

**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA
ISCTE**

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em
Portugal

LUIS MIGUEL CASTANHEIRA SANTOS PINTO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:
Professora Doutora Ana Luísa Oliveira Pires
Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro, 2007

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em
Portugal

LUIS MIGUEL CASTANHEIRA SANTOS PINTO

Dezembro 2007

aos meus pais,
pela inspiração, pelo exemplo,
e por me ensinarem ainda hoje a não recuar perante os desafios mais exigentes

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Ana Luísa Oliveira Pires, minha orientadora, pela inabalável confiança neste trabalho, desde o início, e pela infindável disponibilidade, paciência e dedicação. O seu apoio foi decisivo. Muito obrigado.

A todos os meus colegas e amigos de caminhada nos trilhos sinuosos, mas extraordinariamente deslumbrantes, da educação não-formal.

Um agradecimento particular ao *Programa Escolhas*, à sua equipa de coordenação central, e a todos os coordenadores de projecto, cujos contributos tornaram possível o estudo empírico deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho centra-se no estudo da educação não-formal (ENF), tendo como principais objectivos contribuir para a compreensão da problemática da ENF à luz do paradigma de aprendizagem ao longo da vida, para a clarificação da pertinência da ENF enquanto conceito e proposta educativa, e ainda fornecer pistas para o desenvolvimento de políticas educativas integradas em Portugal.

Assente numa pesquisa documental, foi desenvolvida uma abordagem multidisciplinar para procurar compreender a ENF a partir dos enquadramentos teóricos e conceptuais existentes. Da mesma forma, este trabalho procura enquadrar a ENF nos vários contextos institucionais a nível nacional e internacional.

O estudo empírico foi desenvolvido através de um trabalho de natureza qualitativa, recorrendo-se à análise de conteúdo de fontes documentais escritas – os contributos dos coordenadores dos projectos do *Programa Escolhas* sobre a educação não-formal. Procura-se desta forma dar visibilidade e compreensibilidade às práticas e experiências existentes no contexto português, contribuindo para caracterizar e compreender a educação não formal numa perspectiva contextualizada.

A partir da pesquisa realizada é possível apresentar a identificação de um conjunto de abordagens do conceito de ENF, fornecendo pistas de articulação e comunicação entre diferentes actores educativos.

Como conclusão, reconhecemos a necessidade de contextualizar o(s) conceito(s) de educação não-formal, não se conhecendo definições únicas ou consensuadas e relançamos a pertinência e a incontornabilidade da educação não-formal na procura de novos paradigmas e novas respostas educativas.

Palavras-chave: educação, não-formal, aprendizagem, extra-escolar, formação, aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT

This work focuses on the study of non-formal education (NFE), being its main objectives: to contribute to the understanding of the NFE problematic in the frame of the lifelong learning paradigm, to clarify the pertinence of NFE as a concept and as an educational proposal, and to provide guidelines for the development of integrated education policies in Portugal.

Based on a documental research, a multidisciplinary approach was developed in order to seek understanding NFE from the existing theoretical and conceptual framework. In the same line, this work tries to set NFE within the various institutional contexts, both at national and international level.

The empirical study was developed through a qualitative-oriented research, based on the content analysis of written documental sources – the contributions of the project coordinators of *Programa Escolhas*, on non-formal education. By this means, we try to give visibility and comprehensiveness to the practices and experiences existing in the Portuguese context, contributing to characterise and understand non-formal education in a contextualised perspective.

From this research, it is possible to identify a set of approaches to the concept of NFE, providing keys to the articulation and communication between different education stakeholders.

As a conclusion, we recognise the need to contextualise the concept(s) of non-formal education, given that the non existence of single or unanimous definitions, and we do relaunch the pertinence and inevitability of non-formal education in seeking new educational paradigms and responses.

Key-words: education, non-formal, learning, training, life-long learning.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	9
CAP. 1 – PROBLEMÁTICA, OBJECTO DE ESTUDO, QUESTÕES ORIENTADORAS E METODOLOGIA.....	12
1.1 – Contextualização e Problemática.....	12
1.2 – Objecto de Estudo e Finalidades.....	16
1.3 – Questões Orientadoras.....	17
1.4 – Opções e abordagens metodológicas.....	18
CAP. 2 – PORQUÊ FALAR DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, HOJE?.....	31
2.1 – Os desafios do novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida.....	33
2.2 – Transformações sociais, desenvolvimento de “novas” competências e as limitações da escola	37
CAP. 3 – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL.....	46
3.1 – Breve remissão histórica às origens da ENF.....	47
3.2 – O espectro educativo tripartido: educação formal – educação não-formal – educação informal.....	48
3.3 – Critérios de diferenciação entre educação formal, não-formal e informal.....	50
3.4 – Outros conceitos de Educação Não-Formal.....	54
CAP. 4 – ENQUADRAMENTOS INSTITUCIONAIS.....	57
4.1 – A ENF no contexto institucional Europeu.....	57
4.2 – A ENF no contexto institucional Internacional.....	64
4.3 – A ENF no contexto institucional Português.....	69
CAP. 5 – COMPREENDER A ENF A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLHAS.....	78
5.1 – Breve caracterização do Programa Escolhas.....	78
5.2 – O Programa de Formação dos Coordenadores e a Oficina Virtual sobre ENF – o corpus de análise.....	83
5.3 – Leitura e interpretação dos dados.....	84
CAP. 6 – CONCLUSÕES.....	103
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	114

ANEXOS.....123

- Anexo 1 – Timeline bibliography on the great debate on NFE
- Anexo 2 – Listagem de projectos do Programa Escolhas participantes na oficina virtual sobre educação não-formal
- Anexo 3 – Corpus documental de pesquisa do trabalho empírico [em formato digital]
- Anexo 4 – Grelha de análise de conteúdo [em formato digital]

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, e no contexto particular do novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, ouvimos com cada vez mais e mais frequência o recurso ao conceito de *educação não-formal*; e no entanto, nunca provavelmente como hoje o termo encerrou tanta incerteza, tanta confusão e tantas dúvidas quanto ao seu significado, à sua pertinência e valor intrínseco.

O que para uns é um universo vasto, heterogéneo e dinâmico de práticas educativas fora do contexto escolar, para outros é uma prática metodológica alternativa; o que para uns é um programa educativo desenhado e implementado à medida dos interesses governamentais e das agências de desenvolvimento, para outros é um movimento de base, quase ideológica, em busca de uma nova educação transformadora; o que para uns é do domínio da teoria e da investigação, para outros pertence à prática e à experiência de terreno; o que para uns pertence a agentes educativos certificados, para outros é dos que participam informalmente, dos aprendentes; o que para uns é incontornavelmente o desafio futuro de uma educação renovada, para outros é um termo em desuso, obsoleto.

Independentemente das perspectivas e das posições relativamente à educação não-formal, este é no entanto, ainda hoje, um debate vivo. O termo aparece expresso numa miríade de documentos e discursos e anima um igual número de discussões, movimentos e tensões.

No entanto, e como nos sugere Alan Rogers (2004:235): “... umas das características mais marcantes da utilização contemporânea do termo ENF, é que os autores não citam qualquer literatura sobre ENF pesquisada (...). Todo o debate anterior é ignorado, a herança é tratada como se nunca tivesse existido (...). A nova utilização desta linguagem é alheia às suas raízes”.¹

É realmente escassa a literatura sobre educação não-formal – particularmente em Portugal e em língua portuguesa. O que está escrito sobre educação não-formal são normalmente contribuições dispersas e fragmentadas, quase sempre de forma adjacente a outros conceitos ou temáticas no âmbito da educação e da formação – como sejam a educação de adultos, a educação permanente (ou aprendizagem ao longo da vida), a formação profissional, a

¹ Tradução livre.

educação popular ou comunitária.

O propósito e a motivação por detrás deste trabalho prendem-se pois com a necessidade de clarificar o conceito de educação não-formal, particularmente no contexto Português, bem como compreender as práticas a ele associadas.

É também deste domínio que me ocupo profissionalmente. Reconhecem-me algumas instituições nacionais e internacionais como formador e consultor no âmbito da educação não-formal, especializado em determinadas áreas temáticas como a aprendizagem intercultural, a educação para o desenvolvimento, para a cidadania participativa e para os direitos humanos, entre outras. Sou frequentemente chamado a participar em reflexões e debates sobre a educação não-formal em geral, e sobre o reconhecimento e valorização públicas e políticas deste sector educativo. É esta, portanto, e na maior parte das vezes, a *lente* que coloco ao abordar temáticas relativas às políticas educativas, às práticas pedagógicas, ao ensino, às dinâmicas de transformação escolar, etc. Apesar de ter estudado economia, são as questões da educação que se situam no centro das minhas reflexões, preocupações e práticas enquanto cidadão activo, inicialmente através do movimento associativo juvenil, mais tarde enquanto profissional nesta área. Interessado *pelo* e preocupado *com* o desenvolvimento do mundo em que vivemos, particularmente no que respeita às questões da pobreza, dos direitos humanos e da cidadania democrática, atribuo à educação um papel central na transformação de mentalidades, práticas e políticas que possam tornar este mesmo desenvolvimento mais justo, mais solidário e mais centrado na pessoa humana. Nestas reflexões, considero-me eu próprio um “produto” da educação não-formal. Não compreendo porque não é hoje mais reconhecido e mais valorizado este âmbito de aprendizagem e, conseqüentemente, mais tida em conta no desenho e construção de novas políticas educativas.

