

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# "Destino?": educação não formal e os projetos de sociedade em disputa

Hadassa Lucena

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18155>

Submetido em: 2026-09-24

Postado em: 2026-09-25 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## ARTIGO

# “DESTINO?": EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E OS PROJETOS DE SOCIEDADE EM DISPUTA

HADASSA MONTEIRO DE ALBUQUERQUE LUCENA<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7705-7951>

[hadassa12albuquerque@gmail.com](mailto:hadassa12albuquerque@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade do Minho. Braga, Portugal.

**RESUMO:** Este artigo analisa as funções sociais da educação não formal, considerando os diferentes grupos a que se destina, os contextos e espaços em que se desenvolve e as relações que estabelece com distintos projetos de sociedade. Desenvolve-se por meio de uma revisão narrativa da literatura, de caráter teórico-crítico, que articula contribuições de autores que discutem educação, educação não formal, educação popular, desenvolvimento e as relações entre educação, reprodução social e emancipação. A análise evidencia que a educação não formal constitui um campo heterogêneo, atravessado por diferentes interesses, finalidades e projetos sociais, não possuindo uma função social única ou previamente determinada. Historicamente, suas práticas podem assumir funções associadas à adaptação dos sujeitos às exigências econômicas, à qualificação da força de trabalho e à reprodução de desigualdades e relações sociais; mas também podem constituir espaços de participação, conscientização, autonomia e transformação social. Nesse sentido, a educação não formal não deve ser compreendida como naturalmente emancipatória nem como mera ação compensatória, sendo necessário analisar as condições históricas, políticas e sociais que orientam suas práticas. Conclui-se que suas funções sociais são definidas pelas finalidades e relações que estruturam cada experiência educativa, podendo contribuir tanto para a manutenção quanto para a problematização e transformação da realidade social. O artigo defende, assim, a necessidade de uma análise crítica das práticas de educação não formal, considerando os projetos sociais que as sustentam e os destinos sociais que, direta ou indiretamente, podem favorecer ou contestar.

**Palavras-chave:** Educação não formal, função social da educação, educação popular, reprodução social, emancipação.

## “DESTINY?": NON-FORMAL EDUCATION AND COMPETING PROJECTS OF SOCIETY

**ABSTRACT:** This article analyzes the social functions of non-formal education, considering the different groups to which it is directed, the contexts and spaces in which it develops, and the relationships it establishes with different projects of society. It is based on a narrative literature review with a theoretical-critical approach, articulating contributions from authors who discuss education, non-formal education, popular education, development, and the relationships between education, social reproduction, and emancipation. The analysis shows that non-formal education constitutes a heterogeneous field shaped by different interests, purposes, and social projects, and does not have a single or predetermined social function. Historically, its practices may assume functions associated with adapting individuals to economic demands, workforce qualification, and the reproduction of inequalities and social relations; however, they may also constitute spaces for participation, conscientization, autonomy, and social transformation. In this sense, non-formal education should neither be understood as inherently emancipatory nor as merely compensatory action, since it is necessary to analyze the historical, political, and social conditions that guide its practices. It is concluded that its social functions are defined by the purposes and relationships that structure each educational experience, and may

contribute both to the maintenance of and to the questioning and transformation of social reality. The article thus argues for the need for a critical analysis of non-formal education practices, considering the social projects that underpin them and the social destinies that they may, directly or indirectly, promote or challenge.

**KeyWords:** Non-formal education, social function of education, popular education, social reproduction, emancipation.

## ¿DESTINO? : EDUCACIÓN NO FORMAL Y LOS PROYECTOS DE SOCIEDAD EN DISPUTA

**RESUMEN:** Este artículo analiza las funciones sociales de la educación no formal, considerando los diferentes grupos a los que se dirige, los contextos y espacios en los que se desarrolla y las relaciones que establece con distintos proyectos de sociedad. Se desarrolla mediante una revisión narrativa de la literatura, de carácter teórico-crítico, que articula aportes de autores que abordan la educación, la educación no formal, la educación popular, el desarrollo y las relaciones entre educación, reproducción social y emancipación. El análisis pone de manifiesto que la educación no formal constituye un campo heterogéneo, atravesado por diferentes intereses, finalidades y proyectos sociales, sin poseer una función social única o previamente determinada. Históricamente, sus prácticas pueden asumir funciones asociadas a la adaptación de los sujetos a las exigencias económicas, a la cualificación de la fuerza de trabajo y a la reproducción de las desigualdades y de las relaciones sociales; pero también pueden constituirse en espacios de participación, concienciación, autonomía y transformación social. En este sentido, la educación no formal no debe entenderse como naturalmente emancipadora ni como una mera acción compensatoria, siendo necesario analizar las condiciones históricas, políticas y sociales que orientan sus prácticas. Se concluye que sus funciones sociales están definidas por las finalidades y las relaciones que estructuran cada experiencia educativa, pudiendo contribuir tanto al mantenimiento como a la problematización y transformación de la realidad social. El artículo defiende, así, la necesidad de un análisis crítico de las prácticas de educación no formal, considerando los proyectos sociales que las sustentan y los destinos sociales que, directa o indirectamente, pueden favorecer o cuestionar.

**Palabras clave:** Educación no formal, función social de la educación, educación popular, reproducción social, emancipación.

## INTRODUÇÃO

Eu cresci em uma terra em que o destino costuma ser visto como uma mulher. Vidhiy-Amma, ou Mãe-Destino, escreve o destino de cada criança em sua testa, no nascimento. Existe até uma expressão em canará para o que pode ser percebido sem se ver: haneli barediddu, "o que está escrito na testa". Meu destino também pode ter sido pré-planejado[...] (Roth, 2017, 00:56:15).

Ao proferir estas palavras, uma adolescente indiana reflete sobre sua própria condição social no documentário *Filhas do Destino* (Roth, 2017), dirigido pela norte-americana Vanessa Roth e produzido pela Netflix em 2017. Neste documentário temos um importante exemplo de como, em uma mesma sociedade, que neste exemplo é a indiana, é possível coexistirem diferentes modos de educação para diferentes grupos sociais que a compõem. O documentário acompanha durante sete anos o ingresso de cinco meninas na escola residencial Shanti Bhavan em Tamil Nadu, na Índia. Essas crianças são pertencentes a casta dalit ou "intocáveis", a mais baixa casta do hinduísmo, formada por trabalhadores braçais, que geralmente desempenham atividades em pedreiras, colam caixas de fósforo ou varrem ruas, atividades com as quais garantem não mais do que dois dólares por dia para o sustento das suas famílias.

Aos moradores dessa comunidade estão destinadas as atividades econômicas já descritas e, no caso das mulheres, as possibilidades de projetos de vida são um casamento e posteriormente a maternidade. Esse “destino” é definido pela própria estrutura da sociedade indiana, que apesar de ter legalmente extinto o sistema de castas em 1950, ainda especifica diferentes posições e funções sociais para os indivíduos. Essas posições sociais são estabelecidas, como vimos, por uma forte componente cultural e econômica que limita o acesso à educação, inclusive a escolar, a determinados indivíduos pertencentes a grupos sociais particulares, impossibilitando-os de ascender socialmente.

As crianças que são escolhidas para estudar em Shanti Bhavan, apenas uma por família selecionada, rompem com a regra social das castas, pois são preparadas para obter as melhores notas do país nos exames, para poderem ingressar nas faculdades indianas. O percurso escolar as conduz a ingressar em cursos como direito, jornalismo, medicina e enfermagem, por exemplo, e a quebrar a tradição do trabalho braçal que é a regra para as castas das quais são provenientes.

