

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATHA ACATAUASSÚ ALVES CORRÊA

**Desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado e coletivo na
educação popular e não-formal no Formancipa - Formação
Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior.**

Brasília – DF

Julho/2016

RENATHA ACATAUASSÚ ALVES CORRÊA

Desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado e coletivo na educação popular e não-formal no Formancipa - Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior.

Monografia apresentada à Faculdade de Educação (FE) como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

**Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação**

Brasília – DF

Julho/2016

RENATHA ACATAUASSÚ ALVES CORRÊA

Monografia apresentada à Faculdade de Educação (FE) como requisito à obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), apreciada e aprovada em 11 de julho de 2016 pela banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Universidade de Brasília – UnB Orientador

Profª. Drª. Patrícia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Ms. Luiz Alves da Silva
Ministério do Meio Ambiente – MMA

Profª. Drª. Maria Alexandra Militão Rodrigues
Universidade de Brasília – UnB

Brasília – DF
Julho/2016

Aos que acompanharam e incentivaram nesta jornada, dedico este trabalho. Aos familiares e amigos, este trabalho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Desde meus primeiros anos escolares pude perceber o quanto uma amizade, um apoio familiar são importantes em todas as horas.

Quero nesse momento expressar o quanto me sinto realizada de ter conhecido as pessoas que conheci. Levo cada uma em meu coração, pois todas elas deixaram de alguma forma sua marca em mim, e me tornaram o que sou hoje.

Agradeço aos meus familiares, que sempre me incentivaram durante o meu percurso e se interessam em saber o andar da minha caminhada.

A todos os meus amigos e amigas que estiveram comigo nos momentos difíceis e felizes.

Agradeço ao Prof.Dr. Erlando Rêses, orientador deste trabalho, por seus direcionamentos, sugestões, conselhos, conversas e toda disponibilidade prestada em todo desenvolvimento deste trabalho.

No dia em que a flor de lótus desabrochou,
A minha mente vagava, e eu não a percebi.
Minha cesta estava vazia, e a flor ficou esquecida.
Somente agora e novamente, uma tristeza caiu sobre mim.
Acordei do meu sonho sentindo o doce rastro
De um perfume no vento sul.
Essa vaga doçura fez o meu coração doer de saudade.
Pareceu-me ser o sopro ardente no verão, procurando
completar-se.
Eu não sabia então que a flor estava tão perto de mim,
Que ela era minha, e que essa perfeita doçura
Tinha desabrochado no fundo do meu próprio coração.

Rabindranath Tagore

RESUMO

O presente estudo versa sobre as possibilidades de diálogo e articulação do trabalho pedagógico integrado e coletivo no espaço de educação popular e não-formal em uma experiência de extensão universitária no Entorno Sul do DF, a partir de indagações sobre a mediação pedagógica no planejamento coletivo das ações. Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, questiona-se: De que maneira é realizado o trabalho pedagógico integrado e coletivo na educação popular e não-formal no Formancipa - Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior? Qual o papel da mediação pedagógica neste espaço? Procura-se desenvolver os conceitos envolvidos no campo da educação popular e não-formal com teóricos como FREIRE (1984), GOHN (1999), GADOTTI (2005), CIAVATTA (2005), RÊSES (2015), SILVA (2015) e LIBÂNEO (1994). Utiliza-se como procedimento metodológico a pesquisa e análise documental e a pesquisa bibliográfica. Conclui-se que o Programa Formancipa possui elementos vivos que o impulsionam sempre na escuta sensível e no desabrochar de novas sensibilidades por parte de todos envolvidos neste processo de crescimento, via ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: educação popular; educação não-formal; trabalho pedagógico; Formancipa.

ABSTRACT

This paper concerns the possibility for dialogue and articulation of integrated and collective pedagogic work in the area of popular and nonformal education, as experienced during a university extension project in the "Entorno Sul" region of the Brazilian Federal District. It follows from questions about pedagogic mediation in collective planning. In this sense, for the development of this research, we have posed the following questions: 1) how does currently take place the application of integrated and collective pedagogic work in popular and nonformal education in the context of Formancipa ("Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior")?. We have tried to develop concepts related to popular and nonformal education with theoretic thinkers such as FREIRE (1984), GOHN (1999), GADOTTI (2005), CIAVATTA (2005), RÊSES (2015), SILVA (2015) and LIBÂNEO (1994). We have adopted as methodological procedures both documentary analysis and research, and bibliographic research. We have concluded that the Formancipa Program has active elements that thrust it forward by listening sensibly and being open to new sensibilities, this is found in every person involved in this growing process, through teaching and learning.

Keywords: Formal Education, Non-Formal Education, collective pedagogic work, Formancipa.

LISTA DE FOTOS

Figura 1 - Mapa da Mesorregiões do Estado de Goiás	20
Figura 2 - Microrregião Entorno do DF	21
Figura 3 - Feira do Pedregal.....	23
Figura 4 Ribeirão Santa Maria.....	24
Figura 5 Ribeirão Santa Maria.....	25
Figura 6 - FORMANCIPA - Sede Pedregal	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gráfico demográfico Novo Gama - renda per capita.....	22
---	----

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	1
1. INTRODUÇÃO	3
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	5
3. ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO - EDUCAÇÃO FORMAL.....	8
4. FORMAÇÃO INTEGRADA E EMANCIPADORA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR (FORMANCIPA): UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E NÃO-FORMAL.....	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, TRADUZIDA POR INQUIETAÇÕES	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

MEMORIAL

Ao longo do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) atuamos de forma ativa em inúmeras experiências teórico/práticas que nos proporcionam o aprofundamento em conhecimentos adquiridos nas aulas da Faculdade de Educação (FE) e, concomitantemente, vivenciar e desfrutar experiências diversas no âmbito da educação formal e não-formal. Nesse sentido, em cada semestre pudemos explorar diferentes prismas sobre os mais diversos espaços educacionais.

Minha trajetória, no curso de Pedagogia, inicia-se oficialmente em 2009. Advinda do curso de graduação Gestão do Agronegócio, ofertado pela Universidade de Brasília, almejei mudanças de paradigmas ao adentrar no campo da educação. Ao vivenciar experiências meritocráticas durante todo o percurso escolar busquei, na graduação de Pedagogia, uma alternativa à caminhos tradicionais.

A Educação Ambiental, disciplina integrante do currículo de Pedagogia, abriu portas para uma sensibilidade até então adormecida. A disciplina visa a sensibilização e capacitação dos estudantes sobre os problemas ambientais, denunciando a urgência e necessidade de maior atenção para eles. A educação ambiental relaciona-se ao âmbito da ecologia humana e educação como cultura de paz e não-violência e, como parte de sua ementa programática, busca desenvolver técnicas e métodos que facilitem o processo de tomada de consciência sobre a dimensão dos problemas ambientais em que presenciamos na atualidade.

Despertada para a problemática encontra-se na Cultura de Paz e Não-Violência o reconhecimento de si e para si as bases que servirão de guia para a longa jornada existencial. Guiando-se por valores de justiça e igualdade percebe-se que é possível atingir o distanciamento da concepção tradicional, bancária, em que a o ensino é reduzido à óptica de transmissão, como diria Paulo Freire.

Trabalhar nesta perspectiva significa contribuir para distanciar o perigo da guerra, colocar o fim a exploração dos segmentos/grupos mais vulneráveis socioeconomicamente, ensinar desde e para a não-violência, aprender a considerar o conflito como veículo de mudança em que possamos exercer formas de resolução sem recorrer à violência, integrar o educando(a) em um processo de transformação da sociedade com justiça. Afinal, a educação para a paz implica uma nova concepção da experiência escolar e familiar e do papel da escola/ família.

Refletindo acerca desta nova concepção da experiência escolar encontra-se na educação não-formal o espaço que será o chão de várias mudanças. Aflorada pelos princípios da cooperação coletiva e solidariedade observa-se que as trocas de experiências entre os sujeitos são os maiores ganhos. E, neste intercâmbio de experiências, pude desfrutar a alegria em cursar disciplinas em outros departamentos da Universidade de Brasília, assim como participar autenticamente de seus variados espaços.

Percorrendo os departamentos de Filosofia, Psicologia, Educação Física, Biologia, Arquitetura, dentre outros, pude vivenciar realidades complementares e distintas, que no final fizeram - e, ainda fazem - parte de meu processo de formação.

Inflamada pela utopia da concretização do sujeito ecológico, em que há um direcionamento de um estilo de vida ecologicamente orientado, encontra-se nas relações de trabalho a origem estrutural da problemática. A disciplina Educação e Trabalho, ofertada pela Universidade de Brasília, sob orientação do Prof. Dr Erlando Rêses foi de fundamental importância para o embasamento da criticidade e formação. Obtive simpatia pela temática de uma educação para além da muralha escolar. O interesse levou-me a vasculhar os materiais da disciplina, os quais estavam devidamente disponibilizados na copiadora com o nome "Prof. Dr. Erlando Rêses". Em seu interior havia textos que explicavam, como um passe de mágica, todas minhas angústias. As leituras e reflexões levaram-me à descoberta do espaço de educação popular e não-formal denominado Formancipa - Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior. E, é neste espaço em que pude me desenvolver e afirmar conceitos de uma Cultura de Paz e Não-Violência.

1. INTRODUÇÃO

Partindo das vivências como graduanda em espaços de cunho formal e não-formal, problematizando cada experiência adquirida ao longo da trajetória acadêmica, faz-se mais que necessário uma reflexão a respeito destes processos.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, assim como os meios mais adequados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para a vida. Afinal, a Pedagogia – como já diria Saviani (1994) - ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado muito mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. Já o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos, a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Ao protagonizar uma atuação no ambiente de educação popular e não-formal, encontra-se a necessidade de um direcionamento pedagógico nas finalidades e meios educativos desenvolvidos. LIBÂNEO (1994) afirma que o processo educativo está condicionado pelas relações sociais, políticas e econômicas que influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. Já as finalidades educativas estão subordinadas a escolhas pré-determinadas frente a interesses de classes, as quais são determinadas pela forma e organização em que estas estão inseridas em seu meio. Portanto, a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos envolvidos e processos que assegurem a atividade integrada, coletiva e emancipadora.

Sendo parte integrante da equipe pedagógica, no Programa de Extensão Universitária Formância, o auxílio gerido por minha presença deu-se por questionamentos e apontamentos condizentes aos objetivos do programa e planos de ações desenvolvidos pelo coletivo do Programa.

