

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: UM ESTUDO PELA ANÁLISE DE PROJETOS DESENVOLVIDOS EM DIFERENTES GRUPOS

VERA REGINA PIRES MORAES
Profa. Assistente, Dep. de Ens. e
Curr., Fac. de Educ., UFRGS
Mestre em Educação

Resumo

Estudo de três programas de educação não formal em diferentes países (Venezuela, Equador e Brasil) utilizando -se um modelo para planejamento e análise de projetos em educação de Velandia & Adams (1975). Visou-se a verificar a aplicabilidade do mesmo a situações reais de educação não formal, tendo em vista a não existência de modelos específicos para avaliação nesta área. Considerou-se o modelo utilizado como útil para tal fim e ajustado à realidade, permitindo a apresentação de considerações relevantes a respeito de educação não formal.

1 INTRODUÇÃO

A problemática da educação no mundo atual é tema amplamente discutido. A concepção de que a educação é processo que se desenvolve desde os primeiros anos do indivíduo até a idade adulta e portanto exige múltiplas perspectivas de ação, técnicas e recursos, diferentes modalidades, é difundida e aceita no âmbito da ciência e prática educacional.

A educação não formal, como uma modalidade de educação^a, é considerada por Coombs & Ahmed (1975, p. 27) como "toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do proposto no sistema oficial, para faciliti-

^a Podem se distinguir três modalidades de educação: formal, informal e não formal; essas modalidades apresentam superposições e interrelações, guardando porém características individuais particulares. A definição destes diferentes tipos de educação pode ser encontrada em Coombs & Ahmed (1975) e La Belle & Verghine (1975).

tar determinadas classes de aprendizagem e subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças”.

Esse modo de educação tem sido visualizado e incrementado nas últimas décadas, como uma alternativa capaz de auxiliar no encaminhamento de soluções e problemas de ordem educativa, que os sistemas educacionais oficiais não tem conseguido atingir.

Assim, diferentes países do mundo vem dedicando maior atenção aos programas de educação não formal, notadamente na América Latina e na África, utilizando variados modelos de planejamento e implementação de projetos nesta área.

A educação não formal compreende diversos tipos de programas que incluem entre outros: extensão rural, alfabetização de adultos, clubes de jovens, planificação familiar, etc.

Identificar áreas mais necessitadas de programas de educação não formal, detectar formas e meios capazes de levar a melhores resultados, destacar aspectos relevantes para o êxito de projetos nessa dimensão, parece ser tarefa significativa no contexto global da educação.

Neste trabalho propõe-se o estudo de três programas^b de educação não formal, em diferentes países, Venezuela, Equador e Brasil, utilizando um modelo para planejamento e análise de projetos em educação, verificando a aplicabilidade do mesmo à realidade, de vez que não existem modelos específicos de avaliação de educação não formal.

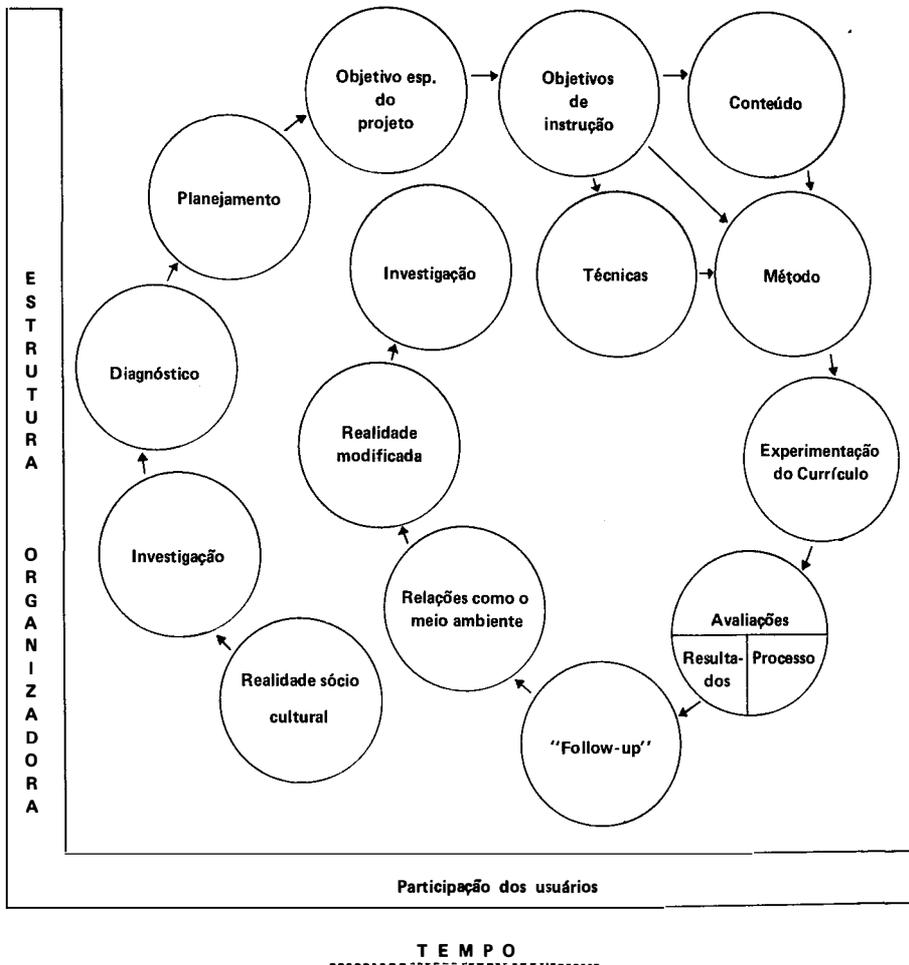
2 UM MODELO PARA PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO

Considera-se que todo o projeto educacional se realize em uma situação concreta, definida, visando a produção de mudanças, utilizando meios e modos de atuação consentâneos com a realidade em que se implementa.

Buscando atender as perspectivas destacadas é comum o uso de esquemas intelectuais elaborados a partir da realidade e em função de utilização nesta realidade; desta forma organizam-se os modelos.

É freqüente o uso de modelos no desenvolvimento e análise de projetos educacionais. Velandia B. & Adams (1973) propõem um modelo dessa natureza, que se apresenta abaixo:

^b Os termos programa e projeto serão utilizados neste estudo com o mesmo sentido.



Tendo em vista a compreensão do modelo, os autores destacam que em sua execução alguns processos poderão ocorrer simultaneamente, salientando ainda que: a forma em espiral indica que os ciclos que se repetem não devem ser idênticos em relação ao tempo em que ocorrem; os eventos destacados nos círculos tem uma estrutura própria; subjacente ao desenvolvimento do projeto está o objetivo de obter a participação máxima dos usuários na tomada de decisões ao longo do desenvolvimento e execução do projeto. O modelo apresenta um "ciclo completo" na elaboração, execução e avaliação de um projeto, um novo ciclo se reinicia com a investigação de uma realidade já modificada, a qual os ex-usuários - cujo "follow-up" deve ser realizado - pertencem. É necessário também analisar como se relaciona o projeto, como um todo, com o meio-ambiente.

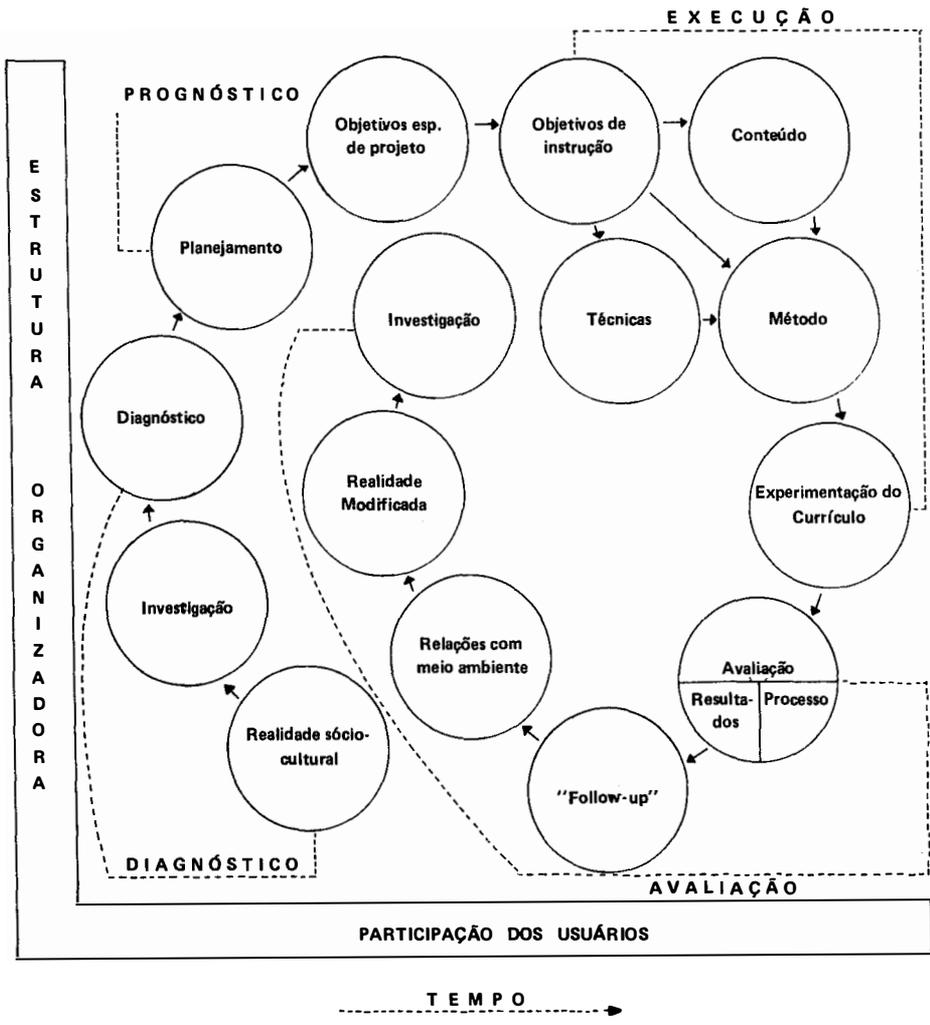
Colocam em evidência, ainda, os autores, que cada etapa presente no modelo é um subsistema complexo.

Neste estudo se tentará utilizar o modelo destacado, com alguns ajustes, para se analisar projetos de educação não formal realizados ou em realização, "testando-o" em diferentes situações concretas.

Na tentativa de análise da realidade com o modelo de Velandia B. & Adams (1973), considerar-se-á o mesmo em duas perspectivas: o pensar e o agir, emprestando ao modelo quatro categorias básicas mais abrangentes, capazes de incluir as diferentes subcategorias ou subsistemas de peça original, a saber: diagnóstico, prognóstico, execução e avaliação.

Na perspectiva do pensar considerar-se-á as dimensões de diagnóstico e prognóstico, na do agir se levará em consideração as dimensões de execução e avaliação.

Assim o modelo ajustado apresenta-se graficamente como se segue:



Acredita-se que tomando categorias mais amplas se escapa a um certo "atomismo analítico" no exame da realidade, ainda que se possa destacar neste contexto mais alargado, dimensões relacionadas às sub-categorias apresentadas no modelo original.

3 TRÊS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Examinou-se três programas de educação não formal em diferentes países da América Latina. Dois dos programas envolvem educação rural, respectivamente na Venezuela e Equador e o terceiro, alfabetização no nordeste do Brasil.

O programa desenvolvido na Venezuela é apresentado por Chesterfield & Ruddle (1975) em um estudo sobre as percepções dos camponeses da ilha de Guara quanto à educação não deliberada a que foram submetidos. Trata-se de um programa de extensão rural, desenvolvido sob o patrocínio da Corporación Venezolana de Guayana (C. V. G.) por um grupo de quatro "experts" em extensão: um sujeito responsável pelo programa como um todo, outro ligado ao setor financeiro de obtenção de crédito bancário, um terceiro, técnico rural que trabalhava junto aos camponeses homens e uma demonstradora, do sexo feminino, que trabalhava com as mulheres, com o objetivo de desenvolver melhores níveis de vida.

O estudo de Chesterfield & Ruddle (1975) apresenta as características, condições de desenvolvimento e resultados do programa, embora focalize sua atenção na percepção dos agentes de extensão e sua mensagem, pelo camponês, concluindo que o uso de situação de aprendizagem não familiares utilizados pelos agentes levou à hostilidade e resistência à mudança, enquanto o uso de canais tradicionais conduziu à amizade e cooperação.

Um projeto de educação não formal no Equador é apresentado por Evans (1975). O autor apresenta os princípios nos quais o projeto se baseia, seus objetivos e destaca aspectos relacionados ao desenvolvimento de materiais educativos e canais de distribuição dos mesmos, indicando as dificuldades relativas a este último aspecto. É salientada a participação dos usuários na concepção e elaboração de materiais e são apontados processos utilizados e resultados observados. Evans destaca que seu trabalho descreve muito mais um projeto em processo, do que um produto.

O último estudo examinado foi realizado por Herzog Jr. (1975) no nordeste do Brasil e referiu-se às relações entre a participação em programas de alfabetização de adultos e o nível de modernização dos indivíduos, tendo como iniciadores variáveis sócio-econômicas, atitudinais, de comunicação e saúde. O material apresentado pelo autor indica as características do projeto de alfabetização de adultos da cruzada ABC desenvolvido de 1965 a 1971. Os resultados de seu estudo levaram a concluir que o nível de progresso do indivíduo no programa está associado com tendências de modernização quanto aos melhoramentos no

lar, nível de ocupação, salário e habilidade de leitura de jornais, tanto para elementos do sexo feminino, quanto do masculino. Contudo, o autor acredita que as evidências não sejam suficientes para concluir que a participação em um programa de alfabetização leve a atitudes e comportamentos mais modernos.

É uma análise de programas de educação não formal apresentados nos estudos referidos utilizando o modelo, ajustado, de Velandia B. & Adams (1973), para o desenvolvimento e análise de um projeto educacional que se propõe a seguir.

3.1 Um programa de educação não formal na Ilha de Guara

O exame do programa de extensão rural de Guara, a partir do modelo referido, indica a consideração da dimensão diagnóstica evidenciada nas colocações de Chesterfield & Ruddle(1975) que salientam a identificação de uma realidade sócio-cultural ao destacar o tipo de sistema econômico comercial e de subsistência, baseado no cultivo da terra e na criação de animais domésticos. O estudo sugere a realização de investigação preliminar dessa realidade e a formulação de um diagnóstico capaz de encaminhar as linhas básicas para o planejamento de um programa específico; o desenvolvimento do trabalho de Chesterfield & Ruddle (1975) parece apontar para um diagnóstico e prognóstico que leva em conta mais enfaticamente as modificações que se desejam implantar do que as condições nas quais deverão ser implantadas. Infere-se a realização de planejamento definido e verifica-se a formulação de objetivos específicos do projeto, substituir o sistema de cultivo pré-existente nas barragens naturais da ilha por moderna agricultura capaz de produzir mais e, do ponto de vista sócio-cultural, converter os habitantes da ilha em pequenos proprietários independentes.

Pode-se então concluir que, na perspectiva do pensar, aplicou-se o modelo ao projeto "guareño", considerando as dimensões de prognóstico e diagnóstico.

Tomando-se a perspectiva do agir, passa-se a examinar a dimensão de execução do projeto.

Ainda que o estudo em exame não apresente explicitamente os objetivos intrucionais, implicitamente eles são colocados ao descrever-se as mensagens que os quatro "experts" envolvidos no projeto transmitem, nessas colocações e nas apresentadas ao considerar-se os canais, deliberados ou não deliberados, utilizados pelos agentes de extensão, fica evidente a presença de um conteúdo e uma metodologia definida, que é posta em execução numa realidade específica.

O estudo de Chesterfield & Ruddle (1975) relaciona-se à dimensão de avaliação de vez que faz detalhada análise das percepções dos camponeses em função das mensagens e dos comportamentos dos agentes de extensão ao transmiti-las, evidenciando assim o alcance do projeto, suas dimensões de êxito e fracasso. Foi destacada a importância do uso dos canais de comunicação familiares aos usuários do projeto. O estudo apresenta importante "feedback" camponês

ao projeto, indicando com clareza as possibilidades de alteração no processo de desenvolvimento do mesmo, contudo parece ter ficado evidente também a não aceitação dessa dimensão avaliativa por parte de membros masculinos executores do projeto.

O trabalho não indica a realização de um "follow up" dos participantes do projeto, capaz de verificar com mais segurança seus efeitos, assim como não inclui referências a uma consideração mais detalhada de como se relaciona o projeto como um todo, na perspectiva do meio ambiente, detectando então uma realidade modificada, passível de investigação. Ao contrário o estudo aponta que a "necessidade de desenvolver" todo o projeto não permitiu uma revisão maior dos aspectos não satisfatórios e o mesmo prosseguiu, ainda que sem a receptividade de seus usuários, tornando claro o não aproveitamento do "feedback" situacional.

3. 2 Um projeto de educação rural não formal no Equador

A análise do projeto de educação rural não formal no Equador apresentado por Evans (1975) torna possível inferir a complexidade e relevância dessa abordagem educacional.

Aplicando-se o modelo de Velandia B. & Adams (1973) para analisar o referido projeto verifica-se uma consistente consideração à dimensão diagnóstica, indicando a investigação e análise da realidade sócio-cultural que permitiu a identificação de problemas na área de interesse da clientela envolvida no projeto.

Evidencia-se a dimensão prognóstica na perspectiva do planejamento básico claramente expresso na colocação de princípios e proposições que orientariam as decisões do grupo de trabalho - tais princípios e proposições envolvem a consideração da educação funcional, o uso de mão-de-obra não profissional, a utilização de materiais atrativos e de auto-instrução, a criação e desenvolvimento de materiais pelos sujeitos que o utilizariam e o uso de variados sistemas de distribuição das mensagens e materiais. Também a apresentação do desenvolvimento de materiais educacionais e seus pressupostos fundamentais são indicadores de cuidadoso planejamento, visando o desenvolvimento de materiais de apoio e processos capazes de serem utilizados sem a presença de um professor ou profissional treinado, na zona rural.

Os objetivos do projeto estão claramente colocados, destacando-se entre outros: criar e testar abordagens ao problema da educação nas áreas rurais; possibilitar aprendizagem de habilidades e conhecimentos úteis à vida e comunidade do homem rural; organizar um conjunto de novos materiais e processos, tornando-os disponíveis de várias formas a organizações locais, governamentais ou privadas.

Na perspectiva do agir, considerando a categoria execução, é possível inferir a presença de objetivos de instrução através da colocação discriminada

do desenvolvimento e utilização de materiais, a qual indica também conteúdos e metodologias usados no desenvolvimento do projeto.

Fica clara a existência de diferentes fases no projeto que envolvem a produção, testagem e utilização de materiais, incluindo o treinamento de pessoal para orientar seu uso.

O texto indica uma organização curricular muito flexível; os próprios materiais foram concebidos como parte de um currículo que se auto-organiza, em função das necessidades de um grupo ou comunidade específica. Os coordenadores do trabalho para diferentes locais foram selecionados entre os habitantes da própria localidade e submetidos a treinamento afim de assumirem as funções de "facilitadores".

Para disseminação das mensagens e materiais do projeto foram utilizadas redes de comunicação institucionais, não institucionais e comerciais. Em lugares pouco acessíveis até mesmo vendedores ambulantes (charlatanes) foram utilizados como distribuidores de materiais e eventualmente atuaram como "maestros-charlatanes".

É de destacar a atenção dada pelo projeto tanto à dimensão cognitiva, quanto à afetiva, evidenciada na própria categorização dos materiais produzidos e utilizados no programa: jogos de simulação, jogos de fluência, materiais baseados nos meios de comunicação e materiais expressivos, verifica-se que os materiais e atividades propostas foram planejados para desencadear aprendizagens relacionadas a si próprios, aos outros, à comunidade e possibilitar aquisição de conhecimentos capazes de torná-los mais hábeis na realização das atividades características do meio em que vivem.

O estudo de Evans (1975) revela a dimensão da avaliação ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, efetuando considerações avaliativas desde a fase considerada piloto, até a fase em que se encontra o projeto quando de seu relato.

É destacado que a política inicial foi de encorajar o uso de materiais pela maior quantidade de instituições e organismos possíveis, com o objetivo de que, em se examinando o material, fossem tomadas decisões quanto à utilização de um ou mais dentre eles e fosse tentada a organização de materiais próprios. Instituições que não quiseram participar nesta primeira abordagem, solicitaram materiais seis meses depois, por terem ouvido falar de seu uso em outra agência.

O acompanhamento do processo e de seus resultados vem sendo realizado, assim como os efeitos no meio - ambiente tem sido considerados. É ilustrativo do que se vem de dizer, o fato de que os elementos treinados para atuarem como facilitadores na primeira fase do projeto - oriundos de sete povoados - receberam visitas periódicas dos elementos treinadores do projeto, prossequindo por si próprios com o trabalho, durante nove meses após seu início.

É feita referência ao fato de que em uma segunda fase, povoados vizinhos, sem facilitadores, começaram a interessar-se pelos materiais de instrução e a desejar utilizá-los. Na fase em que o projeto está sendo relatado, os próprios facilitadores originais estão recebendo treinamento para selecionarem indivíduos de outros povoados para aí exercerem funções semelhantes às suas.

Os responsáveis pelo projeto consideram que nestas circunstâncias há grande possibilidade de que aquilo que está sendo ensinado seja relevante e útil ao homem da zona rural.

O projeto também detectou que os grupos mais recentemente envolvidos com o mesmo parecem ter desenvolvido alguns aspectos do trabalho diferentemente do que o grupo original; em certos locais observou-se que a ênfase no uso de materiais também tem sido diversa. O "staff" do projeto tem se ocupado em discutir essas e outras perspectivas com vistas ao prosseguimento da investigação, aproveitando os dados colhidos em termos de "feedback".

O modelo de Velandia B. & Adams (1973) parece ter se ajustado à realidade do programa equatoriano, permitindo detalhada análise do mesmo e apontando para a dimensão avaliativa do projeto como responsável maior pelo encaminhamento dos novos ciclos que se repetem no projeto na perspectiva de uma realidade modificada.

3.3 Um programa de educação de adultos no nordeste do Brasil

Ainda que o estudo de Herzog Jr. (1975) não se ocupe diretamente com o programa de educação de adultos conhecido como Cruzada ABC, o trabalho apresenta as características do referido programa, possibilitando uma análise do mesmo, embora a nível de menor profundidade; um estudo específico sobre a cruzada ABC traria condições para uma análise mais consistente.

Utilizando-se o modelo de Velandia B. & Adams (1973) para analisar esse programa de educação não formal, verifica-se que os dados apresentados são insuficientes para permitir a identificação das dimensões de prognóstico e diagnóstico no referido programa, a despeito de se poder inferir a presença das mesmas em algum nível, em função das áreas em que o projeto foi executado e suas características básicas que apontam para uma consideração da realidade sócio-cultural.

Na dimensão de execução, observa-se que o programa possuía objetivos claramente formulados - possibilitar a jovens adultos entre 15 e 30 anos a educação fundamental que não haviam adquirido, promover habilitação para emprego, auxiliar os analfabetos de classe social inferior. Conteúdos, métodos e técnicas específicas foram selecionadas para o projeto e implementados em um currículo cujo início era constituído pela alfabetização básica, prosseguindo através de cinco fases sequenciais que poderiam ser completadas em dois anos e meio (ao final o aluno obtinha certificado de conclusão do curso primário) e continha os elementos co-

munos exigidos na aprendizagem da leitura e escrita, matemática, história, geografia e unidades de organização social e política; materiais relacionados a desenvolvimento pessoal e auto-realização eram também utilizados e o programa incluía ainda treinamento em habilidades técnicas (carpintaria, eletricidade, solda e costura).

Uma avaliação do programa é realizada no estudo de Herzog Jr. (1975) na específica perspectiva da modernização; destaca-se que se trata de avaliação realizada por agência externa ao programa, não havendo qualquer registro do autor relacionado à avaliação que a cruzada ABC tenha feito de seu próprio programa quanto a seu processo e resultados ou quanto a alguma espécie de acompanhamento do aluno, do egresso ou a realização de qualquer consideração sobre as relações do programa com o meio-ambiente.

Assim as linhas básicas do programa de educação não formal da Cruzada ABC podem ser percebidos, contudo o material disponível não permite uma abordagem analítica mais detalhada do mesmo, não se podendo atribuir a ausência de aspectos considerados relevantes a um programa de educação ao projeto propriamente, pois eles podem apenas ter sido omitidos no estudo examinado.

4 DA UTILIZAÇÃO DE UM MODELO NA ANÁLISE DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Pode se referir que um modelo representa sempre uma expressão simplificada da realidade, é uma abstração, entretanto, geralmente um modo eficaz de aprender o que é real.

O esclarecimento e condensação da informação são considerados objetivos relevantes do modelo (Pfeiffer, 1971).

Nesse enfoque utilizou-se o modelo de Velandia & Adams (1973), enquanto se buscava compreender de forma mais refinada perspectivas e implicações da educação não formal. Paralelamente verificar se o modelo utilizado para análise se aplicava à realidade, "testando-o", em alguma extensão, foi propósito explícito, de vez que o exame de seus componentes, considerados do ponto-de-vista teórico, qualificava-o como lógico e consistente em suas relações essenciais.

Desse último ponto-de-vista, considerou-se o modelo como útil e ajustado à realidade. Foi possível a identificação das dimensões de diagnóstico, prognóstico, execução e avaliação nos três estudos examinados. A maior ou menor riqueza de detalhes na apresentação dos diferentes projetos, menos do que as características mesmas do projeto, permitiram uma verificação daquelas dimensões com suas sub-categorias, em níveis diversificados. Assim, por meio da descrição do programa da Cruzada ABC não se identificam diretamente as dimensões diagnósticas e prognósticas que podem ser contudo inferidas do relato desse projeto.

Entretanto é possível verificar nos projetos analisados a consideração da realidade sócio-cultural em que o mesmo se efetivará, como elemento base para o planejamento e determinação dos objetivos do projeto, os quais orientam os conteúdos, técnicos e métodos a serem implementados. Pode-se inferir estruturas

organizadoras próprias aos diferentes componentes ou subsistemas destacados, assim como certa simultaneidade de processos durante a execução dos projetos, negando uma possível linearidade que a representação gráfica do modelo possa levar a considerar.

Ainda que não se objetivasse realizar comparações entre os programas de educação não formal, o uso do modelo permitiu-as e, poder-se-ia dizer, incentivou-as.

Assim a análise dos programas na perspectiva da avaliação parece ter indicado algumas discrepâncias entre os mesmos se se desejar visualizá-los comparativamente - considerando principalmente a perspectiva do uso do "feedback", o acompanhamento dos usuários e as relações do projeto como um todo no meio-ambiente.

É interessante salientar, também, na dimensão avaliativa, o fato da mesma ser realizada, em três dos projetos, - Cruzada ABC, Guara e Equador - destacadamente, por agências externas aos mesmos. Considerando o enfoque administrativo, poder-se-á comentar que tal situação é desejável na medida em que há real comunicação entre a agência externa avaliadora e a responsável pelo projeto.

A análise realizada permitiu, ainda, identificar nos três projetos diferentes níveis de participação dos usuários nos programas tomados no seu todo.

Considerando o estudo feito, utilizando-se o modelo de Velandia B. & Adams(1973) para o planejamento e análise de projetos educacionais, acredita-se ser possível concluir que o mesmo é uma ferramenta útil e viável para os fins para os quais foi proposto.

5 DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido pela análise de projetos de educação não formal oportunizou uma visão mais aprofundada da problemática desse tipo de educação, suas possibilidades e limitações. A partir daí acredita-se poder considerar que a educação não formal:

- pode ser processo fundamental na promoção do homem desprivilegiado sócio-culturalmente;
- deve ser concebida numa perspectiva integradora e diferenciadora, na qualidade de subsistema do amplo e complexo sistema educacional;
- deve ser compreendida no seu todo complexo relativamente à exigência desenvolvimentista dos países menos privilegiados;
- poderá obter resultados mais consistentes com a colaboração integrada das redes de comunicação institucionais, não institucionais e comerciais e com o esforço conjunto de organismos públicos e privados;

- é capaz de contribuir de forma significativa no desenvolvimento de novas formas de pensar e agir nos sistemas educacionais, criando e experimentando novos materiais e metodologias;
- deve se organizar de modo a promover a participação máxima dos usuários, estimulando a interdependência e evitando a dependência, possibilitando assim a obtenção de seus objetivos maiores;
- é processo altamente complexo, exigindo na elaboração de seus programas equipes interdisciplinares, com percepção aguda da realidade em que irá atuar;
- deve envolver em seus programas recursos próprios das áreas em que se realiza e desenvolver em seus usuários possibilidades e prontidão para o aproveitamento das fontes e materiais disponíveis em seu meio;
- exige consistência e flexibilidade em seus programas, de forma a aproveitar o “feedback” situacional, ajustando-se às condições e oportunidades efetivas que a realidade (física e humana) oferece, mas preservando a estrutura básica se reconhecida válida;
- é capaz de se beneficiar com o uso de modelos pertinentes no desenvolvimento de seus projetos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CHESTERFIELD, Ray A. & RUDDLE, Kenneth R. Non deliberate education: Venezuelan campesino perceptions of extension agents and their message. In: LA BELLE, Thomas J., ed. **Educational alternatives in Latin America; social change and social stratification**. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975. p. 149-68.
2. COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor. **La lucha contra la pobreza rural**. Madrid, Ed. Tecnos, 1975.
3. EVANS, David R. An approach to nonschool rural education in Ecuador. In: LA BELLE, Thomas J., ed. **Educational alternatives in Latin America; social change and social stratification**. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975. p. 169-84.

4. HERZOG, William A., Jr. Adult education in northeast Brazil: does literacy training make people more modern? In: LA BELLE, Thomas J., ed. **Educational alternatives in Latin America**; social change and social stratification. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975, p. 185-208.
5. LA BELLE, Thomas J., ed. **Educational alternatives in Latin America**; social change and social stratification. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975.
6. LA BELLE, Thomas J., & VERHINE, Robert E. Education, social change, and social stratification. In: LA BELLE, Thomas J., ed. **Educational alternatives in Latin America**; social change and social stratification. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975. p. 3-71.
7. PFEIFFER, John. **Uma visão nova da educação; "systems analysis"**, ou análise de sistemas em nossas escolas e faculdades. São Paulo, Ed. Nacional, EDUSP, 1971.
8. VELANDIA B., Wilson & ADAMS, Emily Vargas de. Proyecto de investigación no-formal em Colombia; informe preliminar del la investigación. **Educación Hoy**, Bogotá, 3 (18):17-32, nov./dic. 1973.

Abstract

Study of three programs in non-formal education in three different countries (Venezuela, Ecuador and Brazil) using the model for planning and analysis of projects in Education proposed by Valandia and Adms (1975). The objective was to verify the applicability of this model in real non-formal education situations, since there is no specific model of evaluation in this field. The model was considered useful and adequated to the reality (being studied) and allow us to present relevant informations regarding non-formal education.