A preparação para o desempenho de profissões, como pode ser observado no documentário citado anteriormente, é mais um encargo da educação. Como cada profissão possui características específicas, as crianças são preparadas desde cedo para o desempenho de determinadas funções para as quais serão posteriormente chamadas. Sendo assim, nos países ditos civilizados, a educação passa a ser cada vez mais precocemente diversificada e especializada (Durkheim, 1975).

Todavia, não é apenas no sistema de castas indiano que podemos observar na atualidade múltiplas “educações” em uma mesma sociedade. A educação da classe dominante não é a mesma que a da classe de trabalhadores, pois mesmo possuindo uma base curricular comum, a daquela possui um currículo enriquecido com atividades extracurriculares, além de acontecer em um espaço com melhores infraestruturas, ao passo que a desta não. Da mesma forma que quem mora no campo tem acesso a um determinado tipo de educação, diferente de quem a ela tem acesso na cidade.

É nesse contexto que se insere a educação não formal, compreendida como um campo amplo e heterogêneo de práticas educativas que se desenvolvem para além das instituições escolares e que podem assumir diferentes finalidades, formas de organização e relações com os sujeitos e os territórios em que se realiza (Coombs, 1968; Paulston, 1972; Gohn, 2006). Embora frequentemente apresentada como uma alternativa ou complemento à educação formal (Trilla et al. 1993), sua existência não está dissociada das relações sociais mais amplas nas quais se insere. Ao contrário, as práticas de educação não formal podem responder a diferentes projetos sociais, desde aqueles orientados à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado e à manutenção de determinadas estruturas sociais até aqueles comprometidos com a participação, a autonomia, a consciência crítica e a transformação da realidade (Lucena, 2022). Desse modo, compreender a educação não formal exige ultrapassar uma visão que a conceba como um campo naturalmente emancipatório ou meramente compensatório, interrogando as funções que desempenha em diferentes contextos históricos e sociais.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão narrativa da literatura, de caráter teórico-crítico, as funções sociais atribuídas à educação não formal, considerando os diferentes grupos a que se destina, os contextos e espaços em que se desenvolve e as relações que estabelece com distintos projetos de sociedade. Para tanto, são articuladas contribuições de autores que discutem a educação, a educação não formal, a educação popular, o desenvolvimento e as relações entre educação e reprodução ou transformação social. A análise busca evidenciar que a educação não formal não possui uma função social única ou previamente determinada, podendo constituir tanto um espaço de reprodução de interesses e desigualdades quanto um campo de construção de aprendizagens, participação social, autonomia e emancipação, dependendo das finalidades, das relações sociais e dos projetos que orientam suas práticas.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de caráter teórico-crítico, desenvolvida com o objetivo de analisar as funções sociais atribuídas à educação não formal, considerando os diferentes grupos a que se destina, os contextos e espaços em que se desenvolve e as relações que estabelece com projetos sociais, econômicos e políticos distintos.

A revisão narrativa mostra-se adequada a esse propósito por possibilitar a reunião, a interpretação e a articulação de produções bibliográficas diversas, favorecendo a construção de uma análise ampla e contextualizada de determinado objeto. Diferentemente de revisões orientadas prioritariamente pela busca de exaustividade e pela reprodução de procedimentos padronizados, a revisão narrativa permite a seleção e a discussão da literatura a partir da relevância teórica das obras para a problematização do objeto investigado, possibilitando ao pesquisador construir sínteses interpretativas e estabelecer diálogos críticos entre diferentes perspectivas. Nesse sentido, Soares (2025), Cordeiro et al. (2007) e Ogassavara et al. (2025) destacam que esse tipo de revisão se fundamenta na análise e interpretação de fontes secundárias, permitindo a organização de uma discussão teórica e contextual sobre determinado fenômeno.

O caráter teórico-crítico da revisão decorre da perspectiva analítica adotada, que não se limita à descrição das concepções e funções associadas à educação não formal, mas busca problematizar as relações entre educação, sociedade e projetos de desenvolvimento. Para tanto, a literatura foi analisada de modo interpretativo, articulando contribuições teóricas de diferentes autores e documentos, de forma a compreender como a educação não formal pode assumir funções sociais distintas e, por vezes, contraditórias: tanto contribuir para a adaptação dos sujeitos às exigências econômicas e à reprodução de determinadas relações sociais quanto constituir espaços de participação, autonomia e emancipação.

Assim, a revisão narrativa é compreendida neste estudo como um percurso de análise e síntese crítica da produção bibliográfica, no qual a interpretação do pesquisador ocupa papel central na construção de relações entre os diferentes aportes teóricos e na elaboração de uma compreensão mais ampla do objeto investigado.

## **A EDUCAÇÃO COMO "SOCIALIZAÇÃO METÓDICA": DIFERENTES FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO**

A ideia de educação como processo que decorre por toda a vida e nos mais variados espaços sociais não tem um marco inicial preciso ou uma única definição. Para designar uma educação que acontece fora do espaço e do tempo da escola têm sido usados vários conceitos como “extraescolar”, “educação permanente”, “educação social”, “aprendizagem ao longo da vida”, “educação informal”, “educação não formal”, entre outros.

De fato, a maior parte do que aprendemos se dá fora do ambiente escolar, pois sendo a escola uma instituição recente e não presente em todas as culturas, a humanidade, ao longo dos séculos, educou-se sem instituições escolares, pois a escola, “na sua forma moderna, é uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (Canário, 2006, p. 196).

A educação, de forma geral, não é um processo que acontece de maneira completamente espontânea e natural, mas que apresenta funções orientadas por determinados interesses. A educação serve como um recurso para preparar diferentes tipos de indivíduos, com determinadas habilidades, para diferentes funções, de acordo com os distintos modos de vida, como explica Brandão (2007):

[...] quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (Brandão, 2007, p. 11).

Ao observarmos os sistemas educativos de distintas civilizações, percebemos que não há um único modelo de educação, pois cada sociedade forma o tipo de indivíduo que julga necessário para os fins que deseja atingir. E esses objetivos a serem alcançados não são determinados individualmente, mas como afirma Durkheim (1975):

São o produto da vida em comum e exprimem suas necessidades. São mesmo, na sua maior parte, obra das gerações passadas. Todo o passado da humanidade contribuiu para estabelecer

esse conjunto de princípios que dirigem a educação de hoje; toda nossa história aí deixou traços, como também o deixou a história dos povos que nos procederam (Durkheim, 1975, p. 4).

Assim, para compreender como cada civilização organizou o seu sistema educativo, é necessário analisá-la em seu contexto, ou seja, no tempo histórico ao qual pertenceu, na localização geográfica a qual se assentou, qual religião predominou, como se organizava politicamente, quão desenvolvida era a ciência, qual atividade econômica desempenhava, entre outros aspectos.

O ser humano não nasce um ser social, ou seja, o estar em sociedade, submeter-se a autoridades, à política, e comportar-se de determinada forma, não é uma aptidão natural que se desenvolve de forma espontânea, mas é um processo ao qual somos todos submetidos ao nascer, com a finalidade de desenvolver em cada um características necessárias à vida moral e social. A essa subjugação que as gerações anteriores submetem as mais novas Durkheim (1975) denominou de “socialização metódica”, pois de acordo com o autor, a educação é:

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política quanto pelo meio específico ao qual a criança está destinada em particular (Durkheim, 1975, p. 7).

É importante, também, ressaltar que uma determinada sociedade não produz um único modo de educação, mas múltiplas “educações”, o que Durkheim (1975) denominou de duplo aspecto, ou seja, ao mesmo tempo que a educação é um processo uno, é igualmente múltiplo, possuindo algo em comum, como a religião por exemplo, que dará fundamentos iguais a todos os indivíduos. Deste modo, se uma sociedade é formada por castas, haverá diferentes maneiras de educar um membro pertencente a uma casta inferior e o outro de uma casta superior. Há também distintas maneiras de se educar determinados grupos sociais com base em outros fatores, como por exemplo, o gênero.

De acordo com as teorias crítico-reprodutivistas da educação, que a analisam como um fenômeno social que acontece condicionado à estrutura social e econômica, a educação tem uma função básica de reprodução social. Assim, ela não cumpre apenas a função de desenvolver determinado tipo de indivíduo ou ser social, mas nas sociedades modernas, onde há Estado estruturado, a educação, através das instituições, pode ser um dos meios a partir dos quais as classes dominantes estabelecem os seus interesses. Essas instituições que agem, sobretudo, por meio da ideologia, mas também, em menor parte, por meio da repressão, quais sejam, sistema escolar, família, cultura, entre outras, que Althusser (1980) denominou de “aparelhos ideológicos do Estado”.

Para Althusser, a ideologia, de forma geral, nada mais é do que um sistema de ideias pertencente a um indivíduo ou a um grupo social. Para explicar-nos o que defende sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia, o autor apresenta então duas teses a respeito deste conceito, uma que destaca o aspecto mais imaginário e outra que evidencia a perspectiva mais material. A primeira tese diz respeito à ideologia enquanto concepção de mundo, podendo ser representada pelo viés da religião, da moralidade, da política, da justiça, entre outras, ou seja, enquanto objeto “representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (Althusser, 1980, p. 77). A segunda tese é de que “a ideologia tem uma existência material”, pois sempre se expressa em aparelhos e consequentemente em suas práticas. Nesse sentido, a ideologia também se materializa a partir do conjunto de crenças dos indivíduos refletido em suas práticas, sejam elas ajoelhar-se em uma missa, participar de uma manifestação, entre outros exemplos (Althusser, 1980, p. 83).

Deste modo, os indivíduos agem conscientemente de acordo com a ideologia que escolheram, quer na política, na religião, na moralidade, ou seja, os seus comportamentos serão guiados conforme essas ideias. Essas práticas dos indivíduos, por sua vez, são reguladas por rituais dos aparelhos ideológicos dos quais fazem parte e nos quais acreditam.

Entre estes aparelhos ideológicos, Althusser identifica o aparelho ideológico do estado escolar, ou seja, um sistema de instituições no qual se inclui a escola, onde se materializa o fenômeno educação. A educação, vista sob o olhar da sociologia da educação, que a analisa a partir da conjuntura política, social, econômica e também cultural, passa a ter um importante papel na relação entre o sistema

produtivo e a escola, pois esta instituição é compreendida como desempenhando um importante papel nas sociedades capitalistas: a de reprodutora da concepção de mundo neoliberal (Cassin, 2003).

É importante, porém, destacar, que essas instituições do aparelho ideológico de estado escolar não produzem as ideologias, apenas as reproduzem. Reproduzem não apenas a ideologia do Estado, mas também outras ideologias que são subproduto daquela. Althusser (1980) denominou essas ideologias que surgem a partir da Ideologia do Estado de “ideologias secundárias”, enquanto que a que a originou denominou de “ideologia primária”. Assim, a escola reproduz a ideologia primária e as secundárias, sendo um importante espaço da luta de classes.

Assim como Althusser, Bourdieu e Passeron (1992) fizeram críticas a educação escolar. Em um período histórico onde a sociedade via na escola a possibilidade de justiça social, meritocracia e igualdade de oportunidades, Bourdieu e Passeron a analisaram como além de reprodutora, legitimadora das desigualdades sociais. Deste modo, a educação escolar, na teoria destes autores, é percebida não de acordo com a função que lhe fora atribuída, de transformadora e democratizadora das sociedades, mas, como uma das principais instituições que legitima os privilégios sociais (Nogueira; Nogueira, 2002).

Assim, para Bourdieu (2007), a escola não era promotora de condições de igualdade social, mas, como reprodutora, e a depender da classe social da qual o indivíduo era originário, ele obteria êxito ou não no sistema escolar:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2007, pp. 41-42).

De acordo com Althusser (1980), há a possibilidade de haver escolas onde acontecem processos educativos orientados por uma ideologia antagônica à ideologia de Estado, como aquelas realizadas por meio de sindicatos ou resultantes das reivindicações de movimentos sociais, por exemplo.

Muito se fala do papel da escola no que diz respeito à ideologia, interesses da classe dominante e luta de classes, porém, a educação, em seus diferentes tipos, seja a formal, não formal ou informal, sobretudo as duas primeiras, são espaços de disputa ideológica, podendo ser reprodutoras ou não, dos interesses das classes dominantes, sendo de qualquer forma, extensão do que se convencionou como luta de classes.

É importante definir estes conceitos — educação formal, não formal e informal — pois a inexatidão, quanto ao que denominamos ser a nossa prática, influencia nos aspectos políticos e práticos do ato educativo. A exemplo disto, Rogers (2005) cita a utilização do termo “educação não formal”, por parte de algumas agências, para caracterizar o trabalho que realizam, sendo que há um grande distanciamento entre o que dizem estar praticando e o que de fato realizam.

## **EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DA GÊNESE DO CONCEITO ÀS POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO**

A utilização desta tipologia — educação formal, não formal e informal — para diferenciar os tipos de educação assume distintos sentidos nos variados contextos, muito embora haja um consenso, sobretudo no que diz respeito ao emprego dos termos formal e informal, sendo o conceito de não formal o mais ambíguo e polissêmico (Marques; Freitas, 2017).

Coombs e Ahmed (1974), por considerarem analiticamente útil, e fazendo a ressalva de que existe convergência e interação entre esses três modos de educação, classificam-nos de acordo com o lugar, o modo e o período em que esses processos ocorrem. Desta maneira, a educação informal é aquela a partir da qual os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades mediante experiências diárias ao longo da vida, experiências essas adquiridas na relação com amigos e familiares, na leitura de um livro, em uma viagem, entre outras experiências; é, deste modo, não sistemática, desorganizada, mas representa a maior parte do que aprendemos durante toda a vida, mesmo das pessoas que possuem elevado grau

acadêmico obtido por meio de processos formais. A educação formal, por sua vez, é hierarquicamente estruturada a partir de um sistema formal de educação, é cronologicamente classificada e ocorre em instituições tais como as escolas e universidades.

Ainda de acordo com Coombs e Ahmed (1974) educação não formal é sistemática e organizada, mas diferente da educação formal, ocorre fora do sistema formal de ensino, destinada a grupos específicos tais como crianças ou adultos, podendo ocorrer em programas de capacitação de agricultores, alfabetização de adultos, programas comunitários, em clubes, entre outras situações.

De acordo com Gohn (2006), a educação não formal acontece dependente da vontade do sujeito que a vivência, ou seja, há uma intencionalidade, mas, diferente da educação formal, não confere um grau acadêmico. Sendo assim, a respeito da educação não formal, a autora cita várias dimensões, tais como:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28).

Deste modo, a educação não formal pode ser espaço de formação de competências e habilidades individuais para o trabalho, mas também pode ser um espaço de propiciação de uma formação que visa desenvolver a participação social e cidadã. Neste último sentido, seu objetivo se direcionada para a construção coletiva da autonomia e emancipação dos sujeitos que vivenciam tal ação educativa, isto é, sua finalidade é a transformação social. Nessa perspectiva, aproxima-se da práxis da Educação Popular, uma corrente pedagógica que se desenvolve em práticas de educação não escolar, sobretudo na América Latina.

Colley et al., (2003) identificaram cinco momentos da utilização do termo “educação não formal” para descrever abordagens de aprendizagem. O primeiro período, que corresponde aos anos entre 1947 e 1968, é marcado pelo aparecimento do termo, utilizado pela primeira vez pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO para descrever processos educativos no mundo subdesenvolvido. Nesse contexto, pós Segunda Guerra Mundial, há um avanço de lutas anticoloniais na Ásia e na África, seguido de uma preocupação pelos países do Norte para impedir que tais ideias anticoloniais e capitalistas se disseminassem. Nesse primeiro período, o termo é, então, utilizado muito mais comumente por profissionais das agências de desenvolvimento do que propriamente por educadores ou pesquisadores da educação.

Esses modelos de aprendizagem não formal, desenvolvidos nos países do hemisfério sul, devem ser então compreendidos tendo como base as teorias de desenvolvimento que os orientaram. Essas teorias por sua vez devem ser vistas de acordo com os interesses políticos e econômicos que as guiaram, que de acordo com Colley et al. (2003), foram, nesse primeiro momento, direcionadas pelas teorias de Modernização e princípios econômicos keynesianos e também por uma versão da teoria do capital humano, que enfatizava os déficits das populações dos países do sul e viam na vida do campesinato um empecilho ao desenvolvimento econômico e social. A educação não formal representava, portanto, uma opção mais flexível, com um alto grau de relevância e a custos mais baixos que a educação formal. O resultado dessas experiências educacionais não formais, contudo, não foi satisfatório, pois houve um aumento nas desigualdades entre o campo e a cidade, entre homens e mulheres e entre ricos e pobres, de uma forma geral.

O segundo momento da educação não formal corresponde à década de 1970, com experiências que foram emancipatórias a nível individual e local e revolucionárias quando se tem em vista o âmbito nacional. Fortemente influenciadas pelas ideias de Frantz Fanon (1968) e Paulo Freire (1987), que tinham uma abordagem de combate ao colonialismo, essas práticas educativas, como a exemplo das inspiradas por Freire (1987), tinham por objetivo alfabetizar adultos das classes populares, ao mesmo tempo em que promoviam a conscientização e politização desses grupos. Por irem em uma direção

oposta aos interesses econômicos e políticos dos países do Norte, obviamente, essas iniciativas educacionais não receberam muitos financiamentos desses países nem das agências que eles dominavam.

Porém, apesar de impactar a nível intelectual os países no hemisfério norte e sul, as práticas de educação não formal orientadas por uma lógica mais anticolonialista e emancipatória foram esmagadas por medidas de contra-insurgência encabeçadas pelos Estados Unidos e que objetivavam suprimir movimentos socialistas e revolucionários na América Latina (Colley; Hodkinson; Malcolm, 2002).

Todavia, essas experiências de educação não formal ocorridas na década de 1970 deixaram marcas tanto no hemisfério norte, com práticas educativas radicais influenciadas pelos Novos Movimentos Sociais, que são movimentos que atuam, sobretudo, na esfera sociocultural ligados às questões identitárias, como por exemplo, as lutas feministas e antirracistas (Leher, 2000), quanto no hemisfério sul, através de projetos institucionalmente organizados de alfabetização de adultos em comunidades menos favorecidas economicamente, entre outros (Colley et al., 2003).

Além disso, esse momento também deixou contribuições no sentido de avanços no campo acadêmico, com alguns trabalhos importantes, como a exemplo do de Scribner e Cole (1973) que traz como reflexão a necessidade de se discutir o conceito de uma educação que difere da formal e o modo como trazer essa aprendizagem do cotidiano para a escola. Também é importante referir o trabalho de King (1982), que se foca mais na interação entre os diferentes tipos de aprendizagem e como ela revela profundas desigualdades sociais, pois as classes média e alta têm, além do acesso à escola, possibilidades de atividades extracurriculares de esporte e artes, atividades essas fora do alcance da classe trabalhadora.

O terceiro momento da educação não formal, durante os anos 1980, é marcado pela ascensão das políticas econômicas de direita e das teorias neoliberais que trouxeram à tona a retórica de uma aprendizagem neutra. Os gastos com assistência social e educação foram minimizados pelas políticas de privatização e os países do Sul deixaram de investir mais nesses setores para concentrarem-se em pagar suas dívidas com o Banco Mundial. Também nos países do Norte, a educação é submetida a instrumentalização de interesses econômicos, privatizações e comercialização, como a exemplo da Inglaterra, onde os adultos também tiveram que pagar pela própria educação (Colley et al., 2003).

A década seguinte, a de 1990, corresponde ao quarto momento da educação não formal que é caracterizado por resistência e subversão a profusão de políticas neoliberais que os anos 1980 trouxeram sobre a educação não formal. A resistência ocorreu por parte das organizações não governamentais - ONG que buscaram promover experiências de educação não formal, com o conhecimento centrado nas comunidades e na busca não de crescimento econômico, mas de práticas sustentáveis, com base no próprio interesse dos sujeitos da ação educativa, e não subordinado a interesses políticos ou econômicos de origem governamental.

Já o quinto período da educação não formal, iniciado na virada do século, ou seja, dos anos 2000 até os dias de hoje, não se refere apenas às ações das agências de desenvolvimento atuantes no hemisfério Sul, nem tão pouco diz respeito às experiências de educação de adultos no hemisfério Norte, ou de transferência de experiências emancipatórias do Sul para o Norte como outrora, mas esse novo período é caracterizado pela concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida na Europa Continental. Esse período é marcado por uma mudança dentro da dimensão política, pois representa uma enfática instrumentalização econômica da educação.

Há também uma mudança no discurso no que se refere à substituição de “educação” para “aprendizagem”, esta última remetendo à individualização, portanto, despolitizando a educação (Gorman, 2002). A preocupação da política da União Europeia passou a ser dar visibilidade à aprendizagem, a partir da identificação, avaliação e credenciamento da educação não formal para que possa ser utilizada no mercado de trabalho. Bjørnåvold (2000) cita três motivos para um aumento da educação não formal nos países europeus. A primeira se refere à necessidade de vincular a aprendizagem formal e não formal para suprir as necessidades individuais e das empresas no que tange à educação e ao treinamento dos trabalhadores; a segunda diz respeito à facilidade maior que a educação não formal oferece, se comparada a formal, no desenvolvimento, avaliação e acreditação das qualificações-chave; e a terceira diz respeito à “solução” encontrada pelo mercado de treinamento para tornar a aprendizagem não formal visível com a finalidade de arrecadar dinheiro da União Europeia.

Porém, o discurso que marca esse quinto momento da educação não formal traz uma característica de persuasão ao incentivar os alunos a tornarem públicas as próprias atividades particulares e de lazer, a fim de que possam ser utilizadas como moeda de troca no mercado de trabalho, ou seja, para que se tornem mais empregáveis conforme as demandas que os empregadores julgam necessárias (Colley et al., 2003).

Esta revalorização das aprendizagens provenientes de ambientes informais e não formais de educação está em parte relacionada com a crise da escola. Há muito tempo que se fala em crise da escola ou crise da educação. Esta discussão parece ser tão antiga quanto à própria escola.

No século passado, mais precisamente em 1957, Hannah Arendt (2016) publicou um texto intitulado *The crisis in Education* no qual fala sobre a crise periódica que a educação apresenta. Esta crise, de acordo com a autora, não poderia ser vista como um problema local, mas ligada aos problemas daquele século.

Além da problemática de porquê determinado indivíduo não aprendeu a ler, por exemplo, a crise da educação envolve outros aspectos não isolados, por este motivo uma crise que acontece em determinado país, num período específico, pode vir a repetir-se em outro país num outro período.

As causas dessa crise são mais amplas e heterogêneas. De acordo com Afonso (2002, p. 27) as origens da crise atual da escola se encontram em “condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas e, consequentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogêneas e contraditórias”. Neste sentido, para entender a relação entre educação e as políticas educacionais é relevante compreender dois importantes aspectos desse novo contexto que se iniciou na segunda metade do século XX: a passagem de uma economia mundial para uma economia global, os efeitos sociais que o neoliberalismo trouxe e os postulados ideológicos que o acompanha (Afonso; Antunes, 2001).

A transição da economia global para a economia mundial é, de acordo com Castells (2000), marcada, sobretudo, pela superação dos limites de espaço e tempo trazida pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que por sua vez transformaram a nova economia em global e informacional. O aspecto global descrito por Castells (2000) diz respeito à organização em escala global da produção, do consumo e da circulação de mercadorias. Já o aspecto informacional diz respeito à competitividade dos agentes da economia que passa a ser guiada pela capacidade de processar informações baseadas no conhecimento.

Devido a estes fatores, a educação passa a ter um importante papel na economia globalizada, pois as “rodas” que a faz movimentar-se são o conhecimento e as tecnologias da informação. A educação passa, então, a ser decisiva, uma vez que é o elemento que inclui ou exclui os sujeitos das novas formas de arranjo do mercado de trabalho e consequentes oportunidades de emprego. Ela desempenha o papel de formar os trabalhadores com as competências e habilidades necessárias para o mercado em constante transformação.

No contexto da União Europeia, têm sido desenvolvidos alguns estudos e relatórios a respeito da função que a educação e a formação têm desempenhado e virá a desempenhar no cenário de competitividade da economia global, e além disto, para a resolução do problema persistente do desemprego e da exclusão que afeta, sobretudo, os jovens. A respeito da escola, um dos relatórios afirmou:

A educação e a formação surgem como últimos recursos face ao problema do emprego. Pode parecer estranho que só agora se lhes tenha dedicado alguma atenção e que tenha sido necessária uma recessão económica para a estimular. No entanto, não se pode pedir apenas ao mundo educativo que supra as deficiências colectivas que o ultrapassam. É evidente que a educação e a formação não podem por si só resolver a questão do emprego e, de um modo mais geral, a da competitividade das indústrias e dos serviços. Por outro lado, embora tenha aberto à comunidade um campo de acção nestes domínios, o tratado da União Europeia, previu expressamente que a Europa só poderá intervir em apoio e complemento das acções dos Estados-membros (Comissão Europeia, 1995, p. 5).

Assim, fica evidente que à educação é atribuída uma importante função tanto de formação para o mercado de trabalho e, assim, resolução do desemprego, como também para o combate à exclusão social. Neste mesmo sentido, a responsabilidade da educação:

não é só permitir desenvolver o espírito crítico a todos os níveis, entre os jovens e entre os professores, deve igualmente encorajá-los. A sua abertura, as cooperações que deverá necessariamente suscitar, a preparação para o emprego, não poderão impedi-la de desempenhar a sua função principal, que consiste em guiar os jovens cujo desenvolvimento pessoal e social lhe foi confiado (Comissão Europeia, 1995, p. 16).

A partir do documento, é possível perceber que é dada uma grande importância à educação e a formação como solução para os problemas que as transformações econômicas trouxeram, como o desemprego e as outras questões ligadas à competitividade econômica entre os países. Ela, a educação, é colocada acima, inclusive, das políticas de Estado e dos agentes econômicos.

Um outro elemento que, de acordo com os relatórios passa a ter papel fundamental na resolução dos problemas já citados, é o indivíduo, pois:

A aptidão de um indivíduo para o emprego, a sua autonomia, a sua capacidade de adaptação, dependem do modo como puder combinar e fazer evoluir estes diferentes conhecimentos. Neste aspecto, o indivíduo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação: está apto a combinar as competências transmitidas pelas instituições formais e as competências adquiridas através da sua prática profissional e das suas iniciativas pessoais em matéria de formação. A variedade das ofertas educativas e das saídas profissionais, a multiplicidade das experiências pré-profissionais e das ocasiões de mobilidade serão decisivas para ajudar o indivíduo a construir e desenvolver a sua aptidão para o emprego e a orientar o seu percurso profissional (Comissão Europeia, 1995, p. 19).

Deste modo, é atribuído ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua formação. Este deve ser capaz de ajustar ou adaptar as competências que obteve, a partir dos sistemas formais de educação, e aquelas que obteve por meio das aprendizagens experienciais decorrentes da sua formação profissional. Além dessas duas fontes de aprendizagens, o relatório ainda cita a capacidade de orientação que cada cidadão deve possuir para guiá-lo na busca por formações complementares.

Para descrever a necessidade de aprendizagem em meio a um contexto de rápidas transformações sociais e econômicas, o texto da Comissão trouxe o conceito de “sociedade cognitiva”. De acordo com Afonso e Antunes (2001), quando esse conceito “sociedade cognitiva” ou “sociedade da aprendizagem” é evocado no texto do Livro Branco de 1995, traz dois significados alternados ou intercalados. O primeiro significado diz respeito à necessidade que os indivíduos possuem de obter uma formação que se estenda por toda a vida, ou seja, *lifelong education*, e em outros momentos aparece um segundo significado, o de *learning organisations*, que diz respeito à necessidade que as próprias instituições possuem, de serem elas espaços de formação ou qualificação e de aprendizagem (Afonso; Antunes, 2001).

Algumas leituras mais críticas dos discursos contidos nesses documentos europeus, que orientaram a respeito da educação e da formação, notam uma aproximação com a teoria do Capital Humano, pois nesses textos há uma valorização das aprendizagens que elevam ao máximo a utilidade econômica veloz dessas aprendizagens. Assim, como na teoria do Capital Humano (Schultz, 1972), o discurso europeu sobre a educação tem atribuído grande importância à qualificação educacional e profissional do trabalhador para o aumento da produtividade e crescimento das taxas de lucro dos países de forma geral e deste bloco — a União Europeia, em especial.

Deste modo, a educação passa a ser vista como um capital econômico, como um pressuposto do desenvolvimento econômico, pois não é possível desvincular os indivíduos dos conhecimentos que possuem, assim como explica a teoria do Capital Humano, que faz uma relação entre ganhos de produtividade com o “fator humano” na produção. Esta teoria estabeleceu-se quando se compreendeu haver uma relação entre o nível educacional — e as habilidades cognitivas ligadas a esses níveis educacionais — e a produtividade no trabalho geradora de aumento do rendimento dos trabalhadores.

Porém, para Afonso e Antunes (2001), esse é o discurso propagado pela ideologia neoliberal que se tornou hegemônica após a crise e declínio do Estado-providência. De acordo com esse discurso,

o emprego depende dos níveis de qualificação e educação do trabalhador que devem ser buscados de forma permanente, sob a pena de o trabalhador que não o fizer se tornar incompetente para a competitividade do mercado de trabalho. Por outro lado, o desemprego é atribuído à falta de vontade ou esforço dos indivíduos e não a questões mais amplas ligadas ao próprio sistema de produção.

Esse pensamento neoliberal de culpabilização do trabalhador pela própria situação de exclusão é tido como óbvio, porém, é resultado de um trabalho ativo de inculcação simbólica. Como explica Bourdieu (1989):

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas em uma luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme os seus interesses, e impõem o campo das tomadas de decisões ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais (Bourdieu, 1989, p. 11).

Dessa forma, a agenda neoliberal para a educação e a formação traz para os indivíduos duas importantes “soluções” para que possam escapar da exclusão social. A primeira é preparar uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A segunda é que, a partir de uma educação básica, sejam capazes de se atualizarem e acompanharem as rápidas mudanças que a produção lhes irá exigir.

A lógica instrumental da educação que é observada nos textos da União Europeia também é encontrada em documentos de outras organizações em distintos continentes, como é o caso do elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas – ONU, e que estuda e promove políticas para a região da América Latina.

A década de 1990, na América Latina, é marcada pela reabertura política que se dá com o fim dos regimes militares e totalitários naquele continente. Durante várias décadas do século XX, a maior parte dos países deste continente experimentou regimes ditatoriais: nos anos 1920 e 1930, Venezuela, Cuba, Nicarágua, República Dominicana, Peru e Haiti. Já na segunda metade do século passado, Brasil (1964), Bolívia (1964), Argentina (1966), Chile e Uruguai (1973), também experimentam regimes militares ditatoriais, porém com características um pouco diferentes, pois eram baseados na doutrina de segurança nacional.

Então, com o fim destes regimes na década de 1990, há um processo de redemocratização dos países da América Latina. Para esta nova fase, a CEPAL chama a atenção desses países para que a educação e o conhecimento sejam vistos como uma importante ferramenta, com o objetivo de alcançar a “transformação produtiva” e a “equidade social”:

La estrategia propuesta tiene por objetivo contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16).

Assim, desde aquela década, a de 1990, esta comissão recomendou estratégias e políticas para os países da América Latina, na perspectiva de que reformassem os seus sistemas educacionais e de formação profissional para que alcançassem uma transformação produtiva e com equidade social, superando, deste modo, as marcas deixadas pelos regimes totalitários. A comissão indicou, como percurso metodológico para alcançar esses objetivos, que fossem observadas as experiências internas e externas da região latino-americana, levando em conta “los aportes teóricos surgidos en los años ochenta en cuanto a los nexos entre educación y desarrollo económico”, que afirmaram uma importante inter-relação entre educação, economia e sociedade (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 16).

É importante destacar, também, que as recomendações da CEPAL posicionam os países da América Latina em dois diferentes contextos. O primeiro, já mencionado, diz respeito ao momento específico que aqueles países estavam vivenciando no fim dos anos 1990, e como era importante reforçar os direitos de cidadania após a reimplantação de sistemas democráticos. O segundo contexto, coloca esses países em desenvolvimento no cenário de competitividade global, assim como os países capitalistas mais desenvolvidos.

Deste modo, a educação e a capacitação, são tidas como elementos essenciais para as transformações técnico-científicas almejadas para a América Latina e Caribe. Essas transformações teriam por objetivo alcançar um modo de cidadania pretendido como sendo o ideal, que vinculariam tanto a democracia quanto a equidade social e colocariam esses países no cenário de competitividade internacional (CEPAL/UNESCO, 1992).

Esses discursos, presentes nas recomendações de relatórios das organizações internacionais, todavia, levantam alguns importantes debates, pois todos eles evidenciam o papel que a educação teria, como instrumento de competitividade da economia. A esse respeito Afonso e Antunes (2001) afirmam que a competitividade é incompatível com a justiça social. E não só o fator social é conflitante, mas também a preservação do meio ambiente, a diversidade cultural e a própria democracia. Pois se a competitividade na qual o modelo liberal-produtivista se baseia é insensível às questões humanas, também deixa de lado importantes questões ligadas ao meio ambiente. A esse respeito (Marrach, 1996) explica:

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais (Marrach, 1996, p. 42).

Deste modo, representa um retrocesso no campo social e político, pois o sentimento de coletividade e de solidariedade são postos de lado. Nesse contexto neoliberal, a própria concepção do ser cidadão, ou dos direitos do cidadão, é paulatinamente substituída pelo entendimento de direitos do consumidor. O cidadão passa a ser o indivíduo que consome educação, saúde e, conseqüentemente, o papel do Estado como garantidor desses direitos sociais é posto de lado.

Outro aspecto deste discurso, que relaciona educação e economia/desenvolvimento para o qual Afonso e Antunes (2001) chamam a atenção, é o fato da grande responsabilidade que se coloca sobre a educação. Esta passa a ser vista como garantidora de melhores condições de desenvolvimento para os países e propiciadora de emprego para os indivíduos. De acordo com os autores, “a educação apenas pode contribuir para aumentar a produtividade se houver oportunidades de emprego para trabalhadores mais produtivos” (Afonso; Antunes, 2001, p. 98).

É inegável que a educação possa contribuir para o desenvolvimento e melhores possibilidades de empregabilidade para os sujeitos, mas como determinada sociedade se assenta em uma determinada conjuntura, a educação só poderá proporcionar isto que confiamos a ela se houver possibilidades para os indivíduos no contexto no qual ela acontece, ou seja, o emprego não depende apenas dos níveis de escolaridade dos indivíduos. Isto quer dizer que são necessários também novos investimentos e novos modelos de gestão para que a economia produza e para que haja possibilidades para os indivíduos.

De igual modo, atribui-se o desemprego à falta de educação e de qualificação dos sujeitos, muito embora as questões ligadas à empregabilidade sejam mais amplas, envolvendo não só a formação e qualificação do trabalhador adequadas a determinado trabalho, mas também relações de poder entre empregador e empregado e, ainda, a concorrência para determinado emprego.

Ao estudar o contexto francês no fim da década de 1990, por exemplo, Tanguy observou o que ele chamou de um paradoxo, pois embora o nível de formação dos jovens franceses não parasse de crescer, o acesso aos empregos era cada vez mais problemático. Assim, ainda que um diploma seja necessário ao emprego, ele não protege do desemprego, como explica:

diploma, em si, está longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral dos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego nessa faixa etária. Assim conseguiu-se corrigir, em meados dos anos 90, uma ideia socialmente aceita, ao constatar que o diploma é uma condição necessária, porém não suficiente, para se ter acesso ao emprego e que ele não “protege” do desemprego senão de modo relativo (Tanguy, 1999, p. 51-52).

De acordo com a autora, a relação entre o diploma e os postos de trabalho não são lineares, pois esta relação está ligada a uma cadeia ou rede. Entre os elementos que fazem parte dessa cadeia estão

a classe social, a cultura e as relações familiares na rede local que este indivíduo possui (Tanguy, 1999). Isto quando a questão é vista de perto, de forma mais alargada estão os outros fatores, que já mencionamos anteriormente, e que mostram que a educação por si só não propicia oportunidades aos indivíduos.

Assim, em uma perspectiva está o discurso de que o desemprego estrutural, que afeta sobretudo as gerações mais jovens, se deve a qualificação insuficiente dos indivíduos e a crença na incapacidade da escola de preparar os cidadãos para as necessidades da economia, acrescida da perda de valor social dos diplomas. Como resposta a isto, há a importância negada aos diplomas, que, por sua vez, contribui para um movimento anti-escola (Afonso, 2002).

## **UMA OUTRA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO: “O SER MAIS” E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Desde que a educação passou a ser vista como um importante fator de desenvolvimento, relacionada a níveis mais elevados de crescimento econômico, passou também a ser popularizada em várias esferas da população, como uma maneira de preparar melhor a mão de obra da classe trabalhadora. Contudo, como vimos, a não inserção no mercado de trabalho passa a ser imputada ao trabalhador. Além disso, nesse contexto, a educação que é desenvolvida com as classes populares não visa proporcionar uma visão crítica sobre o mundo, mas, sobretudo, estabelecer com este uma relação de conformidade, muito embora, haja outras correntes pedagógicas que rompem com esta ideologia dominante, como a educação popular, por exemplo.

A utilização do termo “educação popular” pode gerar conflito pois apresenta diferentes significados. Por exemplo, pode referir-se à educação desenvolvida com sujeitos de classes menos favorecidas econômica e socialmente, ou pode estar relacionada a uma determinada corrente educativa que realiza um trabalho político com as classes populares.

Assim, na literatura científica, encontramos alguns autores que reúnem essas concepções. Maciel (2011) classifica três concepções de educação popular. A primeira refere-se ao momento de industrialização na América Latina, onde houve um grande esforço para escolarizar jovens e adultos, afim de incluí-los como mão de obra melhor qualificada na indústria.

A segunda concepção relaciona-se a um movimento de caráter transformador da educação, ocorrido na década de 1960 no Brasil, liderado pela Igreja Católica e movimentos como a União Nacional dos Estudantes. Esse movimento reclamava educação e cultura para as camadas populares, concebendo a educação como um movimento transformador.

A terceira concepção corresponde a um movimento que defende a escola pública e popular, espaço de compartilhamento da cultura, ciência e tecnologia. Esse movimento surge no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, liderados por coletivos como a Comissão Pastoral da Terra - CPT, ligada à Teologia da Libertação e também pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, movimentos sociais que se organizaram pela redemocratização econômica, política e social do país.

Para Brandão (2006), no entanto, a educação popular pode assumir quatro sentidos. O primeiro sentido se refere à transferência de códigos dentro de uma comunidade, transferência essa essencial à manutenção da organização social daquele povo, estando, portanto, presente em todos os tipos de civilização. O segundo significado do termo, refere-se à extensão da educação escolar às classes populares. Ou seja, caracteriza a luta travada por educadores, intelectuais e movimentos sociais, sobretudo no século XX, para que o Estado tomasse para si a responsabilidade de oferecer uma educação pública, laica e de qualidade para as classes menos favorecidas. A terceira concepção de educação popular refere-se a uma prática educativa organizada pelas classes populares para elas mesmas. Desde modo, pode ser exemplificada pelo processo educativo desempenhado por operários durante o século XX no Brasil, de acordo com o qual, organizados em sindicatos, trabalhadores estruturaram escolas para seus filhos. Nesses espaços, realizaram um trabalho político de classe, de acordo com suas próprias bases ideológicas. O quarto sentido de educação popular apresentado por Brandão (2006), refere-se a uma educação praticada pelas classes populares para elas mesmas. Mas diferente do terceiro sentido apresentado, essa

visa a transição de uma sociedade que oprime e explora, para uma condição igualitária e justa entre os seres humanos.

Neste sentido, de acordo com Carrillo (2013), a educação popular extrapola o objetivo de democratização da educação escolar e se constitui enquanto um processo de emancipar os sujeitos para que estes transformem a sociedade. Sobre esta última concepção de educação popular Carrillo escreve:

faz parte da tradição do pensamento crítico ocidental e latino-americano, com a singularidade de possuir seu próprio campo de ação (múltiplos espaços em resistência, escolares e não escolares) a partir de uma opção política alternativa que dialoga com outros paradigmas críticos e entende a dimensão pedagógica como um campo de dispositivos de saber e poder (Carrillo, 2013, p.18).

O autor complementa explicando que há três aspectos do paradigma emancipador da Educação Popular. O primeiro é a dimensão gnosiológica, que se refere à leitura crítica da realidade; o segundo se refere a uma dimensão política, que implica em um posicionamento alternativo a essa realidade; e, por conseguinte, há uma dimensão prática que está relacionada a uma orientação para a transformação dessa realidade por meio de ações individuais e coletivas (Carrillo, 2013).

Sendo assim, a educação popular se relaciona a outras correntes e movimentos da América Latina que compartilham uma práxis educativa emancipadora. Por exemplo, se relaciona à teologia da libertação — movimento sócio-eclesial da Igreja Católica que, com base na experiência cristã, questiona as desigualdades sociais — e ao feminismo popular, que reivindica direitos das mulheres de periferias —, por meio da constituição de atores sociais, que, mediante uma pedagogia que é dialógica, problematizadora e transformadora, visa a construção de outras formas de viver em sociedade.

A formação de sujeitos reflexivos, capazes de intervir nas situações de desigualdade e injustiça social, de acordo com Manfredi (2013), pressupõe um processo educativo que a autora associa a algumas proposições freireanas, tais como:

- uma visão epistemológica da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialética;
- a visão da educação como um ato de construção coletiva através do diálogo, troca entre educador e educando e entre educandos;
- a valorização do diálogo e da sistematização conjunta de saberes como instrumento heurístico para aprofundar a compreensão da realidade e apropriar-se de instrumentos para fazer leituras mais críticas das realidades vividas e vislumbrar, a partir desse processo de reflexão histórico-social, ações para intervir e transformar o vivido em direção ao projetado (Manfredi, 2013, p. 82).

Ao afirmar que a prática educativa deve ser orientada por uma construção dialética do conhecimento e que promova a leitura crítica da realidade, a autora concorda com Freire (1987), quando este afirma que a prática educativa deve orientar-se pelo “ser mais”, num constante processo de humanização dos seres humanos que tiveram sua humanidade negada pelas situações de injustiça, opressão e exclusão.

Neste sentido, o ser humano é concebido como inacabado, em constante processo de crescimento e autorrealização, ou seja, a prática educativa pressupõe um processo constante de humanização, pois a história, como construção dos homens, negou a parte da humanidade esta vocação em ser mais, em ser sujeito ativo na história.

Esta perspectiva de desenvolvimento se constitui como uma ruptura paradigmática dos modelos de desenvolvimento dominante, pois acentua a “necessidade de complexificar os modos de relação entre educação e desenvolvimento, o estatuto dos saberes, a forma dos processos da sua aquisição e a sua relação temporal com a ação” (Caramelo, 2009, p. 579).

Assim, nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como um processo coletivo de humanização, oposto a uma estrutura social que gera desigualdades e injustiças sociais, ou seja, é percebido como um processo emancipatório e de libertação.

Deste modo, as contribuições da educação popular permitem compreender que a educação não formal não constitui um campo homogêneo, mas um espaço de disputas entre diferentes concepções de formação humana e de desenvolvimento social. Embora nem toda prática de educação não formal

seja orientada pelos princípios da educação popular, muitas das experiências desenvolvidas em movimentos sociais, organizações comunitárias, associações, coletivos e demais espaços educativos não escolares fundamentam-se em uma perspectiva freireana de diálogo, participação, problematização da realidade e construção coletiva do conhecimento.

Nesses contextos, a educação não formal deixa de assumir uma função predominantemente adaptativa ou voltada à empregabilidade e passa a constituir um processo educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as estruturas que produzem as desigualdades e de atuar na transformação da realidade. Desse modo, a educação popular representa uma das matrizes teóricas e político-pedagógicas mais significativas da educação não formal na América Latina, ao atribuir a esse campo educativo uma função social voltada à autonomia, à emancipação e à construção de projetos societários orientados pela justiça social e pela ampliação da participação democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a educação não formal constitui um campo amplo, heterogêneo e atravessado por diferentes interesses, finalidades e projetos de sociedade. Longe de possuir uma função social única ou previamente determinada, suas práticas assumem diferentes configurações conforme os contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em que se desenvolvem, bem como os sujeitos, instituições e projetos que as orientam. Nesse sentido, a educação não formal não pode ser compreendida de maneira abstrata ou descontextualizada, sendo necessário considerar as relações sociais mais amplas nas quais suas práticas estão inseridas.

A revisão realizada evidenciou que a educação não formal pode contribuir para a adaptação dos sujeitos às exigências econômicas, para a qualificação da força de trabalho e para a reprodução de determinadas relações sociais e desigualdades. Entretanto, também pode constituir espaços de participação, organização coletiva, conscientização, autonomia e transformação social. Essa ambivalência não representa uma contradição a ser eliminada, mas expressa a própria natureza social e histórica da educação, cuja função depende dos interesses, das finalidades e das relações que estruturam cada experiência educativa. Assim, não é possível atribuir à educação não formal, em si mesma, um caráter necessariamente emancipatório, assim como não se deve reduzi-la a uma ação meramente compensatória ou de adaptação social.

A principal contribuição da análise consiste, portanto, em deslocar a discussão sobre a educação não formal de uma perspectiva que enfatiza apenas seus espaços, métodos ou sua oposição à educação formal para uma abordagem que problematiza suas funções sociais e os projetos que orientam suas práticas. A questão central não é apenas identificar onde ou como ocorre a educação não formal, mas perguntar a que interesses ela responde, que sujeitos pretende formar, quais relações sociais contribui para manter ou questionar e quais possibilidades de participação e transformação oferece. Essa perspectiva permite reconhecer que diferentes práticas educativas podem produzir efeitos distintos e até contraditórios, ainda que sejam identificadas sob a mesma denominação.

Por fim, a discussão desenvolvida permite retomar a questão do “destino” que atravessa este artigo. Se as sociedades produzem condições desiguais de existência e distribuem de forma também desigual as possibilidades de participação e acesso aos bens sociais, a educação pode contribuir tanto para naturalizar esses destinos quanto para problematizá-los e ampliar as possibilidades de ação dos sujeitos. A educação não formal, situada no interior dessas disputas, pode reproduzir os limites socialmente estabelecidos, mas também constituir espaços de construção de outros projetos de vida e de sociedade. Por isso, mais do que perguntar se a educação não formal é, por natureza, reprodutora ou emancipatória, é necessário investigar os projetos sociais que a sustentam e as relações que produz. É nesse movimento de disputa entre a manutenção do que está posto e a construção do que ainda pode vir a ser que se definem as funções sociais e os possíveis destinos da educação não formal.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, António J. *A crise da escola e a educação não-escolar*. *Página da Educação*, v. 11, n. 110, p. 61-64, 2002.

AFONSO, António J.; ANTUNES, Fátima. Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 83-112, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200005>.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BJØRNÅVOLD, Jens. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CANÁRIO, Rui. Aprender sem ser ensinado: a importância da estratégia da educação não formal. In: *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. p. 195-254.

CARAMELO, João Carlos P. *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) — Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/22341>. Acesso em: 14/08/2024.

CARRILLO, Alfonso T. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e sua contribuição à Sociologia da Educação. *Marxismo e Ciências Humanas*, n. 85-7587-011-4, p. 1-16, 2003.

CASTELLS, Manuel. *La sociedad red: la era de la información: economía, sociedad y cultura*. v. 1. Madrid: Alianza, 2000.

CEPAL; UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 1992.

COLLEY, Harriet et al. *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain: a consultation report*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute, 2002.

COLLEY, Helen; HODKINSON, Phil; MALCOLM, Janice. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre, 2003. 75 p.

COMISSÃO EUROPEIA. *Livro Branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. [S. l.]: Comissão Europeia, 1995.

COOMBS, Philip H. *The world educational crisis: a systems analysis*. New York: Oxford University Press, 1968.

COOMBS, Philip H.; AHMED, Manzoor. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1974.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e sua função. In: *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 33-49.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

GORMAN, Rachel. The limits of ‘informal learning’: adult education research and the individualizing of political consciousness. In: *Adult education and the contested terrain of public policy*. [S. l.]: Casae-Aceea, 2002. p. 122-127.

KING, Kenneth. Formal, nonformal and informal learning: some North-South contrasts. *International Review of Education*, v. 28, n. 2, p. 177-187, 1982.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

LUCENA, Hadassa M. de A. *Entre empregabilidade e conscientização: o debate a respeito da educação não formal nos contextos latino-americano e europeu*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Educação — Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa) — Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2022. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/6d6f5363-7715-4823-8696-3cae788fb8e1>. Acesso em: 14/07/2026.

MACIEL, Katia de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.

MANFREDI, Silvia M. A matriz freiriana de educação problematizadora recriada nas práticas de

educação sindical. In: Carneiro, A. dos S. et al. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 77-95.

MARQUES, Joana B. V.; FREITAS, Denise de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

OGASSAVARA, Daniela et al. Interseções e especificidades do método de revisão de literatura narrativa e de ensaios: desenvolvimento científico sustentável. *Desenvolvimento, Fronteiras & Cidadania*, v. 9, n. 2, p. 151-163, 2025.

PAULSTON, Roland G. *Non-formal education: an annotated international bibliography*. New York: Praeger, 1972.

ROGERS, Alan. *Non-formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1007/0-387-28693-4>.

ROTH, Veronica. *Filhas do destino*. Estados Unidos da América; Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: Netflix, 2017.

SCHULTZ, Theodore W. Human capital: policy issues and research opportunities. In: Economic research: retrospect and prospect, volume 6: *Human Resources*. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 1972. p. 1-84.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, v. 182, n. 4112, p. 553-559, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.182.4112.553>.

SOARES, Amanda K. Revisões da literatura: diferenças, métodos e aplicações. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 7, n. 11, p. 982-1005, 2025.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego: formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 67, p. 48-69, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000200003>.

TRILLA, Jaume B. et al. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

**Submetido:** XX/XX/20XX

**Preprint:** 23/09/2026

**Aprovado:** XX/XX/20XX

**Editor de seção:**

### **DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS**

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

### **DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

Foi utilizada ferramenta de inteligência artificial ChatGPT<sup>1</sup> para tradução, revisão ortográfica e gramatical, bem como para organização das referências bibliográficas. Toda supervisão, validação e autoria intelectual do manuscrito são de responsabilidade de autor humano. O uso da ferramenta de IA seguiu práticas éticas de modo que não compromete a integridade científica do presente trabalho.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.