Creio que o aprofundamento do conhecimento que temos sobre a educação não-formal – enquanto conceito e enquanto prática – contribuirá certamente para um reconhecimento mais alargado e mais generoso deste âmbito educativo.

Esta é a motivação mais forte ao propor este trabalho sobre a educação não-formal em Portugal.

Organização da Tese

Esta tese está organizada em seis capítulos centrais. Feita a contextualização do objecto de estudo e explanada a metodologia de investigação adoptada, no primeiro capítulo, procuramos explorar a pertinência da educação não-formal nos dias de hoje. De outra forma, ainda antes de avançarmos para o enquadramento do conceito na perspectiva teórica, conceptual e institucional, importa perceber porque é relevante compreender a educação não-formal nos dias de hoje. De certa forma, preocupamos-nos em responder às interrogações sobre a pertinência do termo ou sobre a evolução do conceito num futuro próximo.

O enquadramento da educação não-formal do ponto de vista teórico e conceptual, feito no capítulo 3, é um marco central deste trabalho. Na literatura como nos discursos, as referências teóricas ao conceito são dispersas e fragmentadas. Neste trecho do trabalho procuramos reunir num bloco as noções básicas sobre educação não-formal, das suas raízes à diferenciação entre educação formal, não-formal e informal.

O quarto capítulo desta tese procura situar a educação não-formal segundo as políticas e os discursos dos principais actores institucionais internacionais. O mesmo procurámos fazer relativamente ao contexto português – como é entendida e reconhecida a educação não-formal nas políticas educativas em Portugal. Que tratamento institucional merece?

Estes dois capítulos, representando em si mesmos um trabalho de pesquisa necessário à compreensão da educação não-formal, servem também de enquadramento ao trabalho empírico que apresentamos no capítulo 5. Aqui, partimos da experiência dos projectos do Programa Escolhas no âmbito intervenção social e educativa, para caracterizar, neste contexto específico, uma abordagem à educação não-formal em Portugal.

A partir do conjunto destes conteúdos e reflexões, retiramos as conclusões que apresentamos no capítulo 6.

Por fim, apresentamos a bibliografia geral que serviu de suporte a este trabalho, assim como a legislação e os sítios de internet consultados. Anexamos ainda um conjunto de documentos de suporte a este trabalho, em particular aqueles que se referem à investigação empírica.

CAP. 1 – PROBLEMÁTICA, OBJECTO DE ESTUDO, QUESTÕES ORIENTADORAS E METODOLOGIA

“As ciências são, em cada momento, um conjunto de resultados. Mas o caminho que a tais produtos vai conduzindo, que lhes acrescenta novos elementos ou que os contesta, tem de ser concebido como uma prática social, específica e activa. O seu primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade” (Silva e Pinto, 1986:62).

1.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA

Um pouco por todo o mundo e na Europa em particular se fala de *educação não-formal*. No âmbito da aprendizagem ao longo da vida, é mesmo um dos elementos estruturantes da estratégia lançada pelo Conselho da União Europeia em 2002. O reconhecimento, a valorização e a promoção da educação não-formal tornam-se objectivos expressos e explícitos num conjunto de medidas legislativas e directivas comunitárias.

Também o Conselho da Europa, na sua Assembleia Parlamentar de Dezembro de 1999 afirma expressamente:

“The Assembly recognises that formal education systems alone cannot respond to the challenges of modern society and therefore welcomes its reinforcement by non-formal education practices. (...) The Assembly recommends that governments and appropriate authorities of member states recognise non-formal education as a de facto partner in the lifelong process and make it accessible for all” (Council of Europe, 1999 cit in Rogers, 2004:1).

Ainda num contexto internacional, têm sido relevantes as reflexões, as chamadas de atenção e as recomendações de instituições como a UNESCO, a OCDE ou o Banco Mundial no sentido da valorização e reconhecimento crescente da educação não-formal – veremos mais adiante alguns dos seus contributos específicos.

Um pouco por todo o mundo – sobretudo no domínio da educação de adultos, da juventude e da luta contra a pobreza e exclusão social em particular – organizações da sociedade civil, movimentos sociais e peritos, têm apelado ao reconhecimento do valor das estratégias educativas fora do contexto escolar, e em articulação com este.

Em Portugal, esta efervescência pela valorização dos âmbitos de educação não-formais e pelo reconhecimento das aprendizagens adquiridas em contextos formais e informais também se tem feito sentir. Podemos identificar um número considerável de práticas educativas que associaríamos facilmente à educação não-formal. São frequentemente levadas a cabo por organizações da sociedade civil e assumem as mais diversas formas, desde seminários de formação a oficinas temáticas ou trabalhos/visitas de campo. Apesar desta prática existente, o conceito de educação não-formal raramente é utilizado enquanto tal e essas mesmas práticas nem sempre são reconhecidas enquanto educação não-formal.

Também no campo académico e científico, as investigações realizadas em Portugal que se dirigem para a análise, compreensão e problematização dos processos de aprendizagem fora do contexto escolar, parecem não privilegiar o conceito de educação não-formal propriamente dito. Há até, em alguns casos, uma indiferenciação entre a aprendizagem não-formal e informal ou entre educação não-formal e informal. Em boa parte dos casos, procura compreender-se como aprendem os adultos (com especial enfoque nos “não-escolarizados”) a partir da sua experiência de vida nos domínios profissional, familiar e social. Há efectivamente uma grande preocupação em compreender esse processo de aprendizagem, os seus elementos constituintes e factores que o determinam, mas menos a preocupação de estudar a proposta educativa a montante dessas aprendizagens, onde se enquadra o conceito de educação não-formal. Esta realidade parece querer indicar-nos que as preocupações de investigação no momento se centram mais no reconhecimento e valorização das aprendizagens não-formais e informais com vista à sua certificação com referência ao sistema de ensino formal, e menos com a valorização e reconhecimento da educação não-formal enquanto tal. Reconhecer a educação não-formal numa perspectiva social, educativa e política, significa possibilitar o enquadramento numa estratégia e numa política educativa determinadas, das práticas, dos actores e dos processos já existentes, valorizando e potenciando o que lhe é específico e complementar ao sistema educativo formal.

Na perspectiva política, por seu turno, os desafios colocados pela aprendizagem ao longo da vida (e, provavelmente, respaldados pela investigação científica existente) têm obtido uma resposta aparentemente mais assente nos domínios do ensino (no modelo de educação/formação por competências, na educação de adultos, etc.), na formação e qualificação profissional e nos sistemas de *reconhecimento, validação e certificação de competências (CRVCC)*. Os processos de RVCC² são, provavelmente, a face mais visível deste esforço institucional e político.

Mas outras manifestações de valorização da educação não-formal, em Portugal, são também meritórias de nota. A título de exemplo registamos:

- O Seminário organizado conjuntamente pelo Conselho Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Juventude (1999) sob o tema “Educação e associativismo – para além da escola”, tendo como marco central o papel das associações juvenis enquanto agentes de educação não-formal;
- Todo um conjunto de seminários, conferências e projectos organizados no âmbito da educação de adultos em Portugal onde se destaca o papel das respostas educativas / de formação fora do contexto escolar;
- O projecto *MAPA – Motivar os Adultos para a Aprendizagem*, da responsabilidade da Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), centrado nas actividades *de* e no papel *da* educação não-formal enquanto motivadoras e promotoras da aprendizagem nos adultos;
- O Programa ESCOLHAS (3ª fase³), da responsabilidade conjunta do Ministério da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior – no qual a promoção da educação não formal é um objectivo explícito, acompanhado de orientações de aplicação concretas que devem guiar os vários intervenientes na implementação do Programa.
- Mais recentemente, os cursos de formação de formadores em educação não-formal, organizados pelo Conselho Nacional de Juventude, que têm como finalidade capacitar os participantes para conceberem, implementarem e avaliarem actividades de

² Ou, mais recentemente, toda a bateria de respostas e soluções de qualificação, mecanismos de formação e desenvolvimento de competências, reunidos sob o emblema das “Novas Oportunidades” - programa lançado em 2007.

³ Referimo-nos, no Cap.5, às anteriores fases do Programa Escolhas.

formação em educação não formal.

O termo *educação não-formal* – a sua utilização enquanto tal – não aparece, no entanto, espelhado num leque tão largo e abrangente de práticas educativas quanto poderíamos imaginar. Ao contrário, ele parece ter lugar, por excelência, num conjunto relativamente restrito de espaços, organizações, movimentos e projectos a que Inácio Nogueira chamaria de “terceiros lugares educativos”:

“Existem, pois, hoje, em Portugal, os *Terceiros Lugares Educativos* e um *Terceiro Sector*, por excelência locais de educação não formal ou informal. Foram-se aperfeiçoando nas duas últimas décadas, com especial incidência nos anos 90, dando respostas organizadas e alternativas ao sistema formal de ensino, no âmbito da Educação-Formação. Recolocaram também a questão da participação cívica e introduziram o debate na territorialização da educação, desenvolvimento local, direitos humanos, solidariedade social e outros” (Nogueira, 2007:12).

Se podemos seguramente dizer, pela sua natureza, que a educação não-formal, ou que actividades educativas no âmbito da educação não-formal, têm lugar um pouco por toda a parte, já não é tão certo podermos afirmar que a consciência deste conceito ou deste âmbito educativo está presente nessa multiplicidade de espaços – ou lugares – educativos fora do contexto escolar. E isto é particularmente verdade no contexto português. O que se entende, nestes espaços, por educação não-formal? É pertinente utilizar este conceito para designar toda essa panóplia de práticas educativas fora do contexto escolar? Devemos apostar num esforço de reconhecimento alargado da educação não-formal?

Importa notar, desde logo, que quando falamos de “reconhecimento da educação não-formal” poderíamos identificar dois caminhos de interpretação possíveis:

- a) Por um lado, entender o reconhecimento da educação não-formal como o reconhecimento das aprendizagens geradas e adquiridas em contexto de educação não-formal. Aqui se encontrariam, por exemplo, as abordagens desenvolvidas no âmbito do “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” (Pires, 2005, 372-374);

- b) Numa outra perspectiva, poderíamos entender o reconhecimento da educação não-formal como o reconhecimento da importância e do valor da educação não-formal num contexto social, político e educativo determinado.

É esta segunda abordagem que mais nos interessa, por ser justamente onde a educação não-formal entendida como “proposta educativa” pode ser mais questionada. E nesta segunda perspectiva, por “reconhecimento” teremos que entender um conjunto alargado de acções, atitudes e intencionalidades combinadas entre si de forma nem sempre objectiva e organizada. Poderão estar associadas ao conceito de reconhecimento, neste contexto particular, ideias como: identificar, distinguir por certas particularidades, admitir, aceitar, constatar, verificar, ficar convencido de, confirmar, conferir um dado estatuto a, declarar autêntico ou legal,... entre outras.

Neste caminho, importa pois clarificar o que entendemos por educação não-formal, ou ainda, melhor, que entendimentos possíveis existem do conceito de educação não-formal.

1.2 – OBJECTO DE ESTUDO E FINALIDADES

O **objecto** deste estudo centra-se pois na educação não-formal, em particular no contexto Português. O que se entende por *educação não-formal*? Qual a relevância do reconhecimento da educação não-formal em Portugal no contexto social, político e educativo actual? Quão importante este se afigura, no contexto do desenvolvimento de políticas educativas integradas, como resposta aos desafios colocados pela necessidade de empregabilidade, qualificação, coesão social e cidadania participativa no contexto de desenvolvimento actual do país e do mundo? Como se configura em Portugal o processo de reconhecimento da educação não-formal – qual a sua situação actual – à luz das exigências colocadas pelo novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida? Que actores, tensões e problemáticas chave caracterizam este processo?

Não conseguiremos nem pretendemos com este estudo abordar de forma sistemática e conclusiva todas estas questões. Reconhecemos, isso sim, que elas configuram uma problemática mais abrangente que poderá dar origem a vários outros trabalhos de investigação

a ela associados.

São pois **finalidades** deste estudo:

- Compreender a pertinência – o valor e a necessidade – da educação não-formal enquanto conceito e enquanto proposta educativa.
- Contribuir para compreender e explorar a problemática da educação não-formal à luz dos referenciais teóricos/conceituais existentes e no âmbito dos desafios colocados pelo paradigma da aprendizagem ao longo da vida;
- Fornecer pistas para a definição de políticas educativas integradas, em Portugal, consentâneas com o paradigma de aprendizagem ao longo da vida e com o papel da educação não-formal na aformação de novas propostas educativas, mais transformadoras.

1.3 – QUESTÕES ORIENTADORAS

As questões que acabámos de levantar no ponto anterior, ao enquadrar o objecto de estudo deste trabalho, não são questões fáceis de sintetizar; não é, sobretudo, evidente, sintetizar questões que são todas elas complexas e interligadas entre si numa questão orientadora simultaneamente abrangente (de forma a dar espaço à abordagem holística desta problemática) e específica (por forma a determinar um percurso de investigação bem definido e focado). É até inquietante pensar que o cursor de uma investigação sobre uma matéria tão vasta e (ainda) agreste como é a educação não-formal parta de uma única pergunta inicial, orientadora. E, no entanto, como nos dizem Quivy e Campenhoudt (2005:31), “Uma investigação é por definição algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica. (...) Por conseguinte, o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma a que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência.” E assim demos nós também início ao nosso caminho, definido como **questão inicial**:

O que se entende por educação não-formal, particularmente no contexto português?

Desta questão inicial derivam quatro outras **questões orientadoras** que procuraremos explorar ao longo deste trabalho:

- É pertinente, na actualidade, falar de educação não-formal, em particular no contexto social, económico e educativo português?
- Que contributos teóricos e conceptuais nos podem ajudar a compreender melhor este conceito?
- Como se enquadra institucionalmente a educação não-formal num contexto internacional, europeu e português?
- Que concepções e práticas educativas dão forma à educação não-formal em Portugal?

A abordagem destas questões releva as três dimensões distintas mas complementares desta tese: (1) a primeira que incide sobre a relevância – a importância, o valor, a pertinência – da educação não-formal à luz do contexto social, político e educativo actual; (2) uma outra que incide sobre a análise do conceito propriamente dito: as suas origens históricas, as fronteiras que o delimitam, as diferentes expressões que assume, o papel institucional que representa e as concepções e práticas que lhe dão forma; (3) e, finalmente, a identificação de práticas significativas de educação não-formal, exemplos concretos contextualizados na realidade portuguesa, ilustrados neste trabalho a partir dos contributos dos projectos do *Programa Escolhas*.

1.4 – OPÇÕES E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Esta é uma temática por natureza complexa e de grande ambiguidade. No que toca à educação não-formal não se conhecem definições consensuadas cientificamente. É também um objecto por natureza eminentemente político, da hermenêutica da realidade social e educativa e da intervenção sobre esta. É ainda um campo de investigação onde, apesar de alguns contributos significativos, se tem produzido pouco no universo académico (e menos ainda em Portugal). Muito do que conhecemos hoje sobre estas matérias é frequentemente do domínio meramente

opinativo, ensaístico, na maior parte das vezes marcado política e ideologicamente.

Augusto Santos Silva (Silva e Pinto, 1986:31) identifica três níveis a que podem surgir obstáculos na produção de conhecimento científico sobre domínios do social com estas características: (1) o senso comum, (2) as formações ideológico-doutrinárias e (3) as ramificações destas no interior de disciplinas científicas consolidadas. A educação não-formal situa-se, justamente, na intersecção destes três. Vejamos apenas como exemplo o seguinte:

- Não é improvável que um cidadão comum seja capaz de emitir uma opinião sobre a relevância das aprendizagens efectuadas fora do contexto escolar, sobre a sua importância e valor para *a vida*, e a partir destas ajuizar sobre o lugar da escola e o lugar dos outros espaços de educação na formação dos indivíduos que somos hoje⁴;
- A educação não-formal tem sido utilizada por grupos e movimentos de oposição ao sistema escolar de ensino como proposta alternativa fundamentada, com uma determinada ideia de desenvolvimento e transformação do mundo em que vivemos;
- A educação não-formal, enquanto conceito, está hoje inscrita num conjunto de reflexões e debates no âmbito das ciências da educação, da psicologia, da sociologia, da gestão de recursos humanos, entre outros; na sua construção conceptual impregna-se de variadas abordagens e propostas pedagógicas, validadas cientificamente, e serve igualmente de enquadramento a outras tantas.

Percebe-se assim, a dificuldade de impermeabilizar a investigação sobre a educação não-formal a estes “obstáculos epistemológicos contidos em muito conhecimento corrente” (idem, p.39).

E, no entanto, se é verdade que esse esforço – acrescido de um maior rigor e exigência metodológicos – se reveste da maior importância, essa mesma metodologia deve ser também – pelo que acabamos de descrever – suficientemente plástica e permeável de forma a poder absorver a complexidade e, em alguma medida, a novidade deste objecto de estudo expressa nos elementos e nas pistas do senso comum.

Como nos diz ainda Augusto Santos Silva: “A ruptura com o senso comum não constitui, por tudo isto, um trabalho realizado, de uma vez por todas, na fase inicial de investigação; (...) nem consiste, muito menos, em evacuar as “evidências” do senso comum do objecto de

⁴ Veja-se a este propósito a obra de Carmén Cavaco (2002) referenciada na bibliografia.

análise, postulando que as vivências dos actores não interessam à ciência. Representa, outrossim, um proceso continuado e sempre incompleto. E um processo em que a ciência se questiona a si própria, porque questionada por valores, doutrinas, saberes práticos. Mesmo quando estes implicam obstáculos à produção de conhecimentos sobre o social, o facto de interrogarem ou contestarem a pesquisa é, ainda assim, positivo – e imprescindível para o desenvolvimento desta.” (Silva e Pinto, 1986:51).

Do ponto de vista metodológico procurámos pois desenvolver uma abordagem qualitativa, multidisciplinar que facilitasse o processo hermenêutico e o caminho heurístico que fariam seguramente parte deste trabalho. De facto, no âmbito da problemática que apresentámos e tendo em conta a questão inicial desta investigação, fazia-nos todo o sentido esta abordagem qualitativa. Como nos dizem Bogdan e Biklen, a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (1994:49). Trata-se, pois, de fomentar uma prática investigativa essencialmente indutiva, significativamente descritiva e interpretativa, entendida enquanto processo em “espiral” (com avanços e recuos), capaz de procurar compreender de forma progressiva uma determinada realidade.

Em suma, se escolhemos esta abordagem qualitativa no âmbito da nossa metodologia de investigação, foi porque a entendemos mais consentânea com as interrogações que nos colocámos ao início – e essas questões encerram em si mesmas uma imensa subjectividade, acompanhadas da vontade genuína de compreender, sem certezas adquiridas nem hipóteses a confirmar e, sobretudo, o desejo de, neste caminho de investigação, aprender com o processo e não apenas com os seus resultados.

Da descrição desse caminho percorrido, valerá a pena realçar o seguinte:

- Importava definir à partida um quadro de referência teórico e conceptual, que servisse de suporte à compreensão desta temática. Este foi um primeiro passo importante do caminho a percorrer.
- Sem ambicionar uma análise e reflexão aprofundadas sobre as grandes questões da contemporaneidade, importava, no entanto, descortinar de forma genérica e interpretativa aquilo que são as principais mutações e os principais desafios da realidade em que

vivemos do ponto de vista social, político e educativo. É à luz destas mutações e destes desafios que se configuram os novos paradigmas educativos, e nestes o papel *chave* da educação não-formal. Nesta contextualização dos debates e das reflexões em torno da educação não-formal, procurámos em simultâneo identificar alguns dos aspectos que explicitam a sua pertinência. Em certa medida, procurámos responder à questão: “porquê falar de educação não-formal hoje?”.

- Com recurso a um conjunto de documentação que foi sendo identificado ao longo do percurso, em permanente actualização, procurámos compreender como se enquadrava – que lugar tinha – o conceito de ENF e o seu reconhecimento numa perspectiva institucional – a nível nacional e internacional.
- Realizámos neste caminho um conjunto de entrevistas exploratórias, que nos ajudassem a suscitar novas pistas de leitura, interpretação e compreensão desta temática, à luz das questões orientadoras de investigação.
- Procurámos enriquecer este percurso realizando um trabalho empírico que desse visibilidade e compreensibilidade às práticas e experiências existentes no contexto português. Decidimos então proceder à análise de conteúdo das respostas produzidas pelos coordenadores de projectos no âmbito do Programa Escolhas, e tentámos, a partir desse trabalho, contribuir para caracterizar e compreender a educação não formal numa perspectiva contextualizada.

Pesquisa documental: elementos metodológicos

Este trabalho realizou-se essencialmente com base numa pesquisa documental. É portanto um trabalho de natureza eminentemente qualitativa e fortemente hermenêutica. Esta pesquisa documental foi – como explicamos adiante – complementada em paralelo com entrevistas exploratórias e análise de experiências concretas, ilustrativas de uma determinada realidade. Foi nesta lógica dialéctica que melhor procurámos fundamentar e desenvolver as questões de investigação.

Tal como nos sugere Canário (2000, p.119 cit Vieira, 2006:3), “a actividade investigativa e reflexiva visa como objectivo primeiro (com base numa teoria e num método), a produção de uma descrição não arbitrária de uma realidade, permitindo produzir compreensão e atribuição de sentido, onde, antes, apenas existia desordem”.

É esta a linha de pensamento que seguimos sobretudo nesta pesquisa documental. Não se trata portanto de produzir propostas conceptuais ou definições de trabalho em torno da educação não-formal, mas antes de encontrar pistas estruturadas e orientadas de compreensão de uma realidade que é, ela própria, objecto de variadas concepções e interpretações.

A escolha da pesquisa documental como metodologia de base deste estudo pareceu-nos responder ao seu propósito por um conjunto de razões das quais destacamos:

- A necessidade de construir um enquadramento teórico e conceptual de base, partilhável. Em Portugal, a investigação sobre educação não-formal é ainda dispersa, fragmentada e normalmente adjacente a outros campos de investigação mais consolidados, como sejam a *educação de adultos* ou a *educação permanente*, por exemplo. Importava pois, reunir num texto, contributos de variadas fontes documentais até aqui dispersas e muitas vezes desconhecidas entre si.
- A preocupação em identificar e compreender os enquadramentos institucionais do conceito de ENF – no âmbito de instituições como a ONU, a OCDE, a União Europeia, e do próprio Estado português – particularmente no âmbito da política educativa, remetia-nos incontornavelmente para a análise de propostas de directivas, leis, documentos regulamentares, orçamentos, despachos, etc. O valor e a importância atribuídos pelas autoridades públicas à educação não-formal seriam em primeira instância aferidos pelo que fizesse prova documental.
- Cruzámo-nos, já no caminho de investigação, com um conjunto de materiais documentais que nos pareceram de significativa importância e meritórios de serem incluídos neste estudo – sobretudo por não estarem ainda tratados em nenhuma outra sede. É o caso das contribuições dos coordenadores dos projectos do *Programa ESCOLHAS* sobre a educação não-formal no contexto dos seus projectos, que aproveitamos de forma particular para ilustrar um entendimento da ENF a partir de uma experiência concreta e contextualizada. Esta opção segue também uma abordagem de Pièrre de Saint-Georges (1997:31) que nos diz que “a criatividade do investigador levá-lo-á por vezes a documentar-se de maneira inovadora, recorrendo a fontes existentes mas até então inexploradas, porque ninguém antes dele pensara em utilizá-las ou, pelo menos, em

utilizá-las dessa maneira”.

Estamos conscientes que no âmbito da investigação em ciências sociais, a pesquisa documental, por si só, dificilmente suscita os procedimentos empíricos típicos do conhecimento científico que pretendem descortinar os diferentes sentidos de uma mesma realidade, fazendo emergir novas fontes de leitura, interpretação e compreensão. A pesquisa documental não tem, por natureza, essa vocação. Como nos sugere Pièrre de Saint-Georges a pesquisa documental “trabalha sobre o que já existe”. E, no entanto, diz-nos ainda o mesmo autor, ela pode, em certos casos, “tornar-se uma *técnica particular de recolha de dados empíricos* quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros *factos de sociedade*” (1997:17). É também neste sentido que entendemos a pesquisa documental neste trabalho de investigação. Combinada complementarmente com outras técnicas de investigação – as *entrevistas exploratórias* e a *análise de conteúdo*, das quais falamos mais adiante – alimentámos a convicção de que ela poderia efectivamente suscitar novos dados empíricos.

Partimos então para este trabalho de um conjunto vasto de fontes documentais, constituindo um corpo bastante heterogéneo, multidisciplinar e significativamente dinâmico. A educação não-formal, ao inscrever-nos num outro paradigma educativo – para lá dos sistemas escolares de ensino – suscita também um novo paradigma científico e investigativo, baseado “na transdisciplinaridade, na complexidade, na ética, na sensibilidade, imprescindível ao exercício de uma cidadania à escala planetária” (Sousa Santos, 1987 cit in Vieira, 2006:115). É pois forçoso, transcender as fronteiras da sociologia da educação em particular, e partir à descoberta dos contributos das áreas da educação, da psicologia, das ciências políticas, da economia, da intervenção social, da antropologia, do desenvolvimento, etc.

O conjunto bibliográfico que foi sendo explorado ao longo deste processo, espelha isto mesmo. Sendo essencialmente constituído por fontes exclusivamente escritas, são combinadas fontes oficiais e não oficiais, incluindo fontes estatísticas. Aos trabalhos e publicações académicos e científicos das mais diversas áreas, fizemos associar documentação institucional, documentação legislativa, directivas comunitárias, discursos políticos, artigos de opinião, publicações organizacionais, relatórios, tomadas de posição, entre outros.

A recolha e análise desta documentação não foi objecto de uma metodologia pré-definida própria, detalhadamente inscrita em etapas e procedimentos específicos de investigação. Procurámos antes levar a cabo uma leitura crítica e atenta dos documentos, tomados como o ambiente natural de uma investigação qualitativa, e a partir do qual fomos tomando notas e registos sistemáticos das pistas que nos permitiriam compreender melhor o conceito de educação não-formal. Neste sentido, foram-nos úteis as recomendações de Bogdan e Biklen (1994:64) que nos indicam que “o investigador procede com rigor no que diz respeito ao registo detalhado daquilo que descobre” – e é isto, também, que o distingue afinal de outros actores igualmente atentos e interessados, mas porventura menos cuidadosos do ponto de vista da investigação.

Entrevistas Exploratórias

Tal como foi referido anteriormente, a construção e a análise desta documentação foi acompanhada de algumas entrevistas exploratórias. Assim como nos expõem Quivy e Campenhoudt, as entrevistas exploratórias permitem-nos “revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras” (2004:69).

As entrevistas foram efectuadas em momentos e contextos diferentes a seis indivíduos que correspondiam, complementarmente, aos seguintes perfis:

- com experiência governativa na área da educação e/ou com cargos de relevo na administração pública ligada à educação;
- com actividade prática evidenciada no âmbito da educação não-formal, quer a nível nacional, quer a nível internacional e reconhecidos pelos seus pares;
- a realizar investigação em áreas próximas / adjacentes à educação não-formal, como sejam a educação de adultos, o desenvolvimento comunitário, a educação para os direitos humanos, a participação da sociedade civil;

Este perfis, parece-nos, correspondem em boa medida às três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos em entrevistas exploratórias, tal como apresentadas por

Quivy e Campenhoudt: (1) docentes, investigadores especializados e peritos, (2) testemunhas privilegiadas e (3) o público a que o estudo diz directamente respeito⁵.

Estas entrevistas revestiram-se todas de uma informalidade significativa, e foram conduzidas de forma aberta e flexível. Esta opção prende-se com a natureza e a função das entrevistas exploratórias propriamente ditas: “... servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses pré-estabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas” (Quivy e Campenhoudt, 2004:70).

Podemos falar, pois, de entrevistas semi-directivas ou semi-estruturadas. Da mesma forma que quisémos deixar margem suficiente para que os entrevistados pudessem exprimir os seus próprios pontos de vistas e as suas interrogações, numa linguagem que fosse sua, fazendo apelo à sua própria experiência e aos seus lugares conceptuais, queríamos simultaneamente direccionar estas entrevistas em torno de duas questões centrais:

- a) Porque é tão ausente, em Portugal, o conceito de educação não-formal (até do ponto de vista terminológico)?
- b) É pertinente, hoje, falar de educação não-formal e promover o seu reconhecimento?

Esta perguntas não foram formuladas sempre desta mesma forma nem sequer nesta sequência. Foram intercaladas com outros aspectos e questões suscitadas pelos próprios entrevistados, e foram, em quase todos os casos, precedidas de uma conversa introdutória, de esclarecimento, procurando auscultar os diferentes entendimentos que entrevistador e entrevistado poderiam ter de um determinado conceito – por exemplo, o de *educação não-formal*. Procurámos também certificar-nos que eram conhecidos os enquadramentos teórico-conceptuais ou o contexto social, político e educativo que vinham servindo de base a este trabalho – por exemplo, sobre o paradigma de aprendizagem ao longo da vida, as dinâmicas de reconhecimento da ENF, sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, etc. Por

⁵ Relativamente a esta última categoria, as pistas de investigação foram melhor encontradas a partir dos intervenientes na experiência do Programa Escolhas, tal como apresentada no capítulo 5. Incidimos portanto, essencialmente, nas duas primeiras categorias.

último, assegurámo-nos que eram conhecidos pelo entrevistado os objectivos e objecto de estudo deste trabalho.

Estas preocupações, despistadas com conversas introdutórias anteriores à entrevista propriamente dita, assentam também numa encruzilhada de base metodológica. Por um lado, a informação contextual, pode parecer-nos influenciar ou sugerir respostas em determinadas direcções – e, desta forma, estaríamos a esvaziar de sentido a própria função das entrevistas exploratórias. Por outro lado, o risco de dessintonia conceptual, terminológica ou contextual pode levar a resultados perfeitamente irrelevantes para o propósito destas entrevistas ou do conjunto do trabalho de investigação.

O contributo de William Foddy a este propósito ajudou-nos a assumir uma opção. “(...) parece difícil justificar o pressuposto de que não informar inquiridos sobre os objectivos de cada uma das perguntas aumenta a probabilidade de obter informação mais válida. (...) faz mais sentido elucidar os objectivos específicos de cada pergunta ou conjunto de perguntas. Assim, pelo menos, ao responder às perguntas, todos terão em conta a mesma informação contextual” (Foddy, 2002:79-80). Foi então este o caminho escolhido.

A exploração das entrevistas exploratórias foi feita, também ela, de forma muito aberta e dinâmica, de forma intercalada e complementar às leituras em curso. Foram tomadas notas das entrevistas, registando de forma selectiva as pistas que mais nos ajudariam a abordar as questões orientadoras deste trabalho, e que melhor nos ajudariam à análise documental em curso, numa perspectiva hermenéutica.

Estas entrevistas forneceram-nos efectivamente pistas de reflexão e pesquisa bastante úteis. Por um lado, desocultaram abordagens possíveis à educação não-formal – até então inexploradas nesta investigação – como sejam as da educação de adultos ou da educação comunitária ou até mesmo da formação profissional. Por outro lado, forneceram pistas concretas de pesquisa bibliográfica que complementaram significativamente a recolha até então efectuada. Importa ainda notar que estas entrevistas permitiram evidenciar mais claramente que a ENF pode estar associada, também em Portugal, quer ao universo

académico, quer ao trabalho educativo no âmbito do terceiro sector, quer ainda a programa governamentais de educação extra-escolar. Estas pistas foram-nos úteis para traçar vários novos caminhos de pesquisa.

Análise de Conteúdo – características e procedimentos

O trabalho empírico deste estudo foi realizado com recurso à análise de conteúdo, a partir dos contributos dos projectos do Programa Escolhas⁶ no âmbito do programa de formação dos respectivos coordenadores.

Laurence Bardin (2004) aponta-nos três etapas fundamentais do processo de análise de conteúdo: (1) a *pré-análise*, (2) a *exploração do material* e (3) o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. Metodologicamente, seguimos esta proposta de trabalho, com as adaptações devidas.

Escolha do Material

No nosso caso, o universo de documentos de análise estava identificado à partida. No âmbito do programa de formação dos coordenadores dos projectos do Programa Escolhas (2007-2009), foi lançada uma oficina virtual com o objectivo de explorar o conceito de *educação não-formal*, a partir da experiência dos próprios projectos⁷. Por ser preparada e animada pelo autor desta dissertação, a oficina foi introduzida com um texto em muito similar – em conteúdo e forma – ao enquadramento conceptual aqui apresentado. A partir da leitura desse texto, era pedido aos coordenadores dos projectos Escolhas que, em equipa, respondessem ao questionário disponibilizado e, em seguida, respondessem à questão:

- “Como se definiria educação não-formal no contexto do vosso projecto Escolhas?”

As respostas a esta questão – partilhadas online na plataforma virtual de apoio a este curso de formação – constituem, assim, o *corpus* em análise.

⁶ O Programa ESCOLHAS implementa-se através do apoio a e coordenação de 120 projectos de base local – designamos frequentemente estes projectos de “projectos Escolhas”.

⁷ A educação não-formal é uma das quatro áreas estratégicas de intervenção do Programa Escolhas.

Responderam a esta questão 70 dos 120 projectos do Programa Escolhas. Foram analisadas todas as respostas disponibilizadas. A nosso ver, fica assim cumprida a regra da representatividade tal como descrita por Bardin (2004:91). Foram também consideradas válidas e pertinentes todas as respostas fornecidas, uma vez que se mostraram adequadas “enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise” (Bardin, 2004:92).

Por se tratar de respostas a uma única questão aberta, sem um formato de resposta predefinido – em jeito de *entrevista não directiva* (Bardin, 2004:166) – não podemos em rigor apoiar-nos na ideia da homogeneidade dos textos analisados. Desde a dimensão, ao formato, ao conteúdo e ao estilo de resposta, é evidente a diferença entre eles. No entanto, todos eles procuram responder à questão formulada e nenhum deles apresenta “demasiada singularidade” fora do âmbito e do formato de partilha dos conteúdos analisados (Bardin, 2004:91).

Leitura Flutuante

Antes da análise, propriamente dita, do documento em questão, foi feita uma *leitura flutuante*, que procurou “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin 2004:90). Foi esta primeira leitura que permitiu, por um lado, aferir da pertinência e validade das respostas em análise e, por outro, enunciar as primeiras hipóteses emergentes e começar a delinear as categorias de análise.

Formulação das hipóteses e objectivos

O objectivo central desta análise de conteúdo é o de caracterizar a educação não-formal no contexto dos projectos do Programa Escolhas. Com este exercício, e desta forma, procuramos também contribuir para compreender melhor o conceito de educação não-formal em Portugal.

A *leitura flutuante* das respostas do coordenadores dos projectos Escolhas permitiu pois formular, num *procedimento de exploração* (Bardin 2004:93), as primeiras hipóteses a explorar:

- No contexto dos projectos do Programa Escolhas, a ENF é essencialmente associada à sua dimensão pedagógica (à ideia de *metodologia não-formal*), com características próprias e diferentes daquelas mais presentes no ensino tradicional;
- No contexto dos projectos do Programa Escolhas, a ENF é associada a um processo de transformação pessoal e social, assente em valores, desenvolvendo competências *outras* que a escola não consegue desenvolver;
- No contexto dos projectos do Programa Escolhas, a ENF é entendida de forma complementar ao sistema formal de ensino (à educação formal) e ao papel educativo das famílias e da comunidade (educação informal).

Definição das categorias e sub-categorias de análise

Foram então definidas as seguintes categorias de análise: **(1)** Características da ENF – a partir da qual se definiriam as sub-categorias: intencionalidade e objectivos, estratégia educativa, papel do aprendente no processo educativo, valorização da experiência pessoal no processo de aprendizagem, importância das actividades lúdico-pedagógicas e de expressão artística, importância da relação afectiva e de proximidade, dinâmicas de participação, processos de avaliação, educação assente em valores, processo de transformação pessoal e colectivo; **(2)** Competências e **(3)** Articulação com a educação formal e informal.

A partir daqui, procedemos então à **exploração do material**. Procurámos retirar, de forma sistemática, projecto a projecto, todas as inserções (frases, completas ou incompletas, e expressões) que pudessem corresponder às categorias acima definidas. Permitimos que algumas destas inserções surgissem pontualmente sob mais do que uma categoria, uma vez que entendemos que elas permitiam ilustrar, a partir de uma mesma frase, dois atributos distintos da educação não-formal. Por último, reconstruímos o conjunto total de análise, reorganizámos as categorias, as suas denominações e negligenciámos as inserções que pudessem parecer menos pertinentes. O resultado final deste trabalho é apresentado num quadro que disponibilizamos em anexo.

Por último, procedemos à **inferência e interpretação**. Procurámos nesta etapa, analisar e

interpretar os conteúdos reunidos sob cada uma das categorias identificadas. Importava não apenas fazer a síntese dos diferentes contributos, mas sobretudo inferir da intensidade ou importância de determinados aspectos em relação a outros. Neste exercício, procuramos ter em conta o conjunto mais alargado de fontes documentais de análise, assim como o contributo particular das entrevistas exploratórias anteriores. A partir daí, fomos estabelecendo as nossas conclusões, procurando responder às questões iniciais, confirmando ou não as hipóteses exploratórias que levantámos neste ponto.

CAP. 2 – PORQUÊ FALAR DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL, HOJE?

Sabemos que a educação não-formal, enquanto conceito, eclodiu explosivamente no final da década de sessenta. Nesse período, soavam os alarmes das instituições internacionais para o que se viria a chamar a *crise mundial da educação*. Um pouco por toda a parte, ouviam-se vozes de protesto contra a *instituição-escola* e entoavam-se quase em uníssono os défices e os falhanços do sistema formal de ensino. A situação precária – tanto em termos educativos quanto em termos sociais – de uma percentagem significativa da população mundial (incluídos os países ditos desenvolvidos) e as exigências dos modelos de desenvolvimento vigentes, pressionavam para encontrar novas respostas educativas. Às limitações e condicionantes reconhecidas na escola, respondia-se com os programas de educação não-formal – libertos dos formalismos do sistema tradicional de ensino, das burocracias governativas, das políticas educativas oscilantes, e apostados na adaptabilidade das práticas pedagógicas às necessidades e expectativas específicas dos seus públicos-chave, porventura mais desfavorecidos.

E hoje? Será ainda assim? Conquistados níveis de democratização do acesso ao ensino nunca antes previstos; reestruturados programas curriculares e modelos de gestão escolares; adaptadas as metodologias pedagógicas às novas paisagens sociais e culturais da massa de alunos; será hoje necessário falar *de* e promover *a* educação não-formal?

Um estudo recente da UNESCO, em 2002, apontava para pelo menos cerca de 800 milhões de pessoas em situação de analfabetismo. “Nada nos espanta, portanto, que os planificadores da educação se voltem para as modalidade educativas diferentes dos sistemas escolares, tornados incapazes de responder à crescente procura de educação (...).” (Poizat, 2003:17)⁸

Mas o desígnio da alfabetização – e em particular da alfabetização dos adultos – não será seguramente o único argumento, nem talvez o mais forte, que justifique o reconhecimento do valor da educação não-formal nos dias de hoje.

São sobretudo duas as ordens razão que, na nossa perspectiva, sublinham a pertinência actual desta temática:

⁸ Tradução livre

- A educação não-formal é uma componente integrante e incontornável do novo paradigma de *aprendizagem ao longo da vida* e inscreve-se inequivocamente na estratégia configurada no Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, pela Comissão Europeia. Existem desde há muito um conjunto de práticas educativas fora do contexto escolar, para as quais o memorando de aprendizagem ao longo da vida adoptou também a designação de educação não-formal. Não é possível, pois, dar resposta a este novo paradigma e desígnio comunitário, sem a compreensão e operacionalização do conceito de educação não-formal propriamente dito.
- As transformações operadas nas últimas décadas nos tecidos social, económico e político exigem hoje por parte dos indivíduos o desenvolvimento de novas competências socialmente reconhecidas e valorizadas que o sistema de ensino formal, por si só, não tem sido capaz de promover – correndo o risco acrescido de produzir e reproduzir desigualdades sociais. Por outro lado, a educação não-formal tem vindo a revelar-se um âmbito educativo mais capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por motivos vários, não integram nenhum dos sistemas e sub-sistemas de ensino. Tem funcionado, além do mais, como uma espécie de laboratório de novas práticas pedagógicas e andragógicas, respondendo assim à necessidade de construção de novos paradigmas educativos. A articulação entre educação formal e não-formal é pois fundamental para o desenvolvimento dessas novas competências, inscritas num determinado modelo de desenvolvimento humano e social.

Estas duas ordens de razão – complementares entre si – têm em comum o entendimento de que, no contexto social, político e económico actual, não é possível nem desejável exigir da escola que responda, por si só, a todos os desafios educativos colocados. Como nos diz Jaume Sarramona na introdução à colectânea de textos sobre educação não-formal, “... a educação não-formal tem hoje o necessário papel de complementar a educação formal escolar, a qual, logicamente, não pode atender a todas as dimensões da complexa educação actual” (Sarramona, 1998:7)⁹. Debruçar-nos-emos, em seguida, sobre cada uma destas ordens

⁹ Tradução livre.

de razão que, a nosso ver, sustentam que se continue não apenas a falar *de* mas também a promover *a* educação não-formal hoje.

2.1 – OS DESAFIOS DO NOVO PARADIGMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

“... ce qui a modifié en profondeur les tendances éducatives actuelles: la conception d’une éducation non pas initiale mais permanente” (Poizat, 2003:31).

Nos últimos anos, o esforço levado a cabo por estados e organizações para a afirmação do novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida, tem gerado o enquadramento político até então inexistente para o reconhecimento e valorização da educação não formal e das aprendizagens adquiridas em contextos informais e não-formais.

No entanto, e ao contrário do que alguns poderiam ser levados a crer, o conceito de aprendizagem ao longo da vida não surge tanto como estratégia de valorização dos espaços extra-escolares, mas antes como resposta a uma encruzilhada da própria política educativa assente na predominância da forma de ensino em contexto escolar. Na realidade, são as alterações económicas, sociais e culturais catapultadas pelas mutações da segunda metade do século XX, que originam novos contextos e necessidades educativos. Estas mutações são rápidas, e as novas necessidades emergentes exigem propostas educativas mais velozes que as dinâmicas inter-geracionais. Como respostas a estes desenvolvimentos, instala-se a afirmação da aprendizagem ao longo da vida e a consciência de que os adultos são um grupo prioritário em termos de intervenção educativa. Como nos diz Carmén Cavaco, “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital «numa sociedade que coloca o ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida» (Landry, 1989:13), surgindo assim a valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal” (Cavaco, 2002:27-28).

E assim a aprendizagem ao longo da vida se tem tornado, de facto, no enquadramento político para o reconhecimento das – ou para a necessidade de reconhecer as – aprendizagens formais, não-formais e informais.

O *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000) indica explicitamente a necessidade de reconhecimento destes três âmbitos de aprendizagem, e acrescenta ao desígnio da aprendizagem “*lifelong*” um outro da aprendizagem “*lifewide*”, inscrevendo o paradigma da aprendizagem ao longo da vida na articulação permanente entre estas duas dimensões.

“A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais factores para a execução bem sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É essencial aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem, principalmente para os que menos beneficiaram de acções educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário” (Comissão Europeia, 2000:9).

Este desafio traduzido em termos gráficos geraria uma grelha semelhante à a seguir apresentada¹⁰, em que no eixo vertical se considerariam diferentes etapas da vida do *aprendente*, e no eixo horizontal os três âmbitos de aprendizagem identificados:

Esquema 1: Lifelong – Lifewide Learning

Séniore			
Adultos			
Jovens Adultos			
Adolescentes			
Crianças			
Lifelong Lifewide	Formal	Não-Formal	Informal

¹⁰ Quadro e abordagem desenvolvidos no âmbito de um trabalho de grupo sobre a “Aprendizagem ao Longo da Vida: um possível trajecto de aprendizagens formais, não-formais e informais”, para a disciplina de *Prospectiva, Planeamento e Avaliação em Educação* deste curso de mestrado, elaborado pelo autor desta tese em co-autoria com Inês Moura Martins, Marta Romana e Miriam Costa.

Uma política educativa assente no novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, implicaria preencher cada uma daquelas células de forma integrada, complementar e articulada entre si.

Na realidade, esta abordagem sugere-nos várias pistas de reflexão:

- Indica-nos claramente que a educação ao longo da vida não se circunscreve unicamente à educação de adultos; ela abrange todo um espectro etário, dos mais jovens aos mais idosos.
- Deixa também claro que a educação ao longo da vida não diz respeito apenas ao chamado ensino recorrente, ou seja, não se destina àqueles que não alcançaram níveis de escolarização desejáveis; ela aplica-se também a todos os que se integram nos sistemas formais de ensino e a todos os que atingiram os níveis máximos de escolarização.
- Ao mesmo tempo que a aprendizagem ao longo da vida explicita a sectorização do espectro educativo (em formal, não-formal e informal) – e isto, por si só, representaria já um desenvolvimento em termos de política educativa – ela sugere-nos, ainda que menos explicitamente, que é a articulação entre estes sectores que é desejável.
- Por último, sai ainda reforçada desta abordagem a ideia de que todos – e não apenas alguns – poderão encontrar caminhos, oportunidades e estratégias de aprendizagem e desenvolvimento para si num paradigma assim configurado.

Desta forma, este novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida potencia portanto, como sugere Gonzalo Vazquez, uma abordagem sistémica da educação. E é nesta abordagem que devemos procurar compreender hoje o papel da educação não-formal: “... la educación no formal entra en relación directa con la educación formal y con la educación informal, componiendo un (sub)sistema educativo que se desarrolla a lo largo de toda la vida de los individuos y las comunidades” (Vazquez, 1998:16-17).

A educação não-formal é portanto incontornável não apenas enquanto sector a valorizar, por si só, mas também, e sobretudo, enquanto parte integrante de um todo educativo, sem a qual seria impossível implementar coerentemente uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida.

A acrescentar a esta ideia, e na mesma linha de reflexão, o estudo levado a cabo no âmbito do projecto MAPA, da responsabilidade da Direcção-Geral de Formação Vocacional, em Portugal, conclui que “é necessário valorizar as vias que garantam o acesso facilitado à aprendizagem de jovens e adultos pouco escolarizados ou pouco qualificados.” Uma destas vias passa pela utilização optimizada das actividades realizadas em contexto de educação não-formal, a montante ou em paralelo à formação formal, actividades essas que “constituem condições privilegiadas para a motivação dos adultos para a aprendizagem.” (Morand-Aymon, 2007:17)

Esta preocupação com a (ainda) desigualdade no acesso ao sistema formal de ensino tem estado no centro dos debates sobre a estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Podemos ler, ainda no âmbito do estudo supra-citado:

“As pessoas pouco escolarizadas ou não qualificadas, os trabalhadores da precaridade, os beneficiários da segurança social, os que estão à procura de emprego e em particular os desempregados de longa duração, os imigrantes – e em cada uma destas «categorias», mais frágeis ainda, as mulheres – (...), não estão inseridos no sistema de educação formal. (...) para eles, a porta de acesso ao projecto de sociedade de aprendizagem ao longo da vida, por mais ambicioso e generoso que seja, é muito estreita. Eles constituem, por isso, um autêntico desafio para a implementação de um projecto desta natureza” (ANQ, 2007:39)

Este mesmo papel, atribuído à educação não-formal, de gerar oportunidades de aprendizagem a públicos que, à partida, não as aproveitaram ou aproveitarão no âmbito do sistema formal de ensino, é também amplamente referido no âmbito dos projectos ESCOLHAS, analisados mais adiante neste trabalho.

2.2 – TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, DESENVOLVIMENTO DE “NOVAS” COMPETÊNCIAS E AS LIMITAÇÕES DA ESCOLA

“... a demasiada confiança que se depositou na escola provocou uma «cegueira generalizada».” (Lahire, 1999 *cit in* Cavaco,2002:20)

A necessidade de educar para novas competências e a emergência de um novo paradigma educativo

Vivemos tempos de grandes e velozes transformações sociais. A crescente inter-dependência e consciencialização do global, a emergência e afirmação de uma sociedade do conhecimento e de risco, o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo sobre a própria realidade (Ambrósio, 2001), a par de todos os desenvolvimentos tecnológicos, da agilidade dos mercados de bens e serviços, das transformações demográficas e ambientais, são alguns dos aspectos que vão configurando estas mutações.

Algumas destas têm um impacto mais directo sobre o paradigma educativo: as novas correntes e teorias de aprendizagem, as mutações no perfil dos públicos escolares, a intensificação dos movimentos migratórios e da mobilidade (e o seu impacto na paisagem cultural escolar), as novas necessidades e exigências do mercado de trabalho, a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação, etc. (Carneiro, 2000; Castells, 2002; Giddens, 2002).

Todas estas transformações apelam à emergência de novas competências (individuais e colectivas), necessárias não apenas para o desenvolvimento social e económico sustentável do mundo em que vivemos, mas também – e sobretudo – necessárias para a realização plena de uma cidadania participativa, para o desenvolvimento de uma consciência ética global, para a coesão social e a construção de plataformas de entendimento e diálogo mais consentâneas com a dignidade da pessoa humana, na sua diferença e individualidade.

Neste contexto, é claro o desafio de Teresa Ambrósio ao dizer-nos que “o que nos compete

como investigadores e formadores é enquadrar as nossas decisões, estudos e acções num quadro prospectivo e reflexivo das mudanças que se avizinham. (...) É preciso (...) reinventar o pensamento educativo. Isto é, rever os fundamentos e os fins do sistema escolar, promovendo e conformando um novo paradigma da educação ao longo da vida e da formação contínua do indivíduo, em vez de tentar apenas remendar o que está ultrapassado por força da dinâmica histórica e social” (Ambrósio, 2001: 14-15).

É neste contexto que se revela novamente pertinente o recurso ao conceito e à prática da educação não-formal, enquanto via educativa complementar com o sistema formal de ensino. Abordaremos, por isso, em primeiro lugar e de forma ligeira, a realidade da situação escolar, hoje. Preocupar-nos-emos, neste caso, e sobretudo, em compreender a dificuldade sentida pela escola em combater por si só as desigualdades sociais à luz de um novo contexto social, cultural e económico que exige, da sua parte, o desenvolvimento de novas competências.

A situação da escola hoje

É empiricamente comprovável o papel hegemónico que atribuímos à escola na resposta a todos e quaisquer desafios educativos. Centramos nela a responsabilidade histórica, social e institucional de encontrar soluções para novas necessidades educativas, não obstante anunciarmos sem constringimentos o estado latente de crise do ensino e da escola e até, muitas vezes, da educação em geral. Dizemo-lo como se de uma evidência se tratasse, sem apelo a uma opinião contrária, apenas invocando uma solução futura esperada, que responda às imensas dificuldades com que a escola e o ensino se deparam.

Aquilo que hoje nos parece, de facto, incontornável é que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais operadas no decurso das últimas décadas têm colocado à escola um conjunto alargado de desafios – estruturais e pedagógicos – que são pela sua natureza novos e que configuram características também elas desconhecidas até então.

Perante estes desafios, a escola parece situar-se numa encruzilhada desenhada pela sua própria natureza: por um lado, é sua função social dar-lhes resposta, adaptando-se aos novos contornos educativos exigidos, mas por outro lado, a sua estrutura, enformada histórica e

socialmente, não lhe permite ajustamentos nem rápidos, nem radicais. Porquê?

Guy Vincent sugere que, na resposta a esta questão, procuremos conhecer e compreender melhor aquilo que designa de *forma escolar moderna*, de como esta *forma* se “impregna” na nossa sociedade contemporânea. Importa pois falar de *forma escolar* e não (apenas) de *escola* ou *ensino*, para compreender o que constitui a unidade duma configuração histórica particular, surgida dentro de certas formações sociais, numa determinada época e simultaneamente com outras transformações (Vincent e outros, 1994:13). Por outras palavras, a situação anunciada de *crise da escola* hoje, não se pode compreender sem a remissão a este percurso histórico específico.

O que podemos aferir das explicações destes autores é que a encruzilhada, a crise, em que a escola se encontra, é fruto, ainda que paradoxalmente, do seu próprio sucesso. Isto é, porque crescemos num modo de socialização escolar, exigimos hoje à escola – e não a outrem – respostas institucionais aos desafios educativos com que nos deparamos.

E no entanto, conhecemos bem as limitações e condicionantes de que a escola se rodeia. Preocupa, naturalmente, decisores políticos e agentes educativos que a escola não seja capaz de responder positivamente a estes desafios. Preocupa, ainda mais, que esta incapacidade de resposta se traduza no aprofundamento e reprodução de desigualdades sociais, em particular na população escolar.

“A situação de crise nascente é a ocasião de discernir os pressupostos escondidos num sistema tradicional [de ensino] e os mecanismos capazes de o perpetuar quando os preliminares do seu funcionamento já não são mais completamente executados.” (Bourdieu, s/d:136)

As pistas e as propostas bem conhecidas de Bourdieu – e aquelas de alguns dos seus seguidores – ajudam-nos a compreender melhor estas preocupações e, de algum modo, esta crise do sistema escolar de ensino. Poderão, na mesma medida, dar-nos indicações do papel complementar da educação não-formal na resposta aos desafios escolares. Como nos diz Vítor Manuel Peña Ferreira, “a originalidade de Pierre Bourdieu reside (...) no facto de ter tentado criar um quadro teórico «capaz de relacionar dialecticamente os agentes sociais e as estruturas de dominação» (Giroux, 1983:260) e no facto de tentar ler a escola a partir desse quadro.

Conceitos como o de ‘capital cultural’, ‘*habitus*’ e ‘*ethos* de classe’, são instrumentos teóricos e metodológicos de extrema importância quando se analisam contextos educativos concretos (...)” (Ferreira, 19-:11-12).

Não é seguramente o objecto deste trabalho questionar, aprofundar, problematizar os conceitos apresentados por Bourdieu. O propósito destes parágrafos é tão-somente o de questionar o papel potencial da educação não-formal na correcção de assimetrias sociais no espaço educativo, à luz das abordagens de Bourdieu, tendo em conta a “tendência” da escola para reproduzir essas desigualdades em vez de as esbater.

O espaço social de classes e as trajectórias sociais

Na lógica de Bourdieu, a construção de classe é função de uma articulação inter-dependente de diversos factores constitutivos, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes.

Numa leitura simples (porventura simplista) das propostas de Bourdieu, o espaço social das classes seria composto de três dimensões fundamentais, a saber: (1) o volume de capital, (2) a estrutura do capital e (3) da trajectória do capital.

Estes “espaços sociais” enformam e estão enformados por um determinado *habitus* que por sua vez desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projectadas, entre muitas outras, na esfera educativa, profissional, familiar, etc.

O volume de capital seria constituído, segundo Bourdieu, por um conjunto de “capitais”, entre os quais o capital económico, o capital escolar, o capital social e o capital cultural. É precisamente o capital cultural que aqui mais nos interessa. O capital cultural seria composto pelo capital escolar e pelas “aprendizagens fora de escola”, e seria apresentado em três estados: (1) objectivado, (2) incorporado e (3) institucionalizado.

Numa linguagem que não é a de Bourdieu, diríamos que a mobilidade social, a possibilidade de ascensão social – ou ainda, por outras palavras, a possibilidade de passar de uma classe social a outra – estaria altamente condicionada, entre outros, por estes “capitais de origem” e pelos seus estados respectivos e, naturalmente, pela possibilidade de intervenção sobre ou

transformação destes (nomeadamente, através do percurso escolar).

Estas *trajectórias*, como nos explica Bourdieu, não são no entanto nem completamente aleatórias nem necessariamente pré-determináveis. O efeito de trajectória manifesta-se quando “um conjunto de indivíduos ocupando uma posição social parecida na origem, são separados no curso do tempo por diferenças associadas à evolução do volume e da estrutura do seu capital” (Bourdieu, 1979:124). Estas trajectórias individuais são resultantes de dois efeitos principais a saber: (1) o “efeito de inculcação directamente exercido pela família ou pelas condições de existência originais” e (2) pelo “efeito de trajectória social propriamente dito, quer dizer, o efeito que exerce sobre as disposições e sobre as opiniões a experiência da ascensão social ou do declínio” (idem). Falamos portanto, por outras palavras, de *efeitos de origem* ou *efeitos de trajectória*, podendo estes últimos circunscrever trajectórias modais e/ou individuais.

Configuradas analiticamente estas trajectórias sociais – que desenhariam, na nossa linguagem, uma determinada mobilidade social – compete-nos perguntar se, num contexto educativo, será possível intervir nestas trajectórias (modais ou individuais) de forma a, por exemplo, esbater desigualdades sociais ou corrigir mecanismos de discriminação e exclusão social.

O papel da escola e a reprodução escolar

Numa sociedade altamente escolarizada na sua forma¹¹, somos permanentemente tentados a procurar nela (e, por vezes, apenas nela) a solução educativa para intervir nos processos de socialização, se quisermos, para intervir nas trajectórias dos indivíduos. Mais, “progressivamente, o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada e praticada como «educação», «pedagogia», etc., impôs-se como referência (não-consciente), como modo de socialização por si mesmo, legítimo, dominante” (Vincent e outros, 1994:43).

Esta parece ser também de alguma forma a leitura de Bourdieu, ao dedicar uma boa parte das suas propostas ao papel da escola na relação com as desigualdades sociais.

A literatura recente sobre esta matéria leva-nos a crer no entanto que a escola parece encontrar

¹¹ Falamos aqui de sociedade escolarizada no sentido da sua “forma escolar” (cf Guy Vincent), e não no sentido do número de indivíduos que frequentam a escola.

grandes dificuldades em fazer face à desigualdades sociais à chegada, sendo na maior parte dos casos incapaz de intervir nas trajectórias sociais dos seus alunos, reconvertendo eventualmente “capital pobre” em “capital rico”. Ao contrário, a escola tende a reproduzir essas mesmas desigualdades e, em alguns casos, a acentuá-las. Esta é pelo menos também a perspectiva de Bourdieu.

Na realidade, assistimos ainda hoje a uma “crise” do sistema escolar – do ensino – que, à semelhança da realidade analisada por Bourdieu, parece não conseguir fazer face aos desafios de uma população escolar cada vez mais diversa quer no seu espectro social quer cultural. Ao contrário, “as escolas tendem a valorizar certas formas de conhecimento, de expressão linguística e de relação com o mundo (capital cultural) que não se encontram igual ou neutralmente distribuídas na população escolar” (Ferreira, 19-:12).

Segundo Bourdieu, o rendimento pedagógico é precisamente função da distância do *habitus* inculcado anteriormente:

“A análise das variações da eficácia da acção de inculcação que se efectua principalmente na e pela relação de comunicação conduz, portanto, ao princípio primeiro das desigualdades do sucesso escolar dos estudantes provenientes das diferentes classes sociais: com efeito, podemos pôr por hipótese, que o grau de produtividade específica de todo o trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família, é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (...) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, no termo da regressão, pela família.” (Bourdieu, s/d:100).

Esta *reprodução* de desigualdades sociais é sobretudo analisada por Bourdieu através dos factores de comunicação pedagógica – da língua – e logo aí ele afirma que “a mortalidade escolar não pode crescer senão à medida que se vai em direcção às classes mais afastadas da língua escolar” (Bourdieu, s/d:103).

Mas este processo de selecção e diferenciação social escolar não é naturalmente função directa do volume ou estrutura de capital de cada aluno à chegada ao sistema escolar, nem sequer do *habitus* próprio da sua classe social. Ao contrário, “... o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (...) é produto da acção contínua dos factores

que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber o *capital cultural* e o *ethos de classe*” (Bourdieu, s/d:120).

Ora, à escola não é portanto fácil responder a esta complexidade e exigências. Tanto mais quanto reconhecemos que “... um sistema de ensino que se fundamenta numa pedagogia de tipo tradicional não pode desempenhar a sua função de inculcação senão enquanto se dirigir a estudantes dotados do capital linguístico e cultural – e da aptidão para o fazer frutificar – que ele pressupõe e consagra sem nunca o exigir expressamente e sem o transmitir metodicamente. Segue-se que, para um tal sistema, a prova verdadeira é menos a do número do que a da qualidade social do seu público” (Bourdieu, s/d:137).

Por outras palavras, a leitura das abordagens de Bourdieu leva-nos a considerar que não só a escola é incapaz de esbater as desigualdades sociais presente no universo do seu público, como ainda reproduz essas mesmas desigualdades, e como parece incapaz de se transformar internamente à luz dos novos paradigmas educativos emergentes.

O papel da educação não formal

“La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero (...) la escuela ocupa sólo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (...), y, por otra parte, aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso (...): la que se ha dado en llamar «educación no formal»” (Trilla-Bernet, 2003:11).

No discurso de Bourdieu não está presente, sem surpresa, o conceito de *educação não formal* (o conceito, enquanto tal, apareceu com mais intensidade na literatura académica nos finais dos anos 70). Mas também não está o lugar, o espaço conceptual, que ocupa a educação não-formal no espectro educativo.

A abordagem de Bourdieu neste domínio é praticamente bipolarizada: a educação organizada e orientada tem lugar ou no seio da família, ou na escola; o resto, são “situações «mundanas»”, frutos do “acaso” (Bourdieu, 1979:122), diríamos nós, de um processo de socialização espontâneo e não necessariamente intencional presente no quotidiano de todos os

indivíduos. Ora, a educação não formal pode ser, precisamente, