

**Educogenia:
Os espaços de educação para a cidadania na sociedade digital**

Lucília Salgado¹

APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente

RESUMO

O conceito apresentado por Pierre Furter de *Espaços de Formação* veio enriquecer o desenvolvimento do pensamento da comunidade de educadores de adultos, permitindo ver a realidade educativa de novas formas, conseguindo os distanciamentos necessários para avançar na compreensão de práticas educativas, autónomas das apresentadas na escola. Com o novo conceito, libertou-se o pensamento, permitindo-nos fundamentar novas atividades, mais adequadas à realidade onde se situam intervenções.

Propõe-se, neste artigo, numa primeira fase, compreender a construção do conceito por Pierre Furter (1983), analisando bloqueios que se tiveram de quebrar ligados aos sistemas formais de ensino. Numa segunda fase, perceber como a educação inovadora se foi criando a partir, precisamente, da criação de novos Espaços de Formação e, numa última parte, apresentar práticas desenvolvidas num projeto, já orientadas explicitamente pelo conceito de enriquecimento da *educogenia* num *Espaço de Formação*.

Palavras chaves: Espaços de formação, Educogenia, Educação não formal, Comunidade, Literacia

ABSTRACT:

The concept of *Learning Spaces*, coined by Pierre Furter, has enriched the development of thinking within the community of adult educators. It has opened new ways of looking at the educational reality while ensuring the necessary distance for making progress in the understanding of educational practices that are independent of those taking place in the classroom. Thanks to this new concept

¹ Professora aposentada da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)



our thought was liberated, giving us a sound foundation for new practices, more adequate to the contexts where the action occurs.

In this article, we propose, in a first stage, to make clear the construction of the concept by Pierre Furter (1983), examining the barriers linked to the formal educational systems that had to be demolished. In a second step, we try to understand how an innovative education evolved, precisely, out of the creation of new Learning Spaces. And, in the last part, we offer practices that were implemented in a given Project, explicitly inspired by the concept of enhancement of *educogenia* in a Learning Space.

Key words: Learning Spaces, Educogenia, Non-formal education, Community, Literacy

I - PRISÃO AOS MODELOS ESCOLARES – CAMINHADAS LIBERTADORAS

Segundo a hipótese Sapir-Whorf, a língua de uma determinada comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, pois uma comunidade vê e compreende a realidade que a cerca através das categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Há portanto uma interdependência entre linguagem e cultura. Um povo vê a realidade através das categorias de sua língua, mas a sua língua se constitui com base em sua forma de vida (Marconde, 2010, p. 78).

Se só uma boa teoria pode conduzir a uma boa prática, teremos de seguir o percurso que Pierre Furter desenvolveu, desde os anos 70, procurando o sentido prosseguido pela Educação e que lhe permite, ainda nos nossos dias, libertar-se da dependência de um modelo escolar fortemente inculcado que continua, sobretudo em Portugal, a não conseguir adequar-se a perspectivas contra hegemónicas, opondo-se à exclusão escolar e social, à marginalização dos grupos sociais mais vulneráveis. O modelo escolar, que marca fortemente todos os nossos atores sociais, desde os modelos de práticas às suas representações, não nos tem permitido deles libertar e seguir por outros caminhos. Diz Nóvoa (2014, p. 173):

“A ação realizada por estadistas e educadores, médicos e professores, arquitetos e pedagogos, entre tantos outros, contribui para formatar um modelo que deve assegurar a consolidação da identidade nacional e a preparação para a nova sociedade industrial em

espaços que preservem a saúde das crianças e lhes permitam progredir de forma sistemática na aprendizagem escolar”.

E, mais adiante, referindo-se já aos nossos dias:

“A crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento”. Idem (2014, p. 176)

A linguagem, os conceitos que utilizamos atualmente (2020), são marcados pela cultura em presença e eles próprios nos bloqueiam a “liberdade” de construção de outros modelos. Tentaremos aqui evidenciar como o conceito de *Espaços de Formação* de Pierre Furter, em 1983, emerge como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.

Assim, seguiremos com Pierre Furter a dificuldade histórica de prosseguir outras vias, ligando os discursos sobre educação (funções...) aos interesses sociais em jogo em cada contexto.

Evocaremos a crítica que é feita à escola, não apenas iniciada com Ivan Illich (1974), mas, sobretudo, pegando a sua fundamentação com a Sociologia da Educação crítica dos anos 60-70 (Bourdieu & Passeron, 1970, Bernstein, 1975, Althusser, 1980 e Baudelot & Establet, 1989).

Apesar de ser, até aos nossos dias, mobilizada pelas meritórias intenções de a modificar, sobretudo a partir do seu interior, procuraremos, tal como Furter fez desde os anos 70, olhar para as outras formas de educação que se foram desenvolvendo fora da escola para as aprofundar enquanto tal e não apenas para “salvar” a instituição escola.

Pierre Furter começa por se “descolar” da UNESCO, denunciando as circunstâncias e os contextos em que as suas posições se produziram², concluindo que

“(...) o avanço da educação extraescolar não se deve ao facto de mobilizar recursos inutilizados, que seria mais funcional, que responderia, pois, às necessidades das populações interessadas, mas que é o único recurso para continuar a mesma política de escolarização sob uma outra forma” (Furter, 1976, p. 19).

De facto, esta abordagem continuou, décadas depois, com as mesmas funções: continuar a permitir à escola, conservando os discursos, modelos, estruturas organizacionais

² Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (BIRD)

– mesmo que aparentemente diferentes, de país para país –, manter as funções tradicionais, apenas se adaptando às políticas de cada momento. Inversamente a Furter – e tantos outros que o pretendem – continuar a defender

“que a formação sirva realmente ao desenvolvimento humano e não à sua escravidão a formas de crescimento às quais apenas tem a liberdade sombria de se adaptar ou de desaparecer” (Furter, 1976, p. 19).

As funções da educação, que implicariam as propostas mudanças, não são explicitamente consideradas quanto ao desenvolvimento do cidadão de acordo com os seus interesses ou aos caminhos que deseja prosseguir; elas aparecem, sempre tendo outros fins subjacentes.

O objetivo mais corrente será, então, o da “recuperação” escolar. A pessoa não teria tido acesso à escola, ou não teria tido continuação e deverá, agora, recuperar o “tempo perdido”. Este objetivo é, ainda, prosseguido nos nossos dias, não no sentido de fornecer ao indivíduo os instrumentos capazes de lhe permitir o acesso ao conhecimento desejado, mas sim com outros fins, tal como refere Licínio Lima, a partir do Relatório da União Europeia sobre a Educação ao Longo da Vida (2000).

“Com efeito, a educação vem sendo transformada num capítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de «vantagens competitivas» no mercado global, funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2005, 73).

“Mesmo quando a União Europeia destaca a importância da educação dos seus cidadãos para a coesão social e reconhece a necessidade de reforçar o seu financiamento, adota geralmente uma visão económica e concorrencial: «aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos», segundo as palavras do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 4) (apud Lima, 2005).

De facto, apesar do desenvolvimento que as práticas de carácter educativo têm vindo a evidenciar nas últimas décadas, e apesar de se ter reconhecido a importância do conhecimento – qualquer conhecimento –, no campo do desenvolvimento da economia, a “prisão” à escola e aos mecanismos escolares de controlo social, “obriga” a omitir o papel da educação, nomeadamente da educação de adultos. Escreve Furter:



“O subsistema educativo público tem que ser apoiado e, sobretudo, multiplicado ao infinito uma vez que constitui a armadura da administração do estado e nacional do país; no entanto, a sua expansão não servirá, de modo nenhum, para desenvolver as suas funções «culturais». De onde surgem evidentes paradoxos: os sistemas educativos públicos crescem sem se melhorar; racionalizam-se burocratizando-se: são cada vez mais úteis administrativamente e cada vez menos culturalmente” (Furter, 1983: 237).

A perspetiva de formação global do cidadão incluirá a economia, tal como qualquer outra área do saber, na medida em que for potenciada pela aprendizagem no seu todo. O conceito de *Educação Permanente* deu lugar, então, ao de *Educação ao Longo da Vida*, não apenas por se mudar de um referencial francófono para um anglo-saxónico, não por questões puramente de hegemonia linguística, mas pelo significado que as suas representações transportaram, passando de uma formação global do indivíduo, no quadro dos seus direitos de cidadania, para uma formação de “recursos humanos”, dependente dos interesses hegemónicos no mundo do trabalho. Terá, ainda, como consequências que a *Aprendizagem ao Longo da Vida* – procurando libertar-se da escolarização – acaba pervertida ao transferir a responsabilidade da sua realização, não para os sistemas sociais, educativos e políticos, mas para o próprio indivíduo, tornando-o “vítima do seu próprio destino”. Cada um terá de se bater (e custear, obviamente) pela aprendizagem que quiser/tiver de adquirir. A este propósito, refere Nóvoa (2014, 179):

“Contrariamente às intenções dos autores da Educação Permanente, a sua operacionalização tem-se feita, fundamentalmente, no quadro das políticas do emprego e da requalificação profissional. O termo «empregabilidade», que ocupa um lugar central na famosa Estratégia de Lisboa, adotada pela União Europeia em 2000, define os esforços educativos ao longo da vida essencialmente como uma obrigação de cada trabalhador para que se mantenha apto a desempenhar novas tarefas profissionais”.

A utilização de outros conceitos, perante diferentes práticas, torna-se, pois, uma necessidade, para que a compreensão dos “novos” (muitos deles bem antigos!) eventos educativos se libertem destas pretensas confusões linguísticas e permitam avançar em novos trilhos. Embora ainda com fortes ligações à transformação da escolarização de crianças, anuncia Nóvoa:

“(...) convém pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto das entidades públicas e privadas. Por isso, a ideia de um novo contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação, está no centro do cenário que defenderei (...)” (idem, p.179).

II - EMERGÊNCIA DE NOVOS CAMINHOS

Iniciaremos, seguidamente, um percurso de práticas identificadas – muitas através de vivências em que nos inserimos – de modo a entendermos o que o conceito de *Espaços de Formação* nos vem permitir para compreender os novos processos, muitos deles de base comunitária e o desenvolvimento de aprendizagens de populações mais vulneráveis, recusadas pela Escola.

Apesar de não nos ser possível, ainda, sistematizar uma resposta à hipótese de Furter (1983, p.46) de encontrar “*formas distintas de formação que tenham funções diferentes da escolarização*”, apresentaremos, em seguida, casos “*semânticos da terminologia*” e da “*complexidade e contradições que se encontram na elaboração das tipologias que permitiriam uma classificação indispensável a todo o sistema coerente de recenseamento e de estatística*”. Referiremos, também, que se deverão, “*a insuficiência de metodologias e de contributos atuais das ciências da educação face a um domínio inesperado do que a incoerências teóricas*” (idem, p.46).

Salienta ainda Furter que os generalizados conceitos anglo-saxónicos de *educação não-formal* e *educação informal*, nos servem para definir o que não é o nosso campo de reflexão e intervenção, sabendo-se que é difícil definir algo por aquilo que não é. Apesar de se utilizarem correntemente estes conceitos, uma vez que perante uma realidade tão pouco reconhecida pelos decisores interessa seguir as representações mais comuns, os muros da escola travam-nos o avanço na melhor compreensão das práticas que desejamos prosseguir.

Tentámos, em 1990, uma primeira aproximação, fazendo o elenco de práticas inovadoras de formação de crianças, libertas do modelo escolar tradicional (Salgado, 1990, p.105) e anunciando perspectivas emancipatórias de educação de adultos.³

Espaços de formação com crianças

Relativamente a práticas pedagógicas com crianças, poderemos seguir as referidas no artigo citado, a partir de atividades ditas de ocupação de tempos livres, realizadas à partida com objetivos de custódia, mas que se vieram a revelar e a intencionalizar como atividades educativas, onde as crianças aprendiam conhecimentos, adquiriam capacidades, muitas vezes técnicas, e desenvolviam novas atitudes e comportamentos. Apesar de muitas delas terem, na sua base, objetivos de natureza política, ou religiosa, as atividades propostas extravasavam esses campos e desenvolveram o que se passou a incluir na Animação Socioeducativa.

Sabemos hoje que o que chamamos de *Educação não formal* – práticas realizadas com objetivos específicos – ou *Educação informal* – criação de contextos que sabemos que são educativos – conseguem sempre o que Albert Meister (1977) chamou de “*retombées inattendues*”: outros resultados positivos que vão para além dos programados à partida. Este tipo de atividades, têm ainda a característica de se inserirem numa pedagogia aberta, diferenciada, significativa, em que cada um atinge objetivos diferentes, de acordo com as suas necessidades implícitas.

Educação Popular

Para além das atividades com crianças, fora dos tempos escolares, referidas no artigo citado, na linha do que hoje podemos considerar de espaços de formação comunitários, com modalidades muito diversas, cabe aqui, o movimento de Educação Popular que se desenvolveu em Portugal nos anos 70, fortemente incrementado depois de 1974. Pôde ser apoiado, a nível governamental, em 1976⁴. Foi ponto de partida para a elaboração, em

³ <http://www.apcep.pt/userfiles/Lucilia%20Salgado%20-%20O%20Outro%20Lado%20da%20Educacao%20-%20Para%20alem%20do%20instituido-1.pdf>

⁴ Quando foi Diretor -Geral da Educação Permanente Alberto Melo que, na linha do então Conselho da Europa, soube, *reconhecer, financiar e ter como parceiras*, as comunidades locais (associações e grupos informais).

Portugal de um Plano Nacional de Educação de Base de Adultos (PNAEBA), embora este não tenha sido implementado no seu todo.

No quadro dos trabalhos preparatórios deste Plano, realizámos um estudo fundamentador das suas recomendações pedagógicas, a partir das principais características da Educação Popular (Benavente & al, 1979), do qual se transcreve:

“Operacionalizando os resultados poderemos resumir em cinco pontos os principais vetores do modelo implícito, deduzido das práticas das acções realizadas em Portugal nos anos 70:

“Não havia, à partida, separação entre práticas educativas e outras práticas sociais. A educação inseria-se no interior de outras práticas de vida. Aprendia-se a fazer contas para fazer a contabilidade da creche, aprendia-se o necessário sobre resistências de materiais para fazer os pilares da sede da colectividade, conseguia-se ler para saber o que de outras práticas falavam os jornais.

“Assim, não havia separação entre alfabetização e aquisição de outros conhecimentos. Lia-se para aprender outras coisas não disciplinarizadas. A importância de ler e escrever não detinha qualquer hegemonia sobre outros saberes. Um grupo de mulheres analfabetas queria aprender Planeamento Familiar, considerando esse saber mais urgente, uma vez que uma mulher no grupo sabia ler e fazia-o por todas. Muitas vezes a necessidade de aprender a ler aparecia na aprendizagem de outros saberes considerados, pelo próprio, prioritários.

“Aprendia-se fazendo, realizando. Não existiam exercícios fúteis, sem significado para o próprio. Escrevia-se o que era necessário comunicar, ao presidente da Câmara, aos outros participantes da associação, aos professores dos filhos. Adquiria-se a capacidade de ler, lendo aquilo que era necessário saber. Não existiam materiais específicos de leitura. Esta era, de facto, motivante e pessoal uma vez que se lia tudo o que existia na sociedade (...) Neste contexto, cada um poderia avaliar, em cada momento, o que sabia, partindo motivado para novas aprendizagens.

“A hierarquia entre quem ensina e quem aprende não existia, assim como não existiam formalismos escolares de ensino. A autoridade pedagógica de que falam Bourdieu & Passeron não pode acontecer quando são as relações comunitárias que estão instaladas no grupo. A filha que ensina o pai tem com este a relação familiar habitual. Neste quadro de

relações, hoje é um a ensinar para amanhã aprender daquele a quem ensinou. As predisposições de aprendizagem são assim maiores quando não se instala um modelo predominantemente avaliativo em detrimento do pedagógico.

“Determinante igualmente é o contexto de aprendizagem, o quadro institucional onde se desenvolvem as actividades. As associações, enquanto organizações efectivamente comunitárias, muitas vezes criadas e geridas pelos próprios participantes, não constituíam elemento constrangedor à aprendizagem. O sítio onde normalmente se vai estar descontraidamente com os amigos, é onde se desenvolvem as solidariedades, o local onde também se aprende”.

Quão longe estamos desses tempos e dessas práticas!

Espaços de formação comunitários

As Câmaras Municipais foram fomentando, nos seus territórios, a realização de actividades diversificadas, ligadas a prioridades locais ou globais como, por exemplo, a defesa do património (natural ou cultural), a ecologia ou, mesmo, a cidadania em torno de objetivos específicos, as bibliotecas, actividades que vieram a fazer emergir o seu carácter formativo. De tal modo assim foi, tanto em Portugal como em Espanha, que, em 1990, nasce, em Barcelona, o Movimento das Cidades Educadoras. Diz o Preâmbulo da *Carta das Cidades Educadoras*:

“Hoje, mais do que nunca, as cidades ou as vilas, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras (...)

“De uma forma ou de outra, a cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social.

“Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade.

“A Cidade Educadora vive um processo permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de



conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar pelo bem comum. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos”.

A cidade é, deste modo, assumida como um *Espaço de Formação* em que a sua *educogenia* é intencionalizada e enriquecida através da *Educação Difusa* que Furter refere. Sozinhos ou em grupo, formam-se campos de aprendizagens, à medida de cada um. Relativamente à Escola, estes campos são libertos da pressão da avaliação escolar, de números a atingir, de obediência às expectativas de professores e dos sistemas educativos. A sua integração em atividades de vida, de relação, de cidadania, torna estas aprendizagens duradouras e mobilizadoras de procura e de prazer de novos saberes.

Muitas destas atividades, integram-se no campo do que, desde o século passado, se chamou de *Animação Sociocultural*. O facto desta se desenvolver, maioritariamente, em contextos de lazer, permite entender a sua metodologia no sentido de Dumazedier (1979): procura-se no lazer o que os brasileiros chamam de 3 D: *Distrair, Descansar e Desenvolver*. *Desenvolver* assume as funções de aprendizagens no saber de cada pessoa, de cada grupo, dizendo-nos que se aprende de uma forma agradável (*Distrair*) e sem stress (*Descansar*). Inserem-se, neste campo, por exemplo, as práticas artísticas e desportivas comunitárias. Com maior intencionalidade educativa, muitas atividades similares ditas de educação não-formal ou informal se inserem no campo da *Animação Socioeducativa*.

Em Portugal, com o objetivo de se formarem profissionais nestes domínios, existem no Ensino Superior, as licenciaturas em Animação Sociocultural e em Animação Socioeducativa. Em campos afins, existem ainda Mestrados em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, em Educação e Lazer, em Educação Social, em Educação Comunitária, embora com diversos nomes, visam o desenvolvimento educativo em espaços de formação específicos ou informais onde a educação difusa enriquece a educogenia dos contextos.

III - DESENVOLVENDO UM PROJETO, UTILIZANDO O CONCEITO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

Perante a proposta de desenvolvimento de um projeto de **Literacia no Bairro dos Navegadores**,⁵ em Oeiras, nos arredores de Lisboa, aceitámos o desafio de Pierre Furter (1983) de pegar no “conceito de *Espaços de Formação*”, emergindo “*como uma abertura para a compreensão de outros caminhos educativos, tornados invisíveis e dependentes dos modelos escolares.*”

Este bairro, de realojamento, é ocupado por uma população carenciada, de baixas qualificações escolares, com heterogeneidade social, composta por imigrantes guineenses de primeira e segunda geração, senegaleses, outros povos oriundos de África, autóctones em situação de carência e pessoas de etnia cigana. As necessidades desta comunidade residencial centravam-se na aprendizagem da leitura e da escrita, desde a alfabetização, mas também nas baixas competências de literacia – extração do sentido de um texto escrito necessário ao seu quotidiano -, aprendizagem da língua portuguesa, oral e escrita, - uma vez que, entre muitos deles, se falam as línguas locais, africanas – e, ainda, de aquisição/desenvolvimento de outros saberes necessários à prática da cidadania.

Como acontece em alguns bairros suburbanos, pudemos contar com muitos residentes com qualificações escolares já adquiridas, inseridos noutra projeto – “**Literacia para a Democracia**” – que realizamos no mesmo bairro. Estes jovens constituíram uma potencialidade fundamental para o desenvolvimento daquelas atividades.

Contamos, também, como parceiro fundamental, com o Centro *Qualifica* que se integrou no projeto, a um nível mais militante do que institucional. Neste bairro decorrem, ainda, outros projetos, muitas vezes efémeros, organizados sobretudo por ONG⁶.

À partida, a resposta às necessidades mostrava-se múltipla e abrangente mas, as potencialidades identificadas na comunidade poderiam permitir-nos uma resposta até mais rica do que à primeira vista nos parecia.

Diremos que a conceção de um projeto de Literacia passaria por dois grandes vetores (com as suas especificidades!):

⁵ Ambos os projetos referidos realizam-se no quadro da APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente.

⁶ Este projeto foi travado, “no terreno”, pelo COVID19, estando a funcionar por relações pessoais ou por webinars com os jovens que tinham mais o papel de monitores.



1) Criação/desenvolvimento de um espaço de formação devidamente organizado e equipado; e

2) Articulação com os vários grupos, organizados ou não, que intervêm no terreno, adequando as suas respostas às necessidades identificadas.

Entendemos, assim, a coexistência de dois *Espaços de Formação*: um constituído por um espaço físico onde, em alguns momentos, se desenvolviam vários tipos de atividades de literacia, em resposta às necessidades, quase individuais, e, noutros, se tratam temas comuns interessando a toda a gente. Todos poderiam usufruir e colaborar com o seu saber. O outro *Espaço de Formação* integra este primeiro, dando uma atenção particular às instituições locais ou ONG. A nossa atividade procura enriquecer a educogenia da literacia no bairro, intencionalizando as práticas específicas de cada grupo com perspetivas de literacia e de cidadania.



Bibliografia

- Althusser, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Baudelot, Ch & Establet, R. (1989). *Le Niveau Educatif Monte*. Paris: Editions du Seuil
- Benavente, A; Gago, J.M.; Salgado, L. & Wall, K. (1980). *Objectivos, Situações e Práticas de Educação de Adultos em Portugal – 1979*. Lisboa: ME/DGEA
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Les Editions Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris: Editions Minuit
- Candeias, A (1994). *Educar de Outra forma – A Escola Oficina nº 1 de Lisboa (1905-1930)*. Lisboa: IIE.
- Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva
- Furter, P. (1983). *Les Espaces de la Formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- Furter, P. (1980). *Les systèmes de Formation dans leurs Contextes*. Berne: Verlag Peter Lang.
- Furter, P. (1979). *Educação e Vida: Contribuição à Definição da Educação Permanente*. Petrópolis (Br): Editora Vozes.
- Furter, P. (1975). *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis (Br): Editora Voz
- Illich, I. (1974). *Educação sem escola?* Lisboa: Editorial Teorema
- Lima, L. (2005). "Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?"; *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, 71-90
- Marcondes, D. (2010). Por uma Visão Performativa da Pragmática: Significado e Ação in *Cognitio, Revista de Filosofia* vol 11, nº 2
- Meister, A. (1977), *La participation pour le développement*, Paris: Ed. Ouvrières



Melo, A. & Benavente, A. (1978). *Educação Popular – 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte

Movimento das Cidades Educadoras (1990) *Carta das Cidades Educadoras–Preâmbulo*. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras

Nóvoa, A. (2009). Para uma história do futuro in *Revista Iberoamericana de Educación* nº 49, pp. 181-199.

Salgado, L. (1995). Políticas e Práticas de Educação de Adultos em Portugal In *A Educação de Adultos em Contexto Multicultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Salgado, L. (1990). O Outro Lado da Educação – Para Além do Instituído. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 105-119

Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: Uma resposta de mandato democrático para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.