Cabe pontuar que a equipe pedagógica, neste ambiente relatado, é responsável pela coordenação das ações didático-pedagógicas que ocorrem tanto nos espaços físicos do SERPAJUS/ Pedregal, e Valparaíso, em Goiás, como também nos espaços físicos da Universidade de Brasília. Seu trabalho fundamenta-

se nas bases da mediação, que visa auxiliar os monitores na construção de seus respectivos planos de trabalho, contendo objetivos e conteúdo de ensino. A colaboração da equipe pedagógica proporciona uma maior investigação das condições e formas que vigoram no ensino, e ao mesmo tempo, os fatores existentes (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem.

Partimos da seguinte problematização: de que maneira é realizado o desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado e coletivo na educação popular e não-formal na Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA)? Qual o papel da mediação pedagógica neste espaço? Assim, busca-se compreender a relevância do trabalho pedagógico coletivo inserido neste espaço. Procura-se também aprofundar em conceitos envolvidos no campo da educação popular e não-formal, esforçando-se para compreender o contexto da luta por uma maior visibilidade. Para a compreensão e cumprimento de tais objetivos traça-se o caminho metodológico a ser percorrido. A pesquisa, portanto, bebe em duas fontes, a bibliográfica e a documental.

A pesquisa desenvolvida refere-se ao trabalho de conclusão, em 2016, da Licenciatura em Pedagogia ofertada pela Universidade de Brasília - UnB. O trabalho apurou qual o papel da medição do trabalho pedagógico integrado e coletivo no espaço de educação popular e não-formal Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA). Os dados foram investigados com o aporte da teoria, a qual considera o monitor e suas práticas educativas peças centrais em seu desenvolvimento profissional, oferecendo assim, mais respaldo para o trabalho.

O referencial está dividido em dois capítulos. O primeiro capítulo resgata as origens da educação formal. O segundo capítulo relata a pedagogia e a didática sendo contextualizadas por Paulo Freire, José Libâneo, Moacir Gadotti e Maria da Glória Marcondes Gohn na perspectiva da educação não-formal. Por fim, descrevemos a realidade socioeconômica do Município de Novo Gama-GO e o desenvolvimento do Programa de Extensão (PEAC) Formancipa da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Os estudos qualitativos, floridos no campo da Sociologia e Antropologia, a partir dos anos 90, ganham cada vez mais espaços em áreas da Educação, Psicologia e Administração de Empresas. Sua origem é vinculada à uma forma reativa do modelo tradicional de geração do conhecimento, ou seja, é uma vertente que luta contra a linha positivista-lógico. A pesquisa qualitativa “advoga que a realidade é subjetiva, construída a partir das representações dos sujeitos e entre sujeitos. Acredita-se que o mundo fundamenta-se na subjetividade humana, não na objetividade científica” (Chueke & Lima, 2012)..

As pesquisas qualitativas ajudam a fomentar a compreensão de um fenômeno, que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, no contexto em que ocorrem e do qual é parte, estabelecidas nos mais diversos ambientes. Tais fenômenos referem-se as demandas de cunho social, econômico e político, permeando numa determinada sociedade.

As pesquisas qualitativas compreendem uma gama das mais distintas técnicas interpretativas com o intuito de decodificar e descrever os elementos colhidos na pesquisa. Seu objetivo principal é expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, permitindo, assim, uma perspectiva integrada. Para tal, a(o) pesquisadora(o) vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando todos os pontos de vista nele relevantes (GODOY, 1995). Os dados coletados são analisados para o entendimento do fenômeno e sua respectiva dinâmica.

Nesta abordagem, também conhecida como “guarda-chuva”, o(a) pesquisador(a) poderá adotar uma multiplicidade de métodos com o intuito de assegurar a compreensão plena do fenômeno. Cada método e instrumento utilizado ditará o rumo da pesquisa, este intrinsecamente condicionado à pergunta desenvolvida, que por sua vez dependerá do contexto.

A técnica de análise de dados, adotada neste presente estudo, refere-se à Análise Documental. Sua essência baseia-se na afirmativa em que documento é “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta ou estudo” (SOARES, PEREIRA, SUZUKI & EMMENDOERFER, 2011 *apud* CERVO E BERVIAN, 1983:79). A análise documental, portanto, busca identificar

informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse do (a) pesquisador(a), orientando-se de acordo com seus ideais e diretrizes.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Porém, ainda é uma técnica pouco explorada. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois esta possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, permitindo acrescentar a dimensão temporal à compreensão social.

GIL (2002) aponta que a pesquisa bibliográfica é encarada como uma modalidade de estudo de análise de documentos de domínio científico e, costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando a identificação do conhecimento disponível sobre o assunto a ser pesquisado ocorrendo, naturalmente, a melhor formulação do problema. Já a pesquisa documental recorre a materiais de fontes primárias, que ainda não receberam tratamento analítico, levando-a a assumir uma postura mais pragmática, ao envolver objetivos mais específicos - carecendo de validar hipóteses muitas vezes.

Como parte da metodologia da pesquisa bibliográfica o fornecimento de dados constitui-se, substancialmente, por livros e revistas impressos em papel ou disponibilizados no ciberespaço que servirá de liga para a construção do referencial teórico. Os materiais utilizados na pesquisa documental são advindos dos mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos.

Apesar das duas fontes de pesquisa ser sinônimas, pois fazem uso da análise documental como objeto de pesquisa, sua diferença se explicita no tipo de documento que se utiliza como fonte investigativa.

A diversidade de documentos levantados exigirá uma postura crítica e aberta para o enriquecimento da pesquisa, uma vez que o processo é aberto e indeterminado, possuindo diversas fontes e direcionamento que podem ser seguidos. No caso desta pesquisa, buscaram-se documentos que analisasse o desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado e coletivo nas ações do Formância.

A revisão teórica deu-se por meio de leituras sobre os temas da educação formal, educação popular e não-formal, metodologia e didática aplicada em seus espaços, trabalho integrado e coletivo e pesquisa exploratória sobre espaço da

Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA). FREIRE (1984), GOHN (1999), GADOTTI (2005), RÊSES (2015), SILVA (2015) e LIBÂNEO (1994) foram as peças centrais para que o estudo pudesse se desenvolver.

3. ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO - EDUCAÇÃO FORMAL

De acordo com o pensamento de GADOTTI (2005), presente em seu artigo intitulado “A questão da educação formal/ não formal”, a educação é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para o indivíduo usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Sendo assim, o direito à educação é reconhecido e louvado na maioria dos países, tendo inclusive um papel de destaque em documentos oficiais.

Antes de darmos partida as considerações a serem trabalhadas convém direcionarmos o entendimento do termo “educação”. Essa compreensão vai ao encontro ao pensamento de LIBÂNEO (1994), em que este descreve como um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento omnilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações humanas.

O direito à educação, no contexto brasileiro, está amparado pela Constituição Federal de 1988 - expressa em forma de lei no artigo 06 e, mais especificamente, entre os artigos 205 a 214. Precisamente no artigo 06, Capítulo II, a CF/1988 assegura que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL:1988). Por ser entendida como um direito social, a educação pode e deve ser reivindicada aos órgãos competentes – sempre que este direito for desrespeitado e/ou necessário, como por exemplo, por falta de oferta regular nas unidades escolares e entre outros aspectos. Mais adiante, em seu artigo 205, Capítulo III, a CF/88 afirma que “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” (BRASIL:1988).

É com sapiência que observamos o quão nítido é o dever do Estado para com a educação e o direito à educação de todos os brasileiros – sempre se

atentando ao fato que devemos respeitar os princípios educacionais, descritos no artigo 206 da Constituição Federal/88, a saber:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL : 1988). Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial (BRASIL, 2007).

GADOTTI (2005) convida-nos a velejar rumo à investigação acerca da temática “direito”. Para ele esse direito tem se restringido ao ensino formal, obrigatório e gratuito. Porém, esse direito deve permear e ser algo constante durante toda nossa trajetória existencial. O direito à educação é, sobretudo, o direito de aprender. Não basta estar matriculado numa escola. É preciso conseguir aprender na escola (GADOTTI:2005).

A CF/1988, em seu artigo 214, expressa o desejo da nação brasileira de um plano nacional de educação, de duração decenal, que leve à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país (LIBÂNEO :2012).

Este autor pontua ao fato de que a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos. Como resposta, quase automática, poder-se-ia afirmar que a escola é uma organização socialmente construída. Logo, a educação traduz-se como uma instituição social, como diria LIBÂNEO (1994), que se ordena no sistema educacional do país, num determinado momento histórico. Sua ação educativa seguirá rumos conforme propósitos sociais e políticos pré-estabelecidos. Sua forma atual - controlada pelo Estado - foi construída pela conquista do ensino realizado no lar e do ensino fornecido pela Igreja (LIBÂNEO, 2012).

Mas de fato, o que realmente significa a expressão “a educação é socialmente determinada”? Assegurando-se, mais uma vez, na afirmativa do teórico LIBÂNEO (1994) a problemática se designaria ao fato de que a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Não devemos nos esquecer de que em nossa atual sociedade brasileira a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e, sobretudo, antagônicos.

A noção de qualidade, segundo LIBÂNEO (2001) deveria ser entendida, como aquela em que

A escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. LIBÂNEO (2001: 19).

LIBÂNEO (2012) nos explicita que o sistema federal de ensino compreende as instituições de ensino mantidas pela União, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. A escola, portanto, é um espaço privilegiado onde ocorrerão todas as ações da educação formal. A escola configurará, com esperança, o cenário necessário para que ocorra a materialização do sonho lúcido transcrito na CF/88 e seus desdobramentos.

A educação formal assume papel central no direito e garantia à população brasileira - aos que se encontram envolvidos no processo de ensino, aprendizagem e/ ou alfabetização. GADOTTI (2005) descreve a educação formal como algo já modelado e, nas palavras de LIBÂNEO (1994), estruturada, organizada, planejada intencionalmente e sistemática. A educação formal, em sua essência, já apresenta objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. A educação formal também abarca a educação de adultos e a educação profissional. A educação formal necessariamente necessita de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

A educação formal é ofertada em instituições regulamentadas por lei, ou seja, são escolas - certificadoras e organizadas segundo as diretrizes nacionais. GOHN (2006a), em seu artigo “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas”, pontua que a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Entre seus objetivos, dentro da esfera da educação formal, destacam-se, ainda de acordo com a autora, aspectos relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. Para que os objetivos se concretizem a educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento (GOHN, 2006a).

O caráter rigoroso, da educação formal, também é percebido em sua prática escolar. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Sua prática professoral, por vezes, delimita-se a exposição oral do livro didático. O aluno é tido como um simples receptor da matéria e sua árdua tarefa é decorá-la e jamais indagá-la ao professor regente. Sendo assim, a atividade de ensinar se reduziria a simples transmissão da matéria aos alunos, realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas (LIBÂNEO, 1994: 78).

Sendo a escola uma instituição escolar, pensa-se que é indispensável a constante reflexão frente aos desdobramentos das concepções vinculadas às necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais. Poder-se-ia constatar, ainda que de modo ingênuo, os interesses da dependência escolar à dinâmica social e, de tal modo, elucidar na formação de professores a importância da determinação de seus objetivos e funções. O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social (LIBÂNEO, 1994).

A escola sempre foi o palco de grandes acontecimentos. Justamente por ser um território de luta - principalmente no campo ideológico - a educação formal, em seu aspecto mais otimista, visa à ruptura da desigualdade social, propiciando a

mobilidade social da população pauperizada e promovendo uma cidadania crítica (YANNOULAS, ASSIS & FERREIRA, 2012). Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais existentes cujo interior se desenvolve. As finalidades educativas subordinam-se, pois, há escolhas feitas frente à interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais (LIBÂNEO, 1994).

Porém, o quadro atual não é condizente com a utopia sonhada por muitos. A escola, por ser um espaço com tantos privilégios, é também palco de grandes atrocidades. Desvirtuada de seu papel – de construir uma educação emancipadora - a escola volta-se tiranamente contra seu próprio ambiente. Em seu lado mais perverso a educação formal age, de acordo com YANNOULAS, ASSIS E FERREIRA (2012), como reforçadora da desigualdade social na sociedade capitalista, uma vez que o sistema educacional se centra na distribuição de certificações educacionais, exigindo que a população historicamente desfavorecida supra uniformemente as exigências de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhe são alheios.

Ao adotar em sua estrutura uma postura rígida, sua organização sistêmica – vinculada a uma diretriz educacional – não é capaz de perceber que a educação formal não é homogênea e uniforme. As escolas têm diferentes sentidos e utilidades para diferentes populações, incentivando os indivíduos a procurarem-na *como elevador social* (indispensável para a formação da força de trabalho, propiciando maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho) ou mesmo *um passaporte para o futuro* (indispensável para a integração social, atenuando as disparidades sociais e contendo as possibilidades de conflito) (OLIVEIRA, 2000 *apud* YANNOULAS, ASSIS & FERREIRA (2012)

Por conseguir agregar tantas contradições a educação formal torna-se altamente complexa e assume postura linear e hierárquica. Sendo assim, a educação formal

É visualizada como parte de uma complexa trama que na tessitura da relação Estado-sociedade reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados) e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos

de exclusão total e de inclusão excludente, seleção "meritocrática" de lideranças). (YANNOULAS, ASSIS & FERREIRA 2012).

A prática educativa, diante da articulação de ideias expostas, traduz-se como o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências potencializadas pela prática social da humanidade. Por isso, a prática educativa requer, uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos (LIBÂNEO 1994).

SAVIANI (1986) já alertou que abordar os problemas educacionais é uma tarefa árdua, pois engloba o questionamento global da Cultura – podendo a educação aparecer aí como inculcação do modo de pensar, que dispensa a reflexão, como política de formação de pessoal docente e mesmo, o complexo problema das construções escolares. A cultura, na visão do referido autor, se objetiva em instrumentos e ideias, mediatizados pela técnica. Sua essência é captada no processo de produção, conservação e reprodução de instrumentos, ideias e técnicas.

Os pesquisadores da área de Educação têm despertado, principalmente nas últimas décadas, para a necessidade do estabelecimento de um diálogo verdadeiro e recíproco como formas de construção do conhecimento. Tal ação foge aos limites estabelecidos pela educação formal e, conseqüentemente, por seus pressupostos, seus meios e seus objetivos. A relação dialógica no interior da escola e, especificamente, entre professor-aluno seria mais que algo almejado. A relação dialógica estabelecida - em todas as instâncias educacionais - é um fator de fortalecimento de tais instituições (GOHN, 2010).

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2012: p.42). Entende-se que tal compreensão será mediada pela relação dialógica entre escola e comunidade escolar.

4. FORMAÇÃO INTEGRADA E EMANCIPADORA DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR (FORMANCIPA): UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR E NÃO-FORMAL.

Dando continuidade à reflexão levantada por GADOTTI (2005), apresentada no capítulo anterior – com relação à temática “direito à educação” pode-se concluir que a educação é um direito fundamental da pessoa humana.

Na eminência do deleite educacional, sonhada por todos os cidadãos brasileiros, floresce a concepção de Educação Popular - como proposta das lutas de classes sociais no Brasil, em meados do século XX. Pautada na construção democrática de um projeto de nação e de mundo, a Educação Popular visa a defesa de uma classe social e identifica-se com os socialmente vulneráveis numa sociedade marcada em sua história pela exclusão social.

A Educação Popular é aquela que é produzida pelas classes populares ou para as classes populares, em função de seus interesses de classe. De acordo com BRANDÃO *et al*, 1984, em seu livro “A questão política da educação popular”, as classes populares são aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob suas múltiplas formas. A exploração liga-se à atividade produtiva, mas se produz e reproduz também em outras dimensões do processo econômico. A exploração econômica também está vinculada ao processo de dominação nos planos político e social. Essa dinâmica, de exploração e dominação, acarreta na identificação de distintas e diversas categorias sociais – existentes e rotineiras na vida social - as quais são arrebatadas para a esteira de homogeneização de comportamentos e atitudes comuns. Luiz Eduardo Wanderley, em seu texto “Educação Popular e processo de democratização”, apresentado na I Conferência Brasileira de Educação no ano de 1980, assume o conceito de “classes populares” (entendida no plural) pois “engloba o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (BRANDÃO *et al*, 1984: 64).

A educação popular no Brasil, de acordo com Silvia Manfredi, está na perspectiva de análise e reflexão centrada no processo – permitindo, assim, às classes populares se inclinarem na elaboração e divulgação de uma concepção de

mundo organicamente vinculada aos seus interesses e não, simplesmente, como um instrumento ideológico empregado pelas classes dominantes para a conquista ou manutenção de sua hegemonia (BRANDÃO *et al*, 1984).

Ao trabalhar neste enfoque a educação é concebida na perspectiva de conscientização, realizável através de uma pedagogia emancipadora, a qual tem como norte os princípios:

A relação dialógica; a formação da consciência crítica; a desmistificação do saber; a ênfase nos processos de produção do conhecimento mais que no seu produto; a pesquisa participante, entendida como criação coletiva, com a flexibilidade metodológica que permita questionar o conhecimento e encontrar resposta a partir da vivência do aluno. (Saviani ,1998 :38).

O campo educacional, assim como os outros organismos culturais, assegura a transmissão de uma concepção de mundo que permite a hegemonia de uma determinada classe (autointitulada de classe dominante) a qual, despercebidamente, irá naturalizar seu processo de dominação diante as demais classes. Sendo assim, a educação popular pode ser um instrumento válido e eficiente na construção do processo de democratização, a partir da criação e robustecimento de um poder popular (BRANDÃO *et al*, 1984).

Numa sociedade de classes os saberes dominante e dominado são faces de uma mesma moeda e se relacionam entre si de forma dinâmica. Com a existência de classes sociais antagônicas numa mesma sociedade, o saber é uma das expressões deste confronto (Brandão *et al*, 1984: 98). Sendo este um motivo pertinente, considera-se, gradativamente, a relevância do intercâmbio entre a educação formal e não-formal.

O saber popular é advindo de frutos germinados nos campos férteis das experiências de vida – entendidas por toda e qualquer atividade humana, tais como: trabalho, vivência afetiva, religiosa e entre outras. É a partir deste saber que o grupo se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade em que vive. Mas como foi dito, o saber popular não é genuinamente puro, pois os saberes dominante e dominado interagem e se confrontam (BRANDÃO *et al*, 1984).

A escola, enquanto aparelho ideológico legitima o saber dominante. Um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e o saber-

fazer legítimos, implicando a desvalorização do saber que elas (classes dominadas) efetivamente dominam (BRANDÃO *et al*, 1984). Nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes, consolidados pela ação do Estado, como também transmissora da ideologia que responde a esses interesses (LIBÂNEO, 1999).

A escola, como espaço reprodutor sistemático do saber selecionado, desempenha papel fundamental na preservação e a difusão da cultura. Segundo RIOS (2010) a cultura, enquanto elemento de sustentação da sociedade e patrimônio dos sujeitos que a constituem, precisa ser preservada e transmitida exatamente porque não está incorporada ao patrimônio natural.

Ao adotar o discurso hegemônico como parte integrante da prática escolar, a desigualdade também é destilada nos sistemas educacionais. A educação que é ofertada às classes mais populares é deficitária – nos mais diversos sentidos -, ocorrendo, dessa forma, com que crianças e adolescentes não usufruam de seus direitos sociais garantidos de forma digna (PAULA, 2009).

Quando a classe trabalhadora luta por mais educação formal, ela está lutando pela elevação do valor da sua força de trabalho e por melhores condições de vida, reconhecendo implicitamente o dever do Estado – este, por sua vez, capta através de impostos parcela da riqueza social produzida por trabalhadores (BRANDÃO *et al*, 1984).

A escola, portanto, mesmo desigual, era uma esperança de liberdade e emancipação. A história da Educação Popular no Brasil, desde seu surgimento, na década de 60, está relacionada aos segmentos excluídos e aos movimentos sociais e de resistência aos sistemas opressivos e autoritários no período da ditadura e pós-ditadura militar. A Educação Popular visa promover a participação dos sujeitos na construção de um projeto político de sociedade através de soluções construídas coletivamente, nas quais as pretensões são superar as desigualdades sociais, principalmente no que se refere às desigualdades existentes no campo educacional (PAULA, 2009).

Contudo, ao mencionar a educação enquanto fenômeno histórico e social, faz-se necessário nortear e delimitar o entendimento acerca do campo cultura – na medida em que toma-se como afirmativa, lançada por RIOS (2010), que educação é transmissão de cultura. Portanto, o termo atrela-se ao resultado da interferência dos indivíduos no mundo que os cerca e do qual fazem parte. Ela é resposta humana à

provocação da natureza e é ditada não por esta, mas pelo próprio indivíduo (RIOS, 2010).

Diferentemente da educação seriada, a qual está atrelada a uma vastidão de atributos fixos, pré-destinados e codificados – tornando-se, assim, um ar característico de rigidez para com a concepção didática e curricular -, a educação não-formal, em seu domínio, utiliza cada “experiência” como propagadora de um “modelo” (PAIVA, 1984).

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e mulheres, como nos diria o saudoso Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, jamais pode se dar por “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. Saviani (1998) emendaria e acrescentaria que “há como que uma antropofagia no saber popular, ele engole o saber dominante e o cospe diferente”.

A educação não-formal, de acordo com LIBÂNEO (1999), assume-se como aquelas atividades de caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, certamente implicando em relações pedagógicas, mas não formalizadas e/ou pré-existentes. São tidos como exemplos a organização de movimentos sociais (urbano e rural), trabalhos comunitários, meios de comunicação social etc.

Percebe-se o intercâmbio formal e não-formal em ações esporádicas de atividades extra-escolares que proveem conhecimentos complementares, como visitas de cunho culturais e de lazer - como por exemplo, visitas aos museus, cinemas, parques entre outras áreas de recreação. GOHN (1999) endossa e complementa que na educação não-formal a cidadania é tida como objetivo principal, e ela é pensada em termos coletivos.

Como parte da problemática apresentada por GADOTTI (2005) – especificamente ao termo “direito à educação” – a educação não-formal entra em cena para abarcar várias dimensões, que de acordo com GOHN (2006b), seriam:

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, 2006b).

Um dos objetivos básicos da educação não-formal é de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. A experiência dos envolvidos na ação que gera um aprendizado, por meio da vivência de certas situações-problema. A interatividade entre os demais é fundamental para a aquisição de novos saberes, e essa dinâmica ocorre substancialmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de um amplo conjunto de tradições e representações culturais que as expressões orais carregam.

A educação não-formal, em toda literatura revisada, é tida como um campo em que carece maior investigação e produção acadêmica. Por ser um campo relativamente novo, dentro do prisma da Educação Popular, a educação não-formal associa-se ao campo que, na atualidade, domina a cena do associativismo brasileiro no meio popular, cria cenários e paisagens urbanas específicas e não são vistas ou tratadas como objeto de estudo na área da educação (GOHN, 2009).

A educação não-formal, pode ser definida 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. Os agentes educadores, diferentemente da educação formal, são os próprios sujeitos que estão inseridos no referido processo de socialização. Ao ocorrer em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo as diretrizes de dados grupos, a participação individualmente é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um (GOHN 2006b).

Em decorrência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições, do progresso técnico-científico, a educação intencional - enraizada nas bases da educação não-formal e formal -, em seu desenvolvimento histórico da sociedade, capta a necessidade de cada vez mais aumentar o contingente de pessoas participarem das decisões que envolvem a coletividade. E, pensando neste espaço de educação não formal - entendida em sua perspectiva de educação intencional, de caráter genuinamente pedagógico, é

que se dá a constituição da mediação pedagógica para com os monitores, ao campo da didática, dentro do espaço da educação popular no espaço FORMANCIPA.

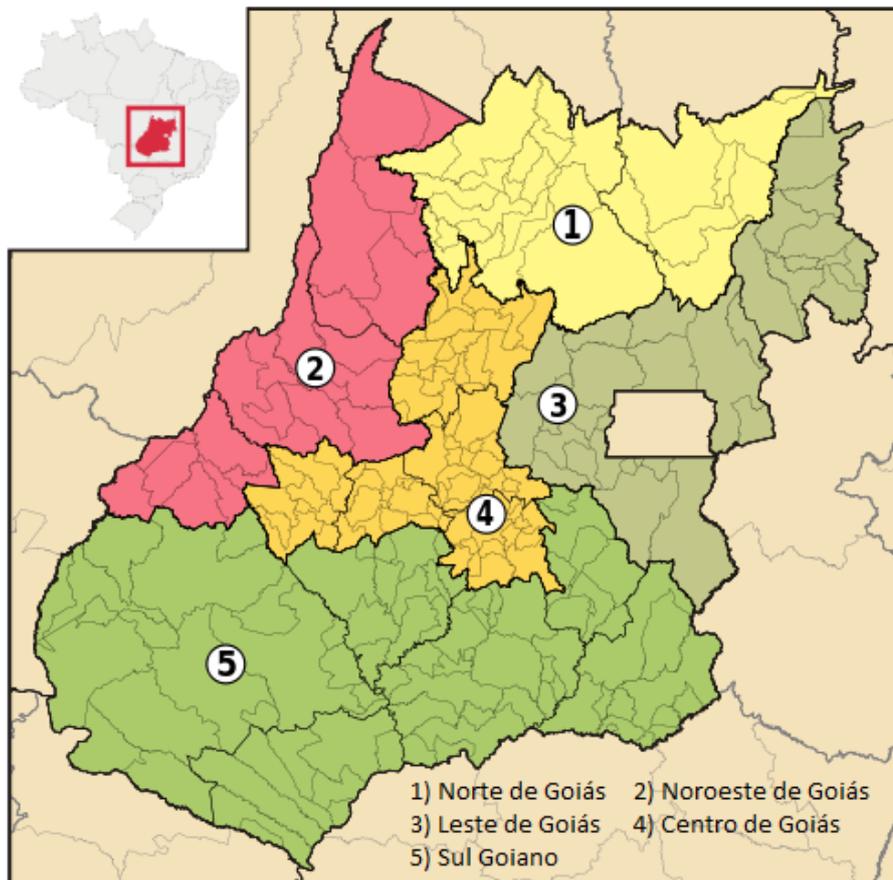
A construção por auto-organização popular é um fenômeno presente historicamente no Brasil, tanto nas zonas rurais quanto nas periferias urbanas, diante dos baixos salários, dos altos aluguéis e da especulação imobiliária (PERCASSI, 2009). E é com esse espírito que desabrocha a articulação na comunidade do Pedregal e com diversos atores sociais, na década de 80, reivindicando melhorias na estrutura básica e fundamental, tais como a captação de água, saneamento básico, implementação de novas escolas públicas, hospitais, dentre outras.

O Novo Gama com apenas 40 km de distância da Capital Federal e a 180 km de Goiânia, capital do Estado de Goiás, é fonte de lembranças de mobilizações e lutas populares. Seu território originou-se do desmembramento do município de Luziânia, sendo oficialmente criado em 19 de julho de 1995, pela Lei Estadual nº 12.680.

O Estado de Goiás encontra-se dividido em cinco Mesorregiões, conforme apresentado na figura 1. Essas, por sua vez, subdividem-se em 18 microrregiões, que obedecem a delimitações de caráter sociocultural, econômico e geográfico. O município de Novo Gama está situado na mesorregião leste de Goiás, ligando-se ao entorno do Distrito Federal. A microrregião do Entorno do Distrito Federal é uma das microrregiões do estado brasileiro de Goiás pertencente à mesorregião Leste Goiano, conforme é apresentado na Figura 2.

A criação do município do Novo Gama originou-se através do loteamento Parque Estrela Dalva VI em 1974 (RÊSES, 2015), financiado pela Empresa Imobiliária Queiroz Imóveis. Sua extensão conta uma área total de 194km². Sua área total foi desmembrada em área urbana, em um total de 54,64 km² (17%), e área rural, com 60,26 km² (82,65%). Devido ao grande fluxo migratório, principalmente do nordeste e regiões vizinhas, a população foi aumentando exponencialmente. Com o passar do tempo, o local ficou conhecido como Pedregal, em alusão ao solo pedregoso da região (IBGE).

Figura 1 - Mapa da Mesorregiões do Estado de Goiás



Fonte: Wikimedia. Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1142052> Acesso em: 20/06/2016

O projeto de criação do Núcleo Habitacional Novo Gama surgiu a partir de grandes movimentos existentes da famosa Feira do Pedregal, com criação datada em meados dos anos 80. Com o rápido crescimento populacional, Luziânia reconheceu a necessidade de dividir o espaço urbano em regiões administrativas, assim em 12 de dezembro de 1980 passou a ser denominada Região Administrativa de Novo Gama. A lei estadual nº 12.680, de 19 de julho de 1995, desmembrou-o de Luziânia elevou a categoria de Município de Novo Gama, instalado em 01 de janeiro de 1997.

Figura 2 - Microrregião Entorno do DF



.Fonte: IFG – Relatório Novo Gama e Valparaíso. Disponível em:

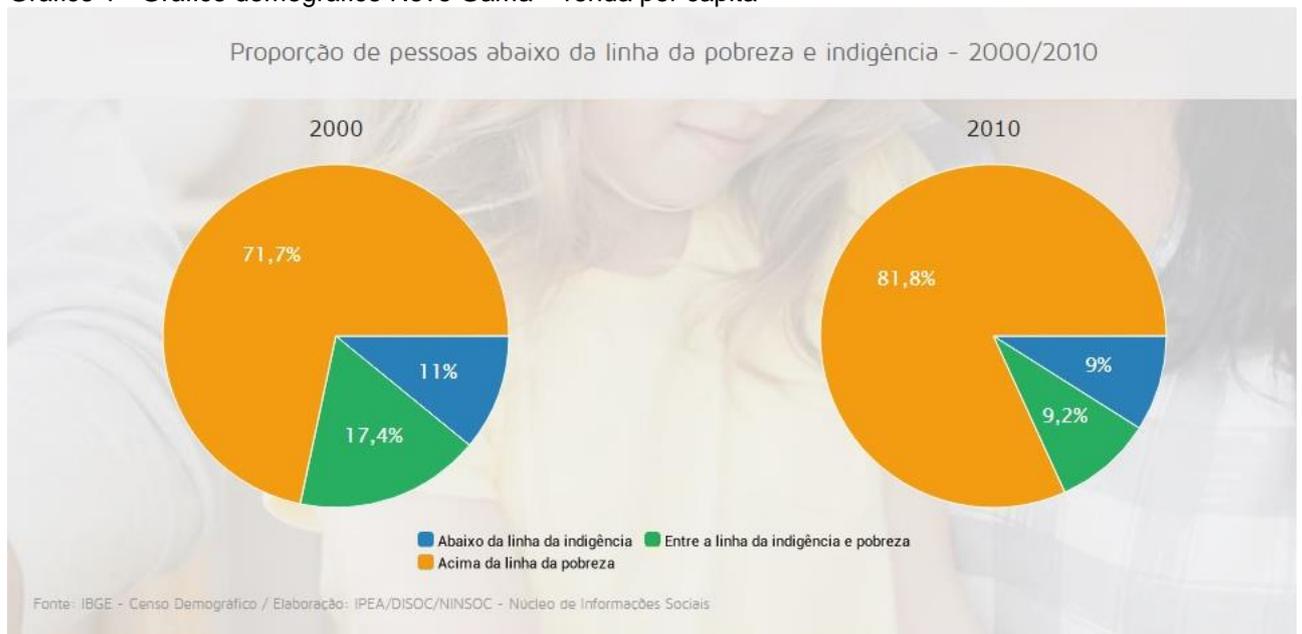
http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/relatorio_novo_gama_e_valparaiso.pdf;

pg 16. Acesso em 20/06/2016

Ressalta-se que o crescimento da região do entorno se deu focado na construção e consolidação da Capital. Os trabalhadores que foram para Novo Gama, como serventes, pedreiros, bombeiros, eletricitas, engenheiros instalaram-se nas proximidades, em decorrência do ritmo das obras da nova cidade, foi então que surgiram os loteamentos de Pedregal, Lago Azul, Céu Azul. Dessa forma, foi

diagnosticado através do levantamento bibliográfico que, os municípios limítrofes a Novo Gama não exercem influência significativa sobre este no que diz respeito aos aspectos econômicos, sociais, políticos e educacionais, visto que o Distrito Federal assume tal posição. Essa característica de abandono advém desde sua gestação, o que favoreceu o estabelecimento de uma população se perpetuasse, de modo geral, de baixa renda e de baixa escolaridade em busca de oportunidade de emprego. De acordo com o portal ODM (2016), responsável em apresentar a situação dos indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de todos os estados e municípios brasileiros, o município do Novo Gama nos anos 2000 tinha 28,3% de sua população vivendo com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00, percentual que reduziu para 18,2% em 2010, conforme gráfico 1. Os dados fornecidos pelo IBGE apresentam que no ano de 2015 havia 106. 677 habitantes, com de IDH 0,684 e com 77.688 pessoas alfabetizadas.

Gráfico 1 - Gráfico demográfico Novo Gama - renda per capita



Fonte: Portal ODM. Disponível: <http://www.relatoriosdinamicos.com.br/porta lodm/1-acabar-com-a-fome-e-a-miseria/BRA005052167/novo-gama---go>. Acesso em 20/06/2016.

Como forma de resistência e com fortes traços na cultura e economia local, a Feira do Produtor Rural Benedito Dantas dos Santos, conhecida carinhosamente como “Feira do Pedregal”, surgiu em 1976 e em 1998 foi inaugurada oficialmente. Sua história de luta e resistência ainda é presente nas mais de 2.000 bancas, contendo os mais variados produtos e histórias de lutas populares. A Feira do

Pedregal é uma das maiores da América Latina, e em seu interior contém quitandas de artigos de hortifrutigranjeiros, açougue, peixaria, lanches, confecções, produtos industrializados e artesanais disponibilizados na disposição arquitetônica de feira aberta. Sua importância foi reconhecida pelas autoridades levando-a a pertencer ao Calendário Cívico Cultural do Estado de Goiás, por meio da Lei nº 17.963, de 09 de Janeiro de 2013, e perpetuando pela lei o seu dia de funcionamento - sempre aos domingos.

Figura 3 - Feira do Pedregal



Fonte: Wikmedias. Disponível: <http://novogama.blogspot.com.br/2005/11/feira-do-pedregal-ponto-turistico-da.html>. Acesso em 20/06/2016

O Município do Novo Gama esconde sua maior riqueza em seus atributos condizentes a presença de recursos naturais. Isso se dá, porque, a água potável transformou-se em um problema socioambiental da maior importância e concretude na vida dessas comunidades SILVA (2015). Tendo a informação como base, faz-se

necessário a mobilização, especialmente do município do Novo Gama, em busca da preservação dos mananciais. O Município possui uma reserva de água mineral advinda do Ribeirão Santa Maria, a qual passa também entre as comunidades de Santa Maria, Valparaíso. O Ribeirão Santa Maria tem suas nascentes na Região Sul do Distrito Federal, na Cidade de mesmo nome e abrange três municípios goianos: Novo Gama, Valparaíso e Luziânia. O autor descreve que as nascentes nascem na proximidade da Quadra 516 da Santa Maria, percorre um trecho de 5 km no Distrito Federal, possui uma pequena depressão no vale do Pedregal, área que envolve a divisa do Valparaíso e Novo Gama, onde sua extensão é de pouco mais de 20km, alcançando a planície próxima da confluência com rio Corumbá.

O Ribeirão Santa Maria se destaca como um pequeno tributário da Bacia Hidrográfica do Rio Corumbá que drena uma área de aproximadamente 280,5 km² na área do Distrito Federal, correspondendo a 4,8% desse território. A constituição topográfica dessa bacia apresenta alta declividade, em decorrência disso possui usinas hidrelétricas que geram energia para a região do entorno. Seus solos apresentam baixa fertilidade e deficiência hídrica, e sua pouca cobertura vegetal facilita processos erosivos e transporte de sólidos nesta bacia (SILVA 30: 2015).

Figura 4 Ribeirão Santa Maria



Fonte: Arquivo Pessoal. Data: 19/06/2016

Figura 5 Ribeirão Santa Maria



Fonte: Arquivo Pessoal. Data: 19/06/2016

Atualmente, a população luta contra as más condições de pavimentação, coleta de lixo, redes de águas pluviais, esgoto, asfalto transporte dentre outros. O município reivindica melhorias condizentes aos seus direitos sociais, principalmente em serviços básicos, como abastecimento de água potável, esgoto sanitário e coleta de resíduos sólidos. Acredita-se que a melhoria imediata nesses pontos listados elevam a qualidade de vida dos moradores da região.

Os dados apresentados no Portal ODM (2016) revelam que no ano de 2010 apenas 38,8% dos moradores urbanos tinham acesso à rede de esgoto (rede geral ou fossa séptica); em relação ao acesso à água, no ano 2000 apenas 67,2% dos moradores urbanos tinham acesso à rede de água geral com canalização em ao menos um cômodo, saltando em 2010 para 82,6%; Os moradores urbanos no ano 2000 contavam com serviço ineficiente do serviço de coleta de resíduos, atingindo somente 85,1% da população; Em 2010 o índice saltou para 96,1%, atingindo quase todos os moradores da área urbana. Referente à questão de energia elétrica 80,3% dos moradores urbanos tinham energia elétrica distribuída pela companhia

responsável no ano de 2010. Apesar da área urbana representar uma pequena parcela do território total, menos de 20%, o Portal ODM apresenta somente dados da área urbana, o que ocasiona um olhar fragmentário em relação a totalidade das condições do município em questão.

Buscando melhorias que atendam às necessidades básicas - muitas advindas de faltas primárias, a comunidade lança-se ao ativismo. É, justamente, nesse contexto sociopolítico que floresce o SERPAJUS - Serviço de Paz, Justiça e Não-Violência. O SERPAJUS é uma entidade civil e popular, fundada em 1987 como Grupo Mahatma Gandhi por jovens da Igreja Católica São Pedro Apóstolo no Pedregal (RÊSES, 2015: 97). Este grupo implementou várias ações em benefício da comunidade, sendo uma marcante e significativa: a numeração das paradas de ônibus do Pedregal de 1 a 15.

O SERPAJUS, de acordo com o professor Dr. RÊSES (2015), é uma sigla local herdada de SERPAJ. O autor explicita, em seu livro “Universidade e Movimentos Sociais”, que no Pedregal fundou-se o núcleo SERPAJ/ Pedregal integrante do SERPAJ/ Brasil (Serviço de Paz e Justiça), organização não governamental e sem fins lucrativos e de âmbito transnacional. O SERPAJ “teve como princípio de organização à defesa dos Direitos Humanos no continente e à difusão da Não-Violência Ativa como instrumento de transformação da realidade e de enfrentamentos dos crimes de tortura e desaparecimento de militares políticos” (RÊSES, 2015: 97).

O SERPAJ/ SERPAJUS, como consta em seu histórico de ações, pontuado por RÊSES (2015: 98), desenvolveu - e, ainda desenvolve - ações diversas que visam melhorias das condições de vida da comunidade do Pedregal, a saber:

- 1) Movimento Água para todos nos anos de 1985 a 1988;
- 2) Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos pelos princípios de Paulo Freire nos Municípios de Novo Gama, da Cidade Ocidental, Luziânia e o Distrito Federal entre 1989 e 1999;
- 3) Mutirões para reformar e ampliar a sede do SERPAJUS;
- 4) Bazares e festas juninas para manter a tradição popular e arrecadar recursos financeiros para a manutenção da sede;
- 5) Projeto Educação Ambiental com produção e revitalizar a mata ciliar do Ribeirão Santa Maria em parceria com a UnB;
- 6) Curso de Educação Ambiental para professores e interessados da comunidade em parceria com a UnB e duração de 180 horas;
- 7) Palestras nas escolas municipais e estaduais do Município do Novo Gama e faculdades da Região do DF e Entorno sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Não - Violência. (RÊSES, 2015: 98).

Assentada em valores da Educação para a Paz Direitos Humanos e Não-Violência, em 2012 inicia-se as atividades do Programa de Extensão, vinculado à UnB, FORMANCIPA (Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior). O Programa é fruto da parceria entre Serviço de Paz, Justiça e Não Violência do Pedregal – SERPAJUS e a UnB. O Programa desenvolve ações formativas de cunho emancipador, integrado, coletivo e gratuita a estudantes em fase final ou egressos do Ensino Médio.

A Extensão é uma das funções sociais da Universidade, realizada através de um conjunto de ações dirigidas à sociedade, as quais estão vinculadas ao Ensino e à Pesquisa. Sua principal finalidade é a promoção e o desenvolvimento do bem estar físico, espiritual e social, a promoção e a garantia dos valores democráticos de igualdade de direitos e de participação, o respeito à pessoa e à sustentabilidade das intervenções no ambiente. Portanto, a própria concepção das atividades de extensão inserem-se ao âmbito da educação não-formal.

Ao ter como alicerces os princípios de autonomia e emancipação, o Formancipa alinha-se a configuração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O documento é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil. Em seu interior, este documento, agrega aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, sempre visando a efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

O Formancipa desenvolve seus passos assentados nessa cultura de paz e não - violência e em suas atividades jamais esquece a descrição que o documento levanta a respeito da educação não- formal, que correspondem à

- a) qualificação para o trabalho;
- b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade;
- c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais;
- d) educação realizada nos meios de comunicação social;
- e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas;
- f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano (BRASIL 2007: 43).

RÊSES (2015) afirma que o Programa adota uma postura transdisciplinar, pois transcende a perspectiva linear e tradicional com encadeamento lógico de conteúdo. O autor salienta, em sua obra, que a questão lógica ocorre devido ao trabalho desenvolvido na perspectiva de temáticas, em níveis maiores de complexidade e aprofundamento, como meios de consolidar conhecimentos. Poder-se-ia dizer, como resposta da afirmação, que o Formancipa alinha-se ao pensamento da educação não-formal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em referência aos temas transversais, elencam um conjunto de temas a serem abordados de maneira didática que contemple sua dinâmica e complexidade. Os temas passam pelo campo da Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Por se tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais (BRASIL, 1997). Os PCN's apontam que a transversalidade fundamenta-se na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Portanto, a mesma diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Os temas transversais têm de ser exercitados, vivenciados, para que a consciência crítica, autônoma e emancipadora permeiem a formação e o desenvolvimento dos educandos que estão inseridos no processo de educação não-formal. Uma ideia que permeia os temas transversais é a de que fazemos parte do todo e que uma pequena ação, uma iniciativa por menor que seja, faz muita diferença para o grupo maior. Esse movimento é estabelecido na eminência de estrutura de uma trajetória de vida que possa criar algo benéfico a toda uma comunidade, ou seja, do bem comum (INOUE, 1999).

O programa é realizado nas sedes físicas nos municípios de Novo Gama e Valparaíso. As atividades do Programa FORMANCIPA ocorrem no município do Pedregal, onde está localizada a sede do SERPAJUS, na quadra 602, lote 02; o espaço conta com uma estrutura física que abriga em seu interior espaço de uso coletivo composto por de área verde, cozinha, sala de reuniões, sala de aula, biblioteca, computadores e banheiros. Já no Valparaíso as atividades ocorrerem na

Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves - CAIC no bairro de Céu Azul, (RÊSES, 2015). Nos dois espaços as aulas ocorrem de aos sábados das 9h às 12h.

Figura 6 - FORMANCIPA - Sede Pedregal



Fonte: Autoria própria. Data 19/06/2016

Como pressuposto da rigidez, mencionado anteriormente, a educação não-formal desenvolvida no espaço do Formancipa seleciona estudantes de graduação por meio de análise curricular, visita *in loco* e entrevista com a equipe executora. O Programa é conduzido por estudantes da graduação da UnB, com a devida coordenação e supervisão da UnB, do Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses. Os critérios avaliativos estão inseridos no âmbito curricular da licenciatura - a partir do 3º semestre - e ser morador/ a dos municípios e região circunvizinha (Cidade Ocidental - GO e cidades do D.F: Santa Maria e Gama) (RÊSES, 2015).

As áreas de conhecimentos, contempladas no Programa Formancipa, carecem de ao menos um estudante para cada área do conhecimento, que contabilizará, segundo dados do programa, ao total de quinze monitores, além da

participação de estudantes e professores voluntários. A proposta curricular do Formancipa abarca os domínios da Matemática; Geografia; Química; Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês, Espanhol), Português, Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Física e Artes (Música, Cênicas, Plásticas e Visuais).

O Programa Formancipa dialoga com seu território e, na eminência da amplitude do aprofundamento das problemáticas locais, visa o entrelaçamento da vida cotidiana aos conteúdos curriculares, desenvolve suas ações com vistas a elevação da escolaridade dos jovens da região.

Parte-se do entendimento de que território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; mas, como território usado (SANTOS & BECKER 2007). A identidade exprime o mais puro sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, e, ao dialogar com a perspectiva de Cidade Educadora a cidade, assim como os municípios circunvizinhos, são utilizados, nas palavras de RÊSES (2015), como palco para aquisição de conhecimentos numa simbiose entre teoria e prática, em que rua, moradia, meio ambiente, serviços, lazer dentre outros aspectos da vida rotineira estão inclusas no ato de conhecer/aprender.

O movimento das Cidades Educadoras iniciaram-se na década de 90, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona. Um grupo de cidades, representadas por seus respectivos órgãos de poder, concluíram ser útil trabalhar em conjunto projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, a partir do uso e evolução ativa da própria cidade, guiando-se com os princípios almejados pela Declaração de Barcelona. A Carta contém vinte princípios, e defende que

Todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades econômicas, ecológicas e culturais do território e, conseqüentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade dos seus habitantes (Pinto, 2001:9 *apud* RIBEIRO; CORREIA; COELHO; OLIVEIRA & GOMES 2013: 6).

Para que uma cidade se transforme em educadora é necessário que assuma, através de suas políticas, a intencionalidade formativa *dos e nos* seus projetos, apoiando o processo de desenvolvimento integral dos cidadãos. Tal atitude proporcionará, assim, sua função Educadora - a qual se propõe promover a

cidadania, fomentando as condições necessárias para que o desenvolvimento ocorra no âmbito de democracia participativa e solidária.

Ao ter a cidade como objeto de estudo e ponto de reflexão a autora Olívia de Moraes traz, em seu artigo intitulado " É possível uma pedagogia da Cidade?", uma visão peculiar sobre a temática e lança o questionamento se é possível uma pedagogização da cidade. Esta pedagogia pode ser compreendida a partir da educabilidade como uma demarcação investigativa, pois a ação educadora da cidade é plena e de representações que se definem no confronto entre as práticas cotidianas da população e a ação de técnicos e políticos (MEDEIROS NETA ,2010).

LEFEBVRE (2001) *apud* MEDEIROS NETA (2010) aponta o caminho para a compreensão que a cidade é uma mediação entre as mediações. A cidade, portanto, é detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, em que se moldam valores e modelos de conduta. A cidade detém uma função social advinda da experiência da urbanidade, ou seja, a cidade tem uma história, é a obra de uma história. A representação da cidade em palavras fornece ao habitante, como também ao visitante, um cenário fundamental de localização de si e orientação no todo da cidade. O cidadão contém a cidade e, ao mesmo tempo, está contido nela. É essa relação entre um e outro que viabiliza uma dada pedagogização pela e na cidade.

A pedagogia da cidade se expressa no estilo de vida urbano, do aprendizado da civilidade, do direito e cidade, bem como nas funções pedagógicas expressas em projetos urbanos e escolares, na relação entre o corpo urbano/corpo cidadão, na hermenêutica urbana e em uma postura sensível frente ao urbano. Sendo assim, ela começa a ser esboçada a partir da relação firmada entre o estilo de vida urbano e o aprendizado da civilidade, na medida em que a pedagogização ocorrida no mundo social citadino está enredada por equipamentos, instituições e espaços distintos. A autora salienta que a cidade desempenha um papel específico ao se beneficiar dos meios e dos equipamentos necessários e, quando está no centro de um conjunto de organização, é repartido desigualmente sobre todo o território, uma vez que “a urbanidade se caracterizava [...] pela complexidade das relações sociais e as maneiras pelas quais elas se reagrupavam [...] impondo à constante heterogeneidade do face-a-face social [...]” (ROCHE, 2000: 74 *apud* MEDEIROS NETA, 2010: 3).

A pedagogização pela civilidade parte do entendimento que os indivíduos lidam e se deslocam entre códigos e mundos diferenciados quanto aos valores, orientações e sistemas classificatórios. Sendo esses códigos dimensões dos projetos das cidades para seus habitantes e suas práticas. Portanto, à guisa de conclusão, a pedagogia da cidade se dá pelo e no aprendizado na própria cidade, pois estas carregam seus símbolos, suas identidades culturais, seus valores possibilitando novos significados sociais para a experiência urbana.

O Programa Formancipa conecta-se aos ideias e princípios da Cidade Educadora e, também, de uma Pedagogia da Cidade. Contemplando os múltiplos olhares despertados pela leitura sensível do município de Pedregal suas ações estão impregnadas por sua essência de coletividade, cuja são desenvolvidas por estudantes da graduação, matriculados na Universidade de Brasília, o qual compõem o rol de monitores das aulas, equipe pedagógica e equipe executora. A coordenação do Programa e Equipe Pedagógica estão incumbidas de dar acompanhamento e *super-visão* (grifo da autora) ao desenvolvimento das atividades de formação, de modo a promover encontros de forma-ação da equipe Formancipa.

As atividades coletivas, desenvolvidas em conjunto com monitores e equipe pedagógica, constituem-se em elaboração de plano de curso e das aulas, discussão e análise de perspectivas formativas das ações desenvolvidas, planejamento mensal/semanal, avaliação do trabalho e da equipe e elaboração de relatórios de trabalho.

Diferentemente do hábito professoral praticado e louvado na educação formal, o Formancipa, em seu espaço de educação não-formal, valoriza o pensar autêntico. Paulo Freire já denunciava os objetivos fundamentais para que o saber autêntico não ocorra. Em aulas cujas práticas são meramente verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre uma conotação “digestiva” e proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE 1987: 64).

O Programa Formancipa coaduna-se as ideias de Freire, pois, como salienta RÊSES (2015), ao visar no desabrochar de valores fundamentais do humanismo, auxiliando as/os estudantes na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, perpassando na esfera orgânica e refletida articulação entre escola, família e território.

Sendo assim, o Formancipa valoriza e contribui para que a educação autêntica ocorra em seus mais diversos espaços, sejam eles físicos, virtuais, interpessoais e no coletivo. Assume-se, portanto, a postura freiriana em que a “educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com quem* e *em que* se acham” (FREIRE, 1987: 72). O fato torna-se coerente ao percebermos que não há como entendimento dos sujeitos fora de suas relações dialéticas com e para o mundo.

Este “mundo”, em que é citado, refe-se à educação autêntica, pois não é feita de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo (FREIRE 1987: 84), o mesmo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele.

Atuando em princípios de uma educação autêntica, o Formancipa, agarra-se ao fato de que um “pensar crítico” implica, necessariamente, percorrer, de forma verdadeira e amorosa, no campo dialógico. Ora, sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação, como diria FREIRE (1987).

A prática dialógica, atrelada aos processos da educação popular e não-formal no Programa Formancipa, inicia-se não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar. FREIRE (1987) afirma que este processo de inquietação - referente ao recheio dialógico - é a agitação em torno do conteúdo programático da educação. Portanto, para o educador-educando dialógico e problematizador, o conteúdo programático não é algo imposto - prática rotineira do educador-bancário, também chamado de professor tradicional - mas, sim a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Fincando-se ao chão da situação presente, existencial, concreta e, sensivelmente, refletindo o conjunto de aspirações existenciais dos educandos, o Formancipa, especificamente a equipe pedagógica e os monitores, trabalham de forma coletiva na construção do conteúdo programático a ser desenvolvido neste ambiente de educação não-formal.

É, pois, na realidade mediatizadora, na consciência crítica que dela tenhamos, educadores e educandos, que busca-se desenvolver o conteúdo programático da educação neste referido espaço. O momento de busca é a linha de

largada para que o diálogo se dê de forma plena e sensível e se desdobre como prática educativa da liberdade. A prática investigativa FREIRE (1987) denomina de 'universo temático' dos educandos ou o conjunto de seus 'temas geradores'. O autor enfatiza que os "temas geradores" ou "universo temático" não se encontram em sujeitos isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos sujeitos. Ao contrário, só se dão pela compreensão nas relações indivíduos-mundo.

A investigação temática presume o ato de pensar e repensar à realidade humana, investigar seu atuar sobre a realidade - que é sua práxis -. A investigação pedagógica há de ser sempre crítica, pois "deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões 'focalistas' da realidade, se fixe na compreensão da totalidade" (FREIRE 1987: 57).

A investigação carrega em si a essência de uma operação simpática, pois ao constituir-se nas vias da comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser tomada como um ato mecanicista compartimentada, mas, na totalidade de sua complexidade de seu permanente vir a ser. Neste sentido, a educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, estão entrelaçadas no mesmo processo. Monitores, equipe pedagógica, coordenação e educandos são protagonistas ativos que fazem parte nesta operação simpática, a qual é a investigação do tema gerador.

Delimitando-se, gradativamente, a área a ser trabalhada nas temáticas, colhidas através dos anseios e ensejos pessoais captadas na prática dialógica, os monitores e equipe pedagógica do Programa Formancipa começam a desenhar e definir o planejamento pedagógico das oficinas. O educador dialógico, ou monitor(a) dialógico, pois insere-se ao contexto do Programa Formancipa, trabalha em equipe multidisciplinar este universo temático, observado e afluído na investigação, e tem como devolutiva a 'problemática'. Feita a delimitação temática, caberá a cada monitor(a), dentro de seu campo, apresentar à equipe o projeto de "redução" de seu tema. O/a monitor(a), de acordo com FREIRE (1987) buscará os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo, simultaneamente, um encadeamento lógico entre si, o qual permitirá a visão global do tema "reduzido".

Para que o planejamento ocorra é fundamental a presença dos monitores e a equipe pedagógica. Os encontros ocorrem na própria Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, na sala reservada ao Programa. As reuniões ocorrem

semanalmente às segundas-feiras, quartas-feiras e aos sábados. Atualmente o projeto conta 10 monitores de 9 cursos de licenciatura, todos alunos regulares da Universidade de Brasília.

Como parte do processo de planejamento das ações os/as monitores(as) e equipe pedagógica partem para a análise das dimensões parciais, captadas na investigação. Na tentativa de cisão com o todo é necessário que os/as monitores(as) voltem-se a adentrar na totalidade, para que haja ampliação da compreensão na interação de cada parte. Rumo ao segundo momento os/as monitores(as), munidos dos dados recolhidos e sistematizados, chegam à apreensão do bloco de contradições. É neste momento que a equipe Formancipa escolherá alguma destas contradições e, em seguida, haverá a elaboração e codificação que servirá à investigação temática. O planejamento de ensino se dá por meio de soluções de problemas. Todavia, a posição defendida é de que a escolha do plano educacional advenha do contexto problematizado em que os educandos estão inseridos. É, pois, somente na compreensão dialética das relações corpo-consciente-mundo, quer dizer, no entendimento da História como possibilidade, que é possível compreender o problema (FREIRE, 1993).

O conteúdo, a ser abordado, visa atrair e estimular os estudantes concluintes e/ou egressos do ensino médio em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognoscitivas - na eminência de concretizar seu objetivo principal do programa, que é a promoção da democratização do acesso à educação superior.

Tratando-se de um Programa que visa a educação emancipadora e integrada, assume-se o método de elaboração conjunta. Essa ação FREIRE (1997) e LIBÂNEO (1994) chamam de aula dialogada. Como ponto de partida para a ação usa-se a *pergunta* como forma de estímulo mental, incitando os presentes a fazerem uso da observação, pensarem, duvidarem e, por conseguinte, tomarem partido de seus respectivos pontos de vista.

O Formancipa almeja, no âmbito de suas ações, a formação humana, a qual é tida pela compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e viabilizada através da garantia do direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação do cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. A formação humana, portanto,

desemboca nos princípios de cidadania, pensada em termos coletivos, e estes fazem parte dos objetivos centrais da educação não-formal (GOHN, 1999) .

A metodologia e didática das ações desenvolvidas pelo FORMANCIPA inserem-se ao campo sistematizado e estruturado da Pedagogia de Projetos. Esta, por sua vez, tem como princípio proporcionar aos educandos a oportunidade de confrontar-se com a realidade vivenciada, lendo-a, interpretando-a, através da observação, teste de hipóteses, do questionamento duvidoso de seus diversos saberes oriundo de sua cultura e de sua vivência (BRASIL, 2014). Paralelamente, tal ato só faz sentido porque se utiliza o tema-gerador, como elemento educativo, o qual perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipadora, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo.

Referente à concepção de formação integrada, tida também como essência e ideal do Programa Formancipa, esta trabalha na perspectiva de superação da fragmentação historicamente vivida em que o ser humano se encontra e convive. Aliada aos ideais de libertação, a partir da compreensão da leitura do mundo, combate, também, a redução da preparação para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005).

Conforme descrito no documento Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, publicado no ano de 2014, a formação integrada volta-se a perspectiva do trabalho. Busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadoras e trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. O trabalho integrado refere-se ao sentido de completude, na compreensão das partes como um todo, sugerindo a ideia de superação do ser humano fragmentado historicamente - pois este foi tomado pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Ao ter a compreensão de trabalho, exposto por CIAVATTA (2005), este viria como atividade ontológica, estruturante do ser social e que possui valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento faz-se necessário reavivar o paralelo entre trabalho e educação. Hobsbawn (1987) desenvolve o conceito do mundo de

trabalho, o qual se insere tanto as atividades materiais, produtivas quanto os processos de criação cultural que se semeia na reprodução da vida.

O trabalho como princípio educativo foca-se na particularidade histórica do trabalho, nas mediações específicas que modela forma e sentido no tempo e no espaço. É justamente neste meio que ocorrerá o aprender do mundo do trabalho na sua historicidade - como forma criadora ou como atividade histórica. É o trabalho como um princípio da cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

SAVIANI (2003) *apud* Orientações Pedagógicas para a Integração da Educação Profissional (2014) afirma que o trabalho como princípio educativo apresenta três sentidos: 1) determina o modo de ser da educação em seu conjunto, conforme a evolução dos modos de produção da sociedade; 2) define exigências específicas conforme as especificidades laborais vigentes; 3) determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

O desenvolvimento metodológico orienta-se por uma postura protagonista em relação à cultura do trabalho e as práticas sociais, pois estas podem propiciar aos jovens o exercício da sua autonomia, a formulação e concretização de projetos de vida e de sociedade.

O campo da didática tem como caracterização a prática efetiva da mediação de objetivos, conteúdos e métodos das disciplinas. Os monitores e equipe pedagógica do Formancipa desenvolvem coletivamente as ações educacionais. Sua atividade pedagógica tem maior significância na mediação, pois é a partir dela que será possível a decodificação entre os educandos e a realidade. Definindo-se como mediação dos objetivos e conteúdo, a Didática investiga as condições e formas que vigoram no espaço de educação não-formal e, concomitantemente, “os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e a aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994).

Os conteúdos são conjuntos de conhecimentos, habilidades, hábitos, organizados pedagógico e didaticamente na perspectiva do ensino integrado, coletivo, transdisciplinar e emancipador, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação por parte dos educandos na sua prática de vida. SAVIANI (1994) salienta que o conjunto ainda engloba conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de

compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Os conteúdos abordados no Programa são planejados e reelaborados a partir das intenções levantadas no processo de inquietação simpática, assumindo, assim, uma abordagem da época histórica e os interesses sociais vigentes. Sendo o planejamento um processo de racionalização, organização e coordenação da ação dos(as) monitores(as), a atividade da educação não-formal articula-se à problemática do contexto social. O sentido histórico dos conteúdos manifesta-se na prática da mediação, pois busca explicitar como a prática social de gerações passadas e presentes intervieram e intervêm na determinação dos atuais conteúdos, bem como na produção de novos saberes, olhares e perspectivas em prol do social e comunitário.

No intuito da assertividade da transdisciplinaridade, é necessário que os(as) monitores(as) e a equipe pedagógica criem coletivamente o plano de ensino. Este é um documento que contém a previsão dos objetivos e tarefas dos(as) monitores(as) para um ano ou semestre; o documento explicita a origem da temática, fruto do tema-gerador, e sistematiza os objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O plano de aula, fruto também do trabalho coletivo, é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma ou conjunto de aulas. A principal diferença entre plano de ensino e plano de aula é que o último possui um caráter mais específico, pois servirá de guia a cada monitor(a).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS, TRADUZIDA POR INQUIETAÇÕES

No ideal que na educação popular e não-formal a cidadania é o objetivo principal, pensada em termos coletivos (Gohn, 1999). O Programa FORMANCIPA almeja a tão sonhada formação humana e participação ativa do coletivo, em seus mais diversos momentos. Ele elaborou e reelaborou planos de ação que contém práticas educativas, de cunho coletivo, voltadas para o cumprimento e assertividade do Programa.

A elaboração programática faz parte deste processo. Busca-se, de forma assertiva, garantir ao adolescente, ao jovem e ao futuro adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Como parte de seus pressupostos básicos, a aprendizagem na educação não-formal se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera o aprendizado. A produção de conhecimentos é gerada por meio de vivências de certas situações-problema. Sua importância ressalta-se na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, pode-se afirmar que a criatividade humana passa pela educação não-formal.

Gohn (1999) assinala que os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da educação não-formal estão pouco codificados na palavra escrita e ordenado ao redor da fala. Ao terem espaço de se expressarem os atores/sujeitos do processo articulam e compartilham o universo de saberes, entoando exponencialmente vozes que estiveram caladas e passaram a se expressar por algum motivo impulsionador. Porém, sua metodologia atrelada aos processos dependerá especificamente da habilidade demonstrada pelos(as) monitores(as), principalmente ao campo da subjetividade. Ao acionar códigos culturais, as emoções, até então adormecidas e amortecidas, são afloradas. Portanto, a habilidade dos monitores não se restringe apenas ao ato de escutar as falas, mas também os silêncios que acompanham ou interrompem/interromperam aquelas falas.

Como parte da dificuldade encontrada no desenvolvimento do Programa Formancipa, os monitores João Victor Veras e Andrey Soares Pinto descrevem, em seu artigo "O papel fundamental da vivência do educador/educando na formação -

uma realidade vivida no Programa Formancipa” (2016), refere-se ao atendimento das demandas levantadas na prática da inquietação sensível.

Tais demandas são oriundas da formação básica deficitária em que os educandos tiveram durante a trajetória escolar de cunho formal. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à qualidade do ensino, a gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência e às desigualdades sociais dos próprios alunos e de seus familiares.

Pertencentes às camadas populares do Município, estes trazem, tristemente as marcas da desigualdade e do abandono social. Ao serem desamparados de seus direitos fundamentais, estes perdem também uma parcela significativa das exigências escolares, colocando-os em patamares inferiores em relação aos demais educandos, economicamente favorecidos.

Como tentativa de rompimento da linhagem da educação tradicional, busca-se em todo planejamento a contextualização territorial, meios de produção entre outros elementos que servirão de base para o diálogo racional e verdadeiro para com o mundo - este ainda a ser desvendado e explorado pelos envolvidos na ação.

Ao trabalhar de forma a usar conhecimentos e técnicas disponíveis em práticas corriqueiras e adequá-las à ferramentas de mediação para a construção do conhecimento científico faz-se necessário ter vivência efetiva na área a ser trabalhada. O educando passa a ser sujeito ativo de seu processo de construção do conhecimento na medida em que intervém de forma significativa nas atividades propostas e planejadas.

A vivência é degustada por educadores e educandos, corroborando na afirmativa em que a educação se faz de A com B, mediatizados pelo mundo, como pontua FREIRE (1987). A vivência proporciona também maior interatividade entre os sujeitos envolvidos, ocorrendo estreitamento de laços afetivos para com os envolvidos.

O espaço físico do Serpajus em Pedregal, palco principal onde ocorrem as ações do Formancipa, proporciona, impulsiona e intensifica a relação de os(as) monitores(as) e equipe pedagógica. Ele ajuda a desabrochar a sensibilidade social, que resultará no devido reconhecimento de lutas sociais do município - correlacionando ao entendimento global da problemática. Este espaço proporciona aos envolvidos um campo educativo de bases largas e graúdas, gerindo forças

necessárias para o desenvolvimento de um trabalho criativo, autêntico e emancipador.

O espaço Serpajus também abriga em seu interior a Biblioteca Comunitária Dinâmica do Novo Gama, fruto de mais uma parceria com o Programa de Extensão. Trata-se de uma projeto de extensão que visa apoiar o estudante participante do Programa Formancia e também a comunidade com a pretensão de auxiliar no desenvolvimento humano pela leitura, ampliando a possibilidade de transformação pessoal e social.

O Serpajus proporciona que solidariedade, participação comunitária, companheirismo, protagonismo juvenil e respeito aos direitos humanos se desenvolvam em seu espaço físico. A aliança entre o Programa Formancia e o Serpajus contribuem na construção de uma cultura de paz e não-violência.

A não-violência é tida como estratégia de libertação, como alternativa política que ocorre inseparavelmente ao encontro de uma ética fundamental de vida. A não-violência é um processo de conscientização que propõe ao ser humano captar a realidade de sua força interior e usá-la para abrir canais de solidariedade ativa (CLARET,1983).

Ao ter por base a emancipação humana, o trabalho integrado e coletivo os(as) monitores(as) e equipe pedagógica são tomados por sentimentos autônomos, emancipador e solidário. Estes, em suas práticas, recorrem à mediação dialógica e quebram barreiras tradicionais de ensino. A equipe compartilha de uma consciência crítica em que a reprodução de métodos e técnicas aplicadas no ambiente formal não resultará nos objetivos traçados e esperados no desenrolar das ações. Afinal, os projetos desenvolvidos neste espaço de educação popular e não-formal não estão centrados na reprodução de atividades educativas existentes, mas a auxiliar a construção da cidadania dos participantes através do acesso à cultura, à arte, ao lazer e à informação.

No percurso de suas ações estes sujeitos desenvolvem o sentimento de ser responsável por sua própria transformação, levando-os a repensar comportamentos, atitudes e forma de pensar. As ações coletivas desenvolvidas nestes espaços amplificam a capacidade inventiva criativa e autêntica destes sujeitos.

A escola tradicionalmente vem sendo a instituição responsável pela educação formal, que tem como objetivo contribuir na formação sistemática do ser.

Todavia, a educação recebida fora da escola não age em oposição a esta, e sim busca ajudar na construção integral dos sujeitos, na formação de indivíduos críticos e conscientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade.

Este trabalho evidencia a necessidade de diálogo e interação entre a educação formal e não-formal no intuito do desenvolvimento pleno dos educandos, assegurando por meio deste intercâmbio a autonomia do sujeito em toda sua trajetória existencial. Neste intercâmbio é preciso nova roupagem à didática aplicada frente a realidade a ser explorada.

Finalizamos com o sentimento que o Programa Formancia possui, desde sua criação, elementos vivos que o impulsionam sempre na escuta sensível e no desabrochar de novas sensibilidades por parte de todos envolvidos neste processo de crescimento, via ensino /aprendizagem. Em seus acertos metodológicos presenciamos pessoas emancipadas, com senso de coletividade aflorada e dispostas a atuarem no mundo de forma autêntica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454 p. – (Série textos básicos; n. 67)

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Último acesso em: 05/06/2016

_____. **Observatório do mundo do Trabalho** - relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional da microrregião do entorno de Brasília, dos municípios de Valparaíso de Goiás e de Novo Gama e suas regiões limítrofes, Goiânia, Junho de 2013. Disponível em <http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/projetos/relatorio_novo_gama_e_valparaiso.pdf>.

_____. **Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos**. GDF, 2014.
BRASIL. **JUSTIFICANDO A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA DE PROJETOS**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Trab12.PDF>>. Último acesso em: 15/06/2016

_____. **Novo Gama – Histórico**. IBGE. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/novogama.pdf>> Último acesso em: 26/06/2016

_____. **GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SEPLAN**. Disponível em: http://www2.seplan.go.gov.br/seplan/down/planodiretor/PD_NovoGama.pdf. Acesso em 20/06/2016

BRANDÃO, Carlos R. **A questão política da educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Uma leitura sobre a cidade**. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: Labur Edições, 2007, 123p.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Editora Cortez, 2005.

CHUEKE, Gabriel Vouga & LIMA, Manolita Correia. **Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios.** Revista Espaço Acadêmico - N 128, Mensal - ANO XI, Janeiro de 2012.

CLARET, Martins. **O pensamento vivo de Gandhi.** Martins Claret editores. São Paulo, 1983.

COSTA, Rodrigo Heringer. **Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal.** Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4578/4100>>. Último acesso em: 18/05/2016

INOUE, Ana Amélia. **Temas transversais e educação em valores humano. Uma Construção Solidária** - Temas Transversais à vida / Ana Amélia Inoue, Regina de Fátima Migliori, Ubiratan D'Ambrosio. -- São Paulo: Peirópolis, 1999

FEIZI M MILANI, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas** / Feizi M. Milani, Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (organizadores). – Salvador: INPAZ, 2003. 356 p. : il.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. - São Paulo: Cortez, 1993. - (Coleção questões da nossa época; v.23).

FREITAS, Tânia Maria de. **A expansão urbana no Distrito Federal e a dinâmica do mercado imobiliário: o caso do Gama**, 135 p., 297 mm, (UnB-GEA, Mestre, Gestão Ambiental e Territorial, 2013). Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Departamento de Geografia. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13590/1/2013_T%C3%A2niaMariadeFreitas.pdf> Último acesso em 22/05/2016

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/ não-formal.** INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> . Último acesso em: 18/05/2016

GIL, Antônio Carlos, - **Como elaborar projetos de pesquisa.** Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Último acesso em 26/06/2016

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. v.14 n.50 Rio de Janeiro jan./mar. 2006a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=pt&nrm=iso> . Último acesso em: 18/05/2016

_____, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal na pedagogia social**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006b. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext>. Último acesso em: 19/05/2016

_____, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010, 103 p.

_____, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009

_____, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura poética: impactos sobre o associativismo do terceiro setor/** Maria da Glória Gohn - São Paulo, Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** / José Carlos Libâneo. - São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

_____, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10.ed. Rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

_____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Último acesso em: 18/05/2016

_____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** José Carlos Libâneo. - 2.ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

MEDEIROS NETA, O. M. de. **É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA DA CIDADE?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 212-221, dez.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art13_40.pdf>. Último acesso em: 18/05/2016

PAIVA, Vanilda Pereira. **Perspectivas e dilemas da educação popular.** / Introdução e organização de Vanilda Paiva. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira. **EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PEDAGOGIA SOCIAL: ANÁLISE DE CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2103_1034.pdf>. Último acesso em 20/05/2016.

PERCASSI, Jade. **Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão.** Disponível em <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-popular-e-movimentos-populares-emancipacao-e-mudanca-de-cultura-politica-atraves-de-participacao-e-autogestao--jade-percassi>> Último acesso em: 19/05/2016.

PORTAL ODM. Disponível em:<http://www.relatoriosdynamics.com.br/portalodm/7-qualidade-de-vida-e-respeito-ao-meio-ambiente/BRA005052167/novo-gama---go>. Acesso em 20/06/2016.

RÊSES, Erlando da Silva (org.). **Universidade e Movimentos Sociais.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2015

RIBEIRO, E. J.; Luz, D; CORREIA, C.; COELHO, A.; OLIVEIRA, E. & GOMES, R. (2013). **As cidades Educadoras: Do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus tratos na Infância.** Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Pp. 147-159. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/11.pdf>> Último acesso em: 19/05/2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência** / Terezinha Azerêdo Rios. – 19. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton & BECKER, Bertha K. (org). - **O dinheiro e o território.** Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial / Milton Santos [et al] - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 3 ed.

_____, M. **Técnica, espaço, tempo.** São Paulo: USP, 2008

SAVIANI, Dermeval. 1944 – **Educação do senso comum à consciência filosófica.** Educação Brasileira: Problemas. – São Paulo: Cortez Editora: Autores associados, 1986.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo / método processo pedagógico** / Nereide Saviani. - 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. - (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Luiz Alves da. **Desafios da Educação Ambiental na recuperação da nascente do Ribeirão Santa Maria: o sentido da ação humana na preservação**

do meio ambiente. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Mestrado, 2015. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18281/1/2015_LuizAlvesdaSilva.pdf>. Último acesso em 05/06/2016.

SILVA, João Victor Veras de Carvalho da & PINTO, Andrey Soares. **O PAPEL FUNDAMENTAL DA VIVENCIA DO EDUCADOR/EDUCANDO NA FORMAÇÃO UMA REALIDADE VIVIDA NO PROGRAMA FORMANCIPA FORMAÇÃO INTEGRADA E EMANCIPADORA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.**

SOARES, Érica Beranger Silva; PEREIRA, Alana Deusilan Seste; SUZUKI, Jaqueline Akemi & EMMENDOERFER, Magnus Luiz. **Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública.** III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/ PB, Novembro - 2001. EnEPQ/ Anpad 2011. Disponível em <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ261.pdf>. Último acesso em 26/06/2016.

TAGORE, Rabindranath. **Gitanjali(o).** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1939. 109 p.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriele e FERREIRA, Kaline Monteiro. **Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição.** Rev. Bras. Educ. vol.17 no.50 Rio de Janeiro maio/ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200005&lng=pt&nrm=iso>. Último acesso em 20/05/2016.