não conta com certificação final após as atividades, possui duração de 10 meses.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa de Melhoria Nutricional: Programa destinado a oferecer subsídios técnicos de aprendizagem para melhoria da nutrição da população. Não existem maiores informações sobre o programa.

Desenvolvimento Social da Família e das Mulheres: Programa orientado a fortalecer as capacidades individuais com intuito de lutar contra a pobreza. Não existem maiores informações sobre o programa.

Projeto Criação: Destinado ao apoio em projetos de manejo da pecuária. Não existem maiores informações sobre o programa.

Juventude: Programa destinado ao treinamento de voluntários que irão atuar como alfabetizadores. Não existem maiores informações sobre o programa.

Programa de Educação Não-Formal ONG TOSTAN: Desenvolvido pela ONG TOSTAN o programa visa melhorar a vida de pessoas posicionadas em situações de vulnerabilidade social especialmente feminina. As atividades possuem a duração de 20 meses e o público alvo são adultos e jovens e a ONG conta com apoio do UNICEF

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Programa de Combate à Pobreza: Organizado pelo Ministério da Família e Desenvolvimento Social, com financiamento do Banco Mundial, o programa visa elevar o nível educacional do público alvo e conseqüentemente contribuir para a ampliação de oportunidades para aumento de renda. O público alvo do programa são grupos sociais considerados vulneráveis, jovens e mulheres e grupos da 3ª idade. Não existe certificação oficial após as atividades e as atividades duram 10 meses.

Projeto de apoio a Agricultura: Implantado pelo Ministério da Agricultura, o projeto visa reforçar as capacidades organizacionais dos agricultores e conseqüentemente atuar na melhoria dos sistemas agrícolas. É destinado à agricultores, possui duração de 6 meses e não oferece certificação oficial após as atividades.

Tanzânia

Informações Socioeconômicas do País			
População	46.218.486	Expectativa de Vida	58 anos
IDH	0,476	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.512,00
População Rural	73%	Crescimento Populacional	3,0% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		8.508.812	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		5.889.968	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/48			

Quadro 46 – Informações socioeconômicas da Tanzânia

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

No contexto educacional da Tanzânia, a educação passou a incorporar as discussões nacionais desde a década de 1960 a partir do governo de Ujamaa e a sua Declaração de Arusha que posicionava a educação básica como disponível a todos os cidadãos da sociedade. Desde então outras iniciativas como o Movimento de Educação Primária Universal na década de 1970 foram fortemente impulsionados, havendo a redução da prestação de serviços sociais na área somente a partir dos anos 1980 quando o país passou por uma grave crise econômica, elevando as taxas de analfabetismo e redução da escolarização primária bruta. A partir dos anos 1990 o governo passou a investir em ações de educação não-formal como possibilidade de redução do analfabetismo e inserção de determinados públicos alvos, como crianças, portadores de HIV/AIDS, e grupos desfavorecidos, ao acesso a educação básica, re-integrando aos poucos essas camadas sociais no sistema formal de ensino.

Em 1998 o governo lançou um grande pacote de reformas administrativas e essas também incluíram os serviços educacionais como alvo, especialmente no que tange a melhoria dos serviços de gestão via mecanismos de descentralização, os focos das ações permeavam os campos da responsabilidade política e financeira, democracia e participação pública. Nessa perspectiva, alinhou-se o Documento de Estratégia de Redução da Pobreza, ancorada nas idéias de que a redução da pobreza está diretamente associada a melhores condições de acesso a educação e a redução imediata do analfabetismo, perspectiva que conferiu às iniciativas de educação não-formal maiores atenções por parte dos agentes nacionais e internacionais. As principais ações no campo da educação não-formal na Tanzânia encontrados no documento da UNESCO são:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Ensino Básico Complementar na Tanzânia: O objetivo do programa é re-integrar no sistema formal de forma gradativas crianças e adolescentes que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos ou desistiram de frequentar a escola. O programa teve seu início no ano de 1999 em 20 centros de educação e contou com o apoio do UNICEF, atualmente a intenção do governo é de expandir o programa para todos os distritos do país. As ações do programa são divididas em 2 grupos: o de jovens de 11 a 13 anos e o de jovens de 14 a 18 anos, havendo uma carga horária diária de 3 horas, o que possibilita a esses jovens que mantenham as suas demais atividades diárias, inclusive as de geração de renda para o auxílio na composição da renda familiar.

Os objetivos pontuais diretos do programa são:

- 1) Reforço de competências e habilidades básicas para a sobrevivência na sociedade através de um currículo escolar específico e flexível;
- 2) Estabelecer um acompanhamento contínuo do quantitativo de crianças fora do sistema formal de ensino.
- 3) Identificar e melhorar as capacidades de atuação dos principais parceiros envolvidos na temática, como ONGs, organizações comunitárias, associações, e empregadores, todos com objetivo de planejar e implementar ações para crianças e jovens fora da escola.
- 4) Proporcionar as comunidades locais à possibilidade de acompanhamento, controle e avaliação das ações do programa;
- 5) Aumentar a participação dos pais na vida escolar de seus filhos reforçando e conscientizando sobre a importância dos direitos fundamentais da criança à educação.

Programa de Alfabetização e Pós Alfabetização: Programa destinado a adultos com mais de 19 anos que visa oferecer condições básicas de alfabetização e posteriormente acompanhamento e aprofundamento dos estudos. Tais programas são oriundos de experiências passadas do país que datam da década de 1960 e que após a

virada dos anos 1990 sofreram considerável queda por conta das novas orientações internacionais de investimento em educação básica, deixando os gastos com educação de adultos relegados a segundo plano. O programa já formou 934.457 pessoas no programa de alfabetização, e 697.872 pessoas nos cursos de pós-alfabetização.

Integração Comunitária em Educação de Adultos: Iniciativa baseada no modelo de Paulo Freire de alfabetização, atua no sentido de reduzir o analfabetismo no país adotando uma metodologia diferenciada, considerando as necessidades específicas de cada aluno e de cada comunidade, não se tratando, portanto, de um programa de orientação vertical genérica. As principais características do programa são:

- 1) Capacitar as comunidades para assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de seus programas e projetos;
- 2) Melhorar a qualidade e eficiência dos programas de alfabetização;
- 3) Reestruturar os programas de alfabetização, dando aos usuários a possibilidade de correção dos caminhos a serem percorridos, tomando as decisões sobre projetos, currículos e avaliação.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Aprendizagem e Mobilização Comunitária. Desenvolvido sobre a base do programa REFLECT da ActionAid, o programa atua também sob a perspectiva de alfabetização proposta por Paulo Freire com especial destaque para áreas rurais a partir de um diagnóstico específico. As ações ocorrem sobre a égide de um princípio de participação coletiva de ação e reflexão, fazendo que os processos de alfabetização se transformem em uma ferramenta de diálogo e política, proporcionando as próprias comunidades a possibilidade de negociação das relações de poder.

As ações acontecem sob a espécie de “tendas” armadas nas comunidades e temas correlatos são abordados na tentativa de inserir nas discussões básicas de alfabetização elementos constituintes da vida coletiva social das comunidades. Assim, temas como agricultura familiar, HIV/AIDS, planejamento familiar, nutrição, conservação de alimentos, receitas e despesas, e orçamento doméstico, fazem parte dos temas inseridos no contexto de aprendizagem.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Fundo Presidencial. Organização Não-Governamental que atua no país desde 1988, e sua função atualmente é prestar assistência a grupos desfavorecidos da população, especialmente mulheres e jovens, auxiliando-os em garantir condições de desenvolvimento sustentável. Os principais serviços ofertados compreendem empréstimos em grupos, poupança e treinamento, atuando em 6 filiais e 4 regiões do país.

Fundação Internacional de Assistência à Comunidade. Criada no ano de 1998, a entidade é caracterizada como um ONG e os recursos para o desenvolvimento inicial de suas atividades tiveram o aporte da USAID e do Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFIF), e hoje atua com seus próprios recursos. O objetivo da organização é atuar junto a população menos favorecida proporcionando o micro-crédito e poupança, auxiliando no desenvolvimento humano e econômico das famílias tanzanianas relegas a pobreza.

Vietnam

Informações Socioeconômicas do País			
População	88.791.996	Expectativa de Vida	75 anos
IDH	0,617	PIB <i>per capita</i>	US\$ 3.412,00
População Rural	69%	Crescimento Populacional	1,0%
População com idade adequada ao Ensino Primário		6.629.052	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		10.787.043	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/23			

Quadro 47 – Informações socioeconômicas do Vietnam

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O Vietnam é um dos poucos países que em sua lei educacional aponta especificamente para a definição da educação não-formal e sua importância no meio social da população, isso está definido no artigo 40 da Lei Educacional do Vietnam de 1998. Esse escopo jurídico cria mecanismos de ordenação mais práticos para o país no que tange à construção de políticas públicas e obtenção de recursos internos e externos.

A conjunção econômica e social do Vietnã, mesmo após um longo período de guerra interna⁵⁴ que teve participação principal dos EUA, URSS, China e Coréia do Norte, demonstram que, 3 décadas após o final do conflito, o país apresenta indicadores superiores a alguns países da mesma região, o que denota uma recuperação social e econômica.

As principais ações de educação não-formal desenvolvidas no país são:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Desenvolvimento de Habilidades: Financiado pela UNICEF e implantado pela União das Mulheres do Vietnã, uma associação civil, o programa tem como objetivo atuar junto a questão da igualdade de gênero, proporcionando o aprendizado de habilidades individuais e coletivas como comunicação, alfabetização e gestão financeira, além de acesso a crédito bancário.

Saúde, Educação e Desenvolvimento no Exterior – Organização australiana que junto ao Departamento Provincial do Trabalho na região de Bac Kan oferecendo suporte ao aprimoramento e desenvolvimento profissional de jovens em áreas rurais e montanhosas, e de formação profissional básica para adultos nas áreas de carpintaria, eletrônica, habilidades agro-florestais, e mecânica. Além dessas ações o programa atua complementarmente oferecendo suporte e integração com temas relacionados à saúde do trabalho, com destaque especial para educação sexual HIV/AIDS.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Programa Nacional de Manejo Integrado de Pragas: O programa visa capacitar os agricultores do país com melhores técnicas de plantio e cultivo, reduzindo as perdas na produção, especialmente de arroz, algodão, legumes, chá, soja, amendoim e batata doce. O programa conta com diversos parceiros na sua condução, dentre eles a FAO, DANIDA e o governo da Austrália e da Holanda. Possui cerca de 1.500 formadores responsáveis por estabelecer a relação direta entre as ações do programa e os agricultores. Dentro das iniciativas do programa, vários subprojetos se ramificam

⁵⁴ A guerra durou de 1955 a 1975 com vitória do Vietnã do Norte e retirada das tropas americanas do país. O resultado para o país foi a dissolução do Vietnã do Sul e a reunificação do país sob os princípios de orientação política ideológica do Vietnã do Norte.

com objetivo de atender às demandas específicas de cada localidade de acordo com o perfil agrícola de cada uma delas.

Centros de Aprendizagem Comunitários. Programa iniciado em 1998 que tem por objetivo atuar junto às comunidades ampliando os laços de participação social e oferecendo capacitações pessoais e profissionais para todos os seus membros. As atividades voltam-se para temas como geração de renda e formação profissional, além de alfabetização para mulheres e programas de equivalência educacional. O Programa conta com apoio da UNESCO, UNICEF e Japão, e está sob responsabilidade do Centro de Pesquisa de Alfabetização e Educação Continuada do Instituto Nacional de Ciências da Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Formação.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa de Estudos sobre Agrotóxicos e Saúde: Implantado desde 1999 o programa tem como objetivo instituir mecanismos educativos sobre os impactos do uso de agrotóxicos na saúde humana junto aos agricultores, conscientizando-os riscos e acompanhando as produções no que se refere ao aumento ou queda de problemas de saúde relacionados ao uso dos pesticidas.

Conscientização e Mudança de Comportamento dos Jovens: Iniciativa apoiada pela PNUD que possui como objetivo trabalhar junto aos jovens vietnamitas questões de educação para a saúde, especialmente sobre o tema HIV/AIDS. O programa está implantado desde 2001 e atualmente está em fase de expansão.

Igualdade de Gênero e Participação Masculina na Saúde Reprodutiva. Financiado pelo Fundo de Populações das Nações Unidas (UNFPA) em parceria com a União de Mulheres do Vietnam e Associação de Agricultores do Vietnam, o programa aborda o tema da saúde reprodutiva e planejamento familiar através do processo educativo. O programa foi desenvolvido em 180 municípios de 36 distritos, em 9 províncias e cidades.

Ações do Ministério da Saúde: Várias iniciativas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde contando com apoio do UNICEF atuam desenvolvendo ações educativas com vistas a melhoria da saúde da população. O currículo do “*Projeto Pessoas*” aborda temas como planejamento familiar, maternidade segura, primeira amamentação, prevenção de acidentes e lesões, higiene pessoal e ambiental, nutrição e

segurança alimentar, vacinação e prevenção de doenças graves como malária. Além desse projeto outros são desenvolvidos com outros fins específicos, como é o caso do “*Projeto de Saúde Reprodutiva e Prevenção do HIV/AIDS*”, que atua junto a adolescentes e pessoas com comportamento de risco associado, como usuários de drogas e prostitutas.

Sexualidade e Educação em Saúde Reprodutiva para Crianças em Situação de Risco. Desenvolvido e financiado pela Fundação Mundial da População, organização proveniente dos Países Baixos, o projeto atua diretamente junto a adolescentes infratores e seu objetivo é promover a melhoria da saúde reprodutiva e os direitos reprodutivos de adolescentes em situações críticas.

Prevenção do Tráfico de Mulheres e de Crianças. Desenvolvida pela Organização Internacional para Migrações o público alvo são os grupos mais vulneráveis, suscetíveis ao tráfico internacional de pessoas, e os repatriados. O projeto tem como objetivo construir um centro de aprendizagem profissional para esses grupos habilitando-os em temas como turismo, melhorando a auto estima e condição social, e ampliando as oportunidades econômicas junto à sociedade.

APÊNDICE C – Compilação das Análises do Grupo 3

Afeganistão

Informações Socioeconômicas do País			
População	32.358.260	Expectativa de Vida	49 anos
IDH	0,374	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.139,00
População Rural	76%	Crescimento Populacional	2,7% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		5.541.751	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		4.663.132	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/28			

Quadro 48 – Informações socioeconômicas do Afeganistão

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Um dos focos das políticas educacionais do país tem sido a tentativa de atrair as crianças de volta às escolas tendo em vista o alto índice de abandono escolar. Outras áreas que são focos da política educacional do país é avançar nos processos de alfabetização especialmente entre as mulheres cujo índice de analfabetismo é muito elevado, tais ações estão enquadradas no que é denominado “Programa de Educação Básica”, e os focos pautam-se em: a) igualdade de gênero, b) grupos etários específicos; c) educação formal e educação não-formal, e d) acesso à educação versus qualidade da educação.

Os programas pontuais para as ações de educação não-formal no país acabaram se concentrando nos seguintes aspectos:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

No campo da educação não-formal as atenções estão voltadas para a “*Estratégia Nacional de Alfabetização*”, iniciadas no ano de 2005, que contam com o apoio de diversas organizações internacionais, tal qual a UNESCO, UNICEF, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), e Fundação Agan Khan. Outra estratégia de alfabetização da população está relacionada à Associação Nacional Afegã de Educação de Adultos, que possui 3 centros educacionais em bairros distintos da cidade de Cabul, que além das ações de aprendizagem, também é responsável pela formação de especialistas que atuarão nessa área no país, bem como

responsável pela elaboração e introdução do manual do facilitador e de alfabetização para mulheres.

Ainda de acordo com o relatório, existe interesse da USAID no investimento de US\$30 milhões em um prazo de 5 anos para ampliação dos sistemas de alfabetização no país. Já a UNESCO atuou de forma a, através do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL em inglês), capacitar e preparar os agentes do Ministério Afegão de Alfabetização na condução das ações no país. Além dessas ações a UNESCO também atuou na elaboração da base técnica, a formulação das políticas e estratégia de implantação e gestão do Programa de Educação Não-Formal e Alfabetização voltado para meninas e mulheres, que contou com o apoio do governo afegão e com financiamento de fundos do governo japonês. O objetivo do programa, dentre outros, é garantir o cumprimento das metas 3, 4 e 5 propostos pelo Fórum de Dakar sobre as metas de Educação Para Todos (EPT).

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Além do campo da alfabetização também foram encontrados projetos e ações no âmbito do desenvolvimento comunitário. O programa **“Emergencial de Capacitação das Comunidades, e Projeto de Obras Públicas”** contou com aporte financeiro de US\$42 milhões do Banco Mundial e o objetivo foi fortalecer a geração de renda local, a reabilitação da infra-estrutura local e o fortalecimento dos laços de governança política no nível local, atuando de forma a garantir a participação coletiva nos Conselhos de Desenvolvimento Comunitário. O projeto foi finalizado em dezembro de 2004.

O **“Projeto de Solidariedade Nacional”**, com investimento na ordem de US\$185 milhões do Banco Mundial, US\$ 121,9 milhões da Afghanistan Reconstruction Trust Fund (ARTF) e US\$ 21 milhões do Japanese Social Development Fund (JSDF), é considerado o principal programa de reconstrução de atividades de desenvolvimento econômico no país, e já auxiliou mais de 17 mil projetos comunitários nas áreas de irrigação, abastecimento e infra-estrutura.

Já o **“Programa Nacional de Emprego de Emergência para Desmobilização, Desarmamento e Reintegração”** têm como objetivo capacitar ex-combatentes para a sua re-inserção na sociedade e no mercado de trabalho, especialmente nas regiões produtoras de ópio. O programa, financiado pelo governo

japonês (JSDF), já levou para a sala de aula mais de 1.966 ex-combatentes que receberam treinamento sobre plantio e manejo de áreas de cultivo da papoula.

O “**Programa Criando Futuros Empreendedores: foco na juventude**”, visa melhorar a condição de vida de adolescentes e jovens preparando-os a desenvolver meios sustentáveis de subsistência, gerando renda e emprego. O foco são jovens entre 12 e 28 anos que recebem formação em 4 centros criados nas cidades de Cabul, Kandahar, Faryab e Mazar, sendo que até a publicação do relatório da UNESCO haviam sido beneficiados mais de 16.000 jovens nessas formações cuja responsabilidade está dividida entre o Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais e diversas Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Como observado nos dados encontrados sobre a educação não-formal no Afeganistão, as ações estão voltadas para o processo de reconstrução nacional, especialmente nas esferas básicas de infraestrutura, geração de renda e alfabetização, não sendo encontradas informações pontuais sobre a avaliação de tais programas e projetos e seu impacto direto ou associado. Observa-se uma forte presença de organizações internacionais na condução das políticas educacionais no Afeganistão, o que denota a tentativa de equalizar e reduzir problemas locais, como pode ser visto no objetivo de criar elementos democráticos populares tal quais os Conselhos Comunitários do Programa de *Capacitação das Comunidades*, iniciativas muito presente nas culturas ocidentais.

No Afeganistão, diferentemente do Brasil, a educação não-formal não possui um laço de vínculo estreito com a educação formal, e sua função está mais associada aos elementos cotidianos da vida do afegão, o que a coloca como algo a parte da escola tradicional. Tais propósitos desse modelo educacional estão mais fortemente associados às concepções teóricas de Coombs (1976) e Hooper (2006) sobre a concepção, objetivos e ações da educação não-formal.

Etiópia

Informações Socioeconômicas do País			
População	84.734.262	Expectativa de Vida	59 anos
IDH	0,396	PIB <i>per capita</i>	US\$1.109,00
População Rural	83%	Crescimento Populacional	2,1% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		13.541.946	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		12.086.560	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55 e 2008/ED/EFA/MRT/PI/6			

Quadro 49 – Informações socioeconômicas da Etiópia

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

Em relação ao campo educacional, o país concentrou nos últimos anos, todos os seus esforços na tentativa de se atingir as metas estabelecidas no Fórum de Dakar (2000) para o ano de 2015, adotando o modelo de educação não-formal como integrado ao sistema formal de ensino no país. Essa integração ocorreu através dos programas nacionais e seus ciclos, sendo o primeiro o ESDP 1 (Educational Sector Development Programme) a partir do início dos anos 2000 e o último o ESDP 3 lançado no ano de 2004.

As metas dos Programas nacionais ESDP na Etiópia trataram de lidar com a evasão escolar atendendo na formação da educação básica e de jovens e adultos em programas específicos de educação não-formal. Os planos de ação dos programas ESDP mantiveram em suas definições o constante incentivo por parte do Estado da participação externa no auxílio ao desenvolvimento educacional no país, com especial atenção à participação de associações civis, iniciativa privada, organizações internacionais e religiosas.

Os grupos alvos para a abordagem de modelos não-formais na Etiópia são classificados nos documentos da UNESCO como crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola via oferecimento de modelos alternativos de educação básica, jovens acima de 15 anos através de projetos de alfabetização e de educação de jovens e adultos, bem como treinamento de habilidades necessárias para o mercado de trabalho e para a vida para jovens e adultos. Algumas ações descritas nos relatórios da UNESCO identificam algumas práticas desenvolvidas no país.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Campanha Nacional de Alfabetização: com dificuldade de implementação por conta da variedade de dialetos e suas respectivas simbologias gráficas de escrita, a campanha conseguiu mesmo assim a implantação de 8.000 centros de alfabetização em áreas rurais e urbanas do país, tendo para isso, a colaboração de 84 ONGs, bem como a participação da USAID, ActionAid Etiópia, Igreja Evangélica Jesus Messiânico, e Associação Etíope de Educação Não-Formal e de Adultos.

Programa de Alfabetização Funcional: desenvolvido pela Associação de Mulheres de Tigray e pela Associação Amhara de Mulheres, o programa visa alfabetizar mulheres etíopes tendo como meta a melhoria da qualidade de vida das mesmas preparando-as para uma vida integrada à sociedade. Não existem maiores informações sobre o programa.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de treinamento de habilidades para a vida: Desenvolvido nos centros comunitários de treinamento e aprendizagem. Não existem maiores informações sobre o programa.

As informações presentes nos relatórios da UNESCO sobre a educação não-formal apresentam diretrizes gerais dos programas e projetos, porém reduzidas informações técnicas sobre a sua aplicabilidade, sendo que, dessa forma, optou-se por analisar os presentes na compilação de dados da UNESCO publicado do relatório global de 2008.

Malawi

Informações Socioeconômicas do País			
População	15.380.888	Expectativa de Vida	54 anos
IDH	0,418	PIB <i>per capita</i>	US\$ 893,00
População Rural	84%	Crescimento Populacional	3,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		2.522.561	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		2.154.870	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/73			

Quadro 50 – Informações socioeconômicas do Malawi

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação no país somente passou a ser obrigatória e de direito dos cidadãos a partir do ano de 1994, e desde então o país tem se esforçado pra reduzir o número de analfabetos que gira em torno de 35,9% da população, sendo que a maioria é do sexo feminino (46%). Os relatórios da UNESCO sobre a situação do país indicam alguns pontos importantes que precisam ser analisados e resolvidos que impactam diretamente na educação e que estão diretamente associados às condições de pobreza da população, fome, atitude docente frente aos problemas dos alunos, currículo sem base nacional de relevância para os alunos, pressões culturais e sociais, casamento precoce dos alunos e a responsabilização familiar precoce de crianças e adolescentes. Além disso, estudos do Banco Mundial incluídos nos relatórios fazem menção à alta taxa de repetência como um fator desmotivador da permanência do aluno no ambiente escolar formal.

Nesse sentido, as políticas de educação não-formal tendem a contribuir com questões sócio-educacionais na qual o sistema oficial de ensino não consegue equalizar. Os programas de educação não-formal desenvolvidos no Malawi estão subordinados diretamente aos respectivos ministérios nos quais foram planejados, não havendo um único setor ou ministério responsável por toda a sua organização.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa Nacional de Alfabetização de Adultos: De responsabilidade do Ministério do Bem Estar Infantil, Gênero e Serviços Comunitários, o programa dividi-se em subprogramas com focos específicos, dentre eles: **Alfabetização Funcional de Adultos**, com um currículo bem definido e atuando a partir da abordagem de interação

constante entre professor e aluno é desenvolvido no âmbito dos distritos, comunidades e aldeias. Conta com a cooperação de diversas ONGs destacando-se a participação da UNICEF e do Banco de Desenvolvimento Africano. O currículo do programa aborda além das ações de leitura e escrita, aprendizagens direcionadas para o plantio e colheita a partir de técnicas e recursos modernos, hábitos de saúde e prevenção à DST/AIDS, além de um constante incentivo para que o indivíduo adote o princípio de aprendizagem ao longo da vida.

O **Programa de Pós Alfabetização** é direcionado a dar continuidade ao modelo de ensino adquirido pela população na fase de alfabetização, e atua diretamente a oferecer acesso à informação aperfeiçoando os conhecimentos já adquiridos. O programa conta com os recursos de infraestrutura da rede de bibliotecas nacionais.

Tais programas ficam sob responsabilidade do Centro de Alfabetização e Educação de Adultos, órgão responsável pelo planejamento, currículo, supervisão e apoio através de material didático.

Programa de Educação Básica Complementar para Crianças e Jovens fora da Escola. A partir de um modelo de educação básica orientado através do modelo não-formal de educação, o programa prevê a descentralização do processo educativo permitindo o maior acesso de crianças e jovens que se encontram fora do sistema formal de ensino, garantindo-lhes uma formação compatível com a educação básica.

Projeto de Alfabetização de Meninas Adolescentes. Projeto implantado em 1999 que conta com o apoio do Reino Unido, UNICEF e ONGs, e atua de forma a oferecer alfabetização (leitura, escrita e matemática) para adolescentes do sexo feminino, além de noções de saúde, alimentação e meios de subsistência. O projeto tem a duração de 9 meses e acontece duas horas por dia todos os dias úteis.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Projeto de Desenvolvimento de Competências e Geração de Renda. Financiado pelo Banco de Desenvolvimento Africano, o projeto foi inicialmente lançado no ano de 2003 com previsão de duração de 5 anos. Seu objetivo foi o de fornecer formação educacional básica para a população aliado à aprendizagem de elementos geradores de renda. O currículo voltava-se para a alfabetização funcional, bem como para a aprendizagem de elementos de gestão empresarial, treinamento de

habilidades, micro-finanças e gerência, com objetivo de proporcionar a oportunidade aos alunos de aperfeiçoarem as suas habilidades de produção investindo-as em um negócio próprio que lhe ofereça uma renda segura.

Programa de Empoderamento Econômico e Social para a Redução da Pobreza. Desenvolvido em parceria com a PNUD o programa tem como meta atuar através da Alfabetização funcional da população pobre oferecendo paralelamente ações que visem a geração de renda, aprendizado de micro-finanças, aprendizado sobre questões de sexo e HIV/AIDS, proteção ambiental e segurança alimentar.

Programa de Emprego e Empreendedorismo para o jovem. Desenvolvido pelo Ministério da Juventude, Esporte e Cultura, o programa atua de forma a oferecer aos jovens a possibilidade de formação profissional através de uma competência específica (carpintaria, funilaria, etc), bem como sensibilizar as comunidades da faixa etária alvo a pensarem e planejarem seu futuro. Nesse sentido o programa oferece apoio à iniciativa de jovens empreendedores realizando contato entre eles e entidades financeiras, bem como através da liberação de crédito e oferta de formação na área de gestão de negócios.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Encontro sobre Desenvolvimento e Participação nos Direito de Garotas Adolescentes. Sem maiores informações sobre a ação, o relatório cita a participação de 250 adolescentes no ano de 2005 que participaram de ações sobre treinamento vocacional.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Programa de Participação dos Jovens. O programa atua de forma a criar clubes de debates sobre o HIV/AIDS, uma tentativa de redução da infecção entre os jovens do Malawi. Foram relatados o surgimento de 2.500 clubes dentro das unidades escolares e 1.500 clubes fora das escolas, contando com o apoio de 81 ONGs na condução das ações.

Programa de Educação e Aconselhamento em Vida Familiar. O objetivo do programa é formar os jovens a partir de competências e habilidades necessárias para a vida em comunidade, apresentando-lhes informações sobre comportamentos saudáveis.

O programa é desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde e até o momento 220 comitês da juventude já foram implantados no país.

Mali

Informações Socioeconômicas do País			
População	15.839.538	Expectativa de Vida	51 anos
IDH	0,344	PIB <i>per capita</i>	US\$1.091,00
População Rural	65%	Crescimento Populacional	3% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		2.589.583	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		2.079.922	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 51 – Informações socioeconômicas do Mali

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A educação no Mali é jurisdicionada por uma lei federal denominada de Lei de Orientação Educacional de 1999 e que está inserida no âmbito de um programa decenal de desenvolvimento da educação, cujas metas e objetivos norteiam por completo os rumos educacionais no país africano. No programa decenal de desenvolvimento da educação, a educação não-formal é incluída nos componentes referentes à educação básica, que, além da educação não-formal, lida também com os aspectos relacionados à educação pré-escolar, educação especial e ensino fundamental.

Desde então, a discussão maior em relação à educação no Mali diz respeito ao processo de descentralização da administração educacional proposto no programa decenal de desenvolvimento da educação, uma tentativa de garantir acesso universal das crianças à educação bem como a melhoria da qualidade da educação, resultado da transferência e compartilhamento de responsabilidades entre autoridades locais, regionais e comunitárias. O esforço dessa ação é expresso no documento analisado que faz menção ao programa “Uma aldeia, uma escola”, que prevê a implantação de escolas em aldeias na tentativa de realizar uma maior aproximação entre as crianças e o ensino no país.

Em relação ao campo da educação não-formal, o Mali aponta para aspectos que envolvem a participação de jovens e crianças que estão fora do sistema formal de ensino

em processos pedagógicos próprios, bem como para ações de redução de desigualdades sociais, regionais e de gênero. No que tange às ações pontuais do país no campo da educação não-formal, foram encontrados os seguintes indicadores:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Programa de Qualidade e Equidade da Educação: Programa de alfabetização desenvolvido em parceria com diversas ONGs e associações nacionais, cujo objetivo é o oferecimento de aulas para grupos de associações de pais em diversas aldeias e comunidades pelo país. O currículo oferece os cursos de alfabetização, pós-alfabetização e assuntos de interesse comunitários especialmente os relacionados ao tema HIV/AIDS. Os professores atuantes no programa são voluntários.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Vida em Comunidade
--	---------------------------

Centros Comunitários: Diversos centros comunitários foram implantados no país com objetivos diversos, mas com ações pedagógicas apoiadas em estruturas não-formais. É o exemplo do Centro de Alfabetização Funcional, que proporciona o aprendizado da leitura e escrita, assim como o Centro de Desenvolvimento Educacional e o Centro de Treinamento Feminino que além do movimento de alfabetização trabalham também com o fortalecimento de habilidades e competências necessárias para a vida diária.

Foram encontradas também diversas citações para ações nos campos da qualidade de vida que envolve temas como saúde/bem estar, cultura da paz e direitos humanos, meio ambiente, gênero e proteção à criança, bem como liderança e atividade econômica, no entanto essas ações não são apontadas dentro de programas ou projetos determinados, sendo encontradas aleatoriamente em citações sobre esses campos de aprendizagem não-formal.

Como principais agências participantes desse processo de reforma educacional no Mali destacam-se: UNICEF e UNESCO, com apoio financeiro, técnico e assessoria política, e a ONG Plano Mali com apoio financeiro, implementação de ações e formação de pessoal de gestão.

Sudão

Informações Socioeconômicas do País			
População	44.632.406	Expectativa de Vida	Não divulgado
IDH	0,414	PIB <i>per capita</i>	Não divulgado
População Rural	Não divulgado	Crescimento Populacional	Não divulgado
População com idade adequada ao Ensino Primário		6.794.018	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		4.966.006	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 52 – Informações socioeconômicas do Sudão.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

O Sudão é um país posicionado ao norte do continente africano e possui, segundo dados da UNESCO, uma população de 44.632.406 e um IDH de 0,414, no entanto tais estimativas não podem ser consideradas fidedignas tendo em vista que o país está em guerra civil a mais de 46 anos e qualquer projeção dessa espécie não pode ser comprovada devido aos riscos gerados pelo conflito armado. A guerra gerou enormes problemas sociais e econômicos, dificultando o acesso da população a bens básicos como educação, saúde e trabalho, o que reflete diretamente na condição de vida da população do Sudão.

No que concerne às políticas educacionais, existe a tentativa do governo autoritário do presidente Omar Hassan de fomentar a aplicação de diversas línguas maternas do país tanto na educação formal quanto na educação não-formal. Assim a alfabetização, alfabetização funcional e o acesso de crianças a modelos educacionais alternativos ao ensino formal, constituíram-se como os principais objetivos do país nos últimos anos.

Como ações pontuais do país, destacam-se:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem / Habilidades para a Vida / Vida em Comunidade
--	--

Optou-se pela fusão de 3 eixos em uma única sessão por conta da política de educação não-formal do Sudão centrar-se em um único movimento que é ramificado em vários subprojetos, cada qual dentro de uma iniciativa própria e objetivos que em sua grande parte adentram mais de um eixo temático de análise nesse trabalho.

Oportunidades de Aprendizagem Alternativas (ALO – Alternative Learning Opportunities) : Iniciativa que congrega várias ações em uma única política, direcionando o foco de atenção a temas que favoreçam as habilidades individuais que serão úteis no avanço social e pessoal na população sudanesa. As ações envolvem alfabetização de adultos acelerada, cursos intensivos de inglês, escolas comunitárias para meninas, serviços interativos de rádio que desenvolvem habilidades para a vida em comunidade. O público alvo do programa concentra-se em crianças em idade escolar, jovens e adultos que estão fora do sistema formal de ensino, mulheres, soldados desmobilizados e crianças incluídas nas forças de combate. Como fonte de recurso observa-se a grande participação de ONGs e organismos internacionais, com grande destaque para a atuação do UNICEF.

Entre os projetos envolvidos na iniciativa enquadram-se:

- ✓ Alfabetização de Adultos na Igreja – promovido pela ONG Across.
- ✓ Programa de Aprendizagem Acelerada – promovido pela ONG Across.
- ✓ Alfabetização Funcional para Mulheres – promovido pela ONG Adra.
- ✓ Inglês – promovido pela ONG Aet.
- ✓ Educação primária, inglês e religião cristã – promovido pela Agência APUK de Desenvolvimento Comunitário.
- ✓ Cuidados contra a AIDS e língua materna – promovido pela Organização Avokaya.
- ✓ Alfabetização de adultos – promovido pela Diocese Católica de Juba.
- ✓ Alfabetização e habilidades para a vida – promovido pela ONG CRS.
- ✓ Inglês – promovido pela ONG Echo Bravo.
- ✓ Alfabetização religiosa – promovido pela Organização Religiosa ECS.
- ✓ Alfabetização – promovido pela Organização Luanyjang.
- ✓ Educação básica, religião e inglês – promovido pela Organização Morokodo.
- ✓ Alfabetização de adultos e habilidades para a vida – promovido pela ONG União de Mães.

- ✓ Educação básica e alfabetização de adultos e crianças – promovido pela Organização Mundial da Saúde.
- ✓ Educação primária, inglês intensivo e programa de inglês profissional – promovido pela ONG SBEP
- ✓ Educação de jovens – promovido pela ONG Suécia SC
- ✓ Educação primária, habilidades para a vida, alfabetização de mulheres, e inglês intensivo – promovido pela ONG UK SC
- ✓ Alfabetização e resolução de conflitos – promovido pela ONG SEM
- ✓ Treinamento de professores e desenvolvimento de materiais de aprendizagem – promovido pela ONG SIL
- ✓ Alfabetização e Pós-Alfabetização – promovido pela ONG SOLO
- ✓ Educação primária, inglês e habilidades para a vida – promovido pela ONG SSIRI
- ✓ Educação Primária e Habilidades para a Vida – promovido pelo UNICEF
- ✓ Alfabetização de adultos, habilidades financeiras e inglês – promovido pela ONG World Concern.

Tais ações dentro da política proposta pelo governo têm seus reflexos muito mais acentuados na região sul devido aos conflitos armados que se estendem por todo o país. Na região norte do Sudão as ações são mais incipientes e destacam-se as iniciativas do próprio governo, através do Ministério Federal da Educação e da UNESCO em promover a reconstrução da educação básica.

Uganda

Informações Socioeconômicas do País			
População	34.509.205	Expectativa de Vida	54 anos
IDH	0,456	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.345,00
População Rural	84%	Crescimento Populacional	3,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		7.152.814	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		4.793.416	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
ED/BAS/LIT/2006/UGA e 2008/ED/EFA/MRT/PI/55			

Quadro 53 – Informações socioeconômicas de Uganda

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A principal reforma educacional de Uganda iniciou a partir dos anos de 1980 com a inclusão de conteúdos agrícolas e de novas tecnologias no currículo da educação básica como forma de preparar os jovens para os desafios do mundo do trabalho. As mudanças foram amplamente introduzidas embora a partir dos anos 1990 a falta de recursos impediu a continuidade qualitativa das ações. No campo da educação não-formal as ações do país estão orientadas para a redução do analfabetismo e educação de jovens e adultos em diversos temas. Os principais responsáveis pelo desenvolvimento de programas e projetos de educação não-formal em Uganda, além do próprio governo, são ONGs de origem tanto nacional quanto internacional, organizações religiosas, associações comunitárias e a própria iniciativa privada, não havendo uma necessidade de regulamentação do setor.

A relação estabelecida entre a educação formal e a educação não-formal no país é considerada fraca por conta da gestão de ambos os sistemas serem feitos por ministérios diferentes. A educação não-formal é gerida pelo Ministério do Gênero, Trabalho e Desenvolvimento Social, enquanto que a educação formal é gerida pelo Ministério da Educação e do Desporto. O enfraquecimento das relações ministeriais e consequentemente a ausência de aproximação entre ambos os modelos educacionais compromete a articulação política na condução de ações que visem a ampliação do acesso à educação por meio de iniciativas tanto formais quanto não-formais em Uganda.

Dessa forma, as principais ações desenvolvidas no país ficam concentradas em:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	---------------------

Alfabetização e Educação Básica de Adultos. Implantado por uma organização indígena nacional, o programa tem por objetivo fornecer o letramento para crianças e mulheres em comunidades locais como forma de garantir o acesso dos mesmos ao direito à educação e conseqüentemente aos seus direitos individuais. O programa está implantado em 12 municípios do leste e norte de Uganda e o princípio básico de suas ações concentram-se nos seguintes pontos:

- 1) Proporcionar a participação da mulher em programas de educação e alfabetização.
- 2) Proporcionar a integração dos serviços de alfabetização e de direitos humanos para as mulheres que residem nas comunidades locais;
- 3) Promover e fortalecer a participação da comunidade local na escola primária.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a Vida
--	--------------------------------

Programa de Alfabetização Funcional de Adultos. Apesar de trabalhar a questão da alfabetização como eixo central, as iniciativas correlatas do programa dão conta de uma estrutura que direciona as ações para o fortalecimento das habilidades individuais e conseqüentemente o fortalecimento coletivo da comunidade, dessa forma o programa destina-se a alfabetizar a população do país e fornecer-lhes subsídios para o ingresso no mercado de trabalho ou sustento próprio via geração de renda através da concessão de micro-créditos para abertura de pequenos negócios. O público alvo do programa são homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino formal no seu devido tempo, especialmente grupos desfavorecidos, como detentos, idosos, deficientes e grupos étnicos. Não há restrições de limite de idade, apenas a indicação de ingresso apenas para pessoas acima de 15 anos. Os objetivos essenciais do programa concentram-se em:

- 1) Desenvolver habilidades essenciais aos alunos para vida pessoal e o desenvolvimento comunitário;
- 2) Desenvolver a capacidade da comunidade de geração de renda e auto-suficiência;

3) Permitir aos beneficiários que se atinjam melhores condições e qualidade de vida para suas famílias.

Associação Nacional de Mulheres para a Promoção Social e Educação.

Criada como uma ONG em 1992, a associação trabalha em múltiplas vertentes da educação não-formal oferecendo ações que visem a emancipação humana por meio da educação. As ações desenvolvidas pela entidade concentram-se em temas como alfabetização funcional, primeiros cuidados, segurança alimentar, gerenciamento de ambientes sustentáveis, e direito. Os objetivos da entidade são:

- 1) Promoção da cultura da leitura, escrita e da matemática através da alfabetização funcional de adultos;
- 2) Promover as competências pessoais úteis para a vida a fim de que os membros tenham capacidade de empregabilidade;
- 3) Relacionar a alfabetização com atividades geradoras de renda;
- 4) Contribuir na construção de materiais pedagógicos de leitura para os grupos de alunos;
- 5) Defender os direitos legais e humanos das mulheres;
- 6) Fornecer uma plataforma de integração social e intelectual entre os membros da entidade.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Programa de Formação e Desenvolvimento Rural. Desenvolvido no bairro de Kibaale, uma das regiões mais pobres do país, o programa que também dá nome a organização sem fins lucrativos geradora das ações, atua no sentido de proporcionar o desenvolvimento rural integrado, relacionando temas como saúde, educação, auto-suficiência, participação cívica com atividades geradoras de renda. No escopo de ações envolvidas estão cursos nas áreas de energia solar, fogões, baterias, conversão de resíduos, montagem e reparação de bicicletas e motos, captação de água, bombas e máquinas de água, e biogás.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Programa de Orientação Profissional e Formação Técnica. O programa visa melhorar as competências profissionais e melhorar as habilidades em determinadas ocupações em áreas específicas baseado na diretriz de formações e qualificações profissionais de Uganda. O programa oferece suporte em longo prazo para instituições de nível nacional e local no que tange ao desenvolvimento organizacional e capacitação de pessoal. As ações do programa estão concentradas em proporcionar uma formação flexível e de curto prazo, redução da lacuna entre a sala de aula e o mundo real do trabalho, proporcionar orientação sobre questões legais, apoiar a comunidade politécnica e o desenvolvimento de projetos pilotos de formação em serviço, integração com questões transversais como HIV/AIDS e gênero.

Zâmbia

Informações Socioeconômicas do País			
População	13.474.954	Expectativa de Vida	49 anos
IDH	0,448	PIB <i>per capita</i>	US\$ 1.621,00
População Rural	61%	Crescimento Populacional	4,2% a.a.
População com idade adequada ao Ensino Primário		2.582.196	
População com idade adequada ao Ensino Secundário		1.499.517	
Relatórios Técnicos da UNESCO Sobre o País			
2008/ED/EFA/MRT/PI/10			

Quadro 54 – Informações socioeconômicas da Zâmbia.

Fonte: Pesquisa Documental, 2013.

A tradição educacional em Zâmbia está diretamente associada ao histórico do país com a educação não-formal que remonta o século XIX e as iniciativas de educação missionária que ocorreram no período em todo o país. Essa expansão da educação missionária ocasionou junto ao governo colonial da época a criação de centros de formação em comunidades focados em alfabetização em massa, liderança e habilidades tradicionais.

Atualmente o sistema formal de Zâmbia difere do utilizado por grande parte dos países ao redor do mundo, o sistema 9-3-4, e concentra-se no sistema 7-5-4, em que

se destina 7 anos para a educação primária, 5 anos para a educação secundária e 4 anos para a educação superior. Esse sistema adotado pelo país, segundo o relatório, dificulta com que se atinja as metas estabelecidas pelo documento EPT, pois joga muitos alunos para fora do sistema escolar pois é altamente piramidal e com elevados crivos avaliativos. No que tange a educação não-formal, a implantação dos programas, projetos e ações não ficam restritos a apenas um órgão estatal e se ramificam pelos diversos ministérios do governo de acordo com os interesses de cada um deles. No entanto, os ministérios que mais acabam que por utilizar a educação não-formal como políticas públicas em suas ações são o Ministério da Educação e o Ministério do Desenvolvimento e Serviço Social Comunitário. As principais ações no campo da educação não-formal identificadas foram:

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Aprendizagem
--	--------------

Escolaridade Alternativa. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação o programa tem por objetivo fornecer escolaridade formal para jovens e adultos que por algum motivo não tiveram acesso ou não puderam concluir os estudos. O programa foca no oferecimento de aulas em turnos noturnos para o primário e secundário, e treinamento de habilidades junto aos alunos como forma de garantir a permanência e os interesses dos mesmos evitando a evasão. O programa tornou-se uma porta de entrada para o mundo escolar para aqueles que não viam outra alternativa de regressar à sala de aula.

Abertura de Escolas Básicas e Médias. Com vistas a atingir as populações rurais adultas, as escolas oferecem a oportunidade de completarem o ensino formal ou de se alfabetizarem e adquirirem habilidades matemáticas básicas. O curso ocorre apenas no período vespertino, o que garante aos alunos meio período de tempo para o desenvolvimento de atividades geradoras de renda para seu sustento e/ou de sua família. O currículo apresentado é alternativo e difere em alguns aspectos do currículo tradicional básico empregado no sistema formal do país.

Produção de Unidades e Classes: Programa que visa reduzir o quantitativo de crianças e jovens fora do sistema escolar, oferecendo uma escolarização flexibilizada nos níveis primário e secundário.

Escolas Comunitárias. Baseadas e geridas pelas comunidades, essas escolas foram criadas pela população em casos específicos para oferecer oportunidades

educacionais para crianças e jovens vulneráveis e que necessitavam de especial atenção, especialmente os órfãos devido a pandemia de HIV/AIDS que assolou o país. Essas escolas dividem em sua essência em 3 elementos constituintes em sua criação:

- 1) As criadas totalmente fora do sistema de governo, sendo geridas a partir, única e diretamente, dos graus de participação da comunidade;
- 2) As que tiveram em sua criação a iniciativa da comunidade, mas que agora são geridas pelo Estado através da assistência do Ministério da Educação, e;
- 3) Escolas públicas, mas que a participação da comunidade é efetiva sobre todos os aspectos.

As diferenças dessas escolas em áreas urbanas e rurais também dizem muito sobre o perfil de cada uma delas, com predominância das escolas urbanas em ser administradas por agências independentes cujas ações são desenvolvidas por voluntários, e com missão de dar atendimento a crianças e jovens em situação críticas como pobreza e decorrentes da pandemia de HIV/AIDS que assolaram suas famílias, enquanto que as posicionadas em áreas rurais possuem um perfil mais comunitário de participação popular em sua construção física e pedagógica.

Alfabetização de Adultos e Habilidades Matemáticas. Desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Comunitário e Serviços Sociais, o programa tem como meta reduzir os índices de analfabetismo, especialmente entre as mulheres, promover a integração entre as ações de alfabetização e de programas governamentais como agricultura, saúde e educação para a vida, fomentar a criação de bibliotecas rurais, manter e fornecer materiais de pós-alfabetização, e manter e atualizar as bases de dados do país sobre a alfabetização de suas população. O público alvo são adultos, no entanto observa-se e aceita-se um quantitativo pequeno de jovens que estão fora do sistema escolar.

Instrução Interativa via Rádio. Modelado a partir do princípio da educação à distância, o programa visa apresentar de uma maneira divertida e lúdica o aprendizado através de uma participação ativa, via jogos, cantos, perguntas e respostas e resoluções de problemas de matemática. O foco das aprendizagens concentra-se em temas como: Alfabetização e Inglês, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, Habilidades para a

Vida e HIV/AIDS, Alfabetização de Adultos e Mulheres em especial, e Alfabetização e Matemática para adultos que estão dispostos a aprender junto com seus filhos.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Habilidades para a vida
--	--------------------------------

Formação Competências em Escolas de Educação Continuada.

Denominada de Centros de Adultos, essas escolas oferecem uma gama de atividades que favorecem a aquisição e o aperfeiçoamento de habilidades básicas em áreas como metal, madeira, artesanato, tijolo, e carpintaria. O público alvo são jovens que estão fora da escola e que querem aprender um ofício e seguir uma carreira profissional nessas áreas.

Habilidades para a Vida em Comunidade. Oferecidos por vários ministérios e organizações do governo, as iniciativas nesse campo de ação são variadas e atingem desde temas como saúde familiar, HIV/AIDS até formação profissional e treinamento técnico. O público alvo é composto de dois grupos, o primeiro de jovens de 15 a 24 anos e o segundo de adultos com mais de 25 anos. O método de aprendizagem muitas vezes é diverso e compõe-se de uso de fotos, teatro, palestras, dramatizações e discussões.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Desenvolvimento Comunitário
--	------------------------------------

Programa de Geração de Renda, Formação Profissional Não-Formal e Desenvolvimento Comunitário Rural. Desenvolvido pela Agência de Desenvolvimento Rodoviário com financiamento da DANIDA o programa atua na recuperação de estradas vicinais oferecendo acesso a varas comunidades do país. O público alvo são jovens fora da escola, que ao adentrar no programa recebem capacitação em comunicação, liderança, gestão e manutenção de estradas e habilidades de construção. Os serviços prestados não apenas melhoram as capacidades individuais dos jovens ao inseri-los no mercado de trabalho dando-lhes uma capacitação profissional, mas auxilia também no desenvolvimento econômico do país ao passo em que as estradas recuperadas auxiliam no transporte eficiente dos insumos agrícolas do país para vários lugares ampliando a rede de comércio interno e externo.

Descrição das Ações de acordo com a Categoria:	Treinamento Vocacional
--	-------------------------------

Autoridade de Formação Técnica, Profissional e Empreendedorismo.

Através do Ministério da Ciência, Tecnologia e Formação Profissional, o programa tem como objetivo desenvolver habilidades de conhecimento relacionados ao mercado de trabalho, especialmente transferíveis a indústria de base e que permita lidar com as rápidas mudanças das dinâmicas do mercado de trabalho, além de permitir o conhecimento do uso de novas tecnologias no ambiente de trabalho de conhecimento pleno sobre o mecanismo de educação ao longo da vida. O público alvo são os estudantes, jovens com mais de 16 anos fora das escolas, aposentados, desempregados e servidores das iniciativas públicas, privadas e de ONGs.

O relatório final sobre a Zâmbia encerra apresentando indicativos de que não há necessidade no país de um sistema de gerenciamento no estilo “guarda chuva” para as ações de educação não-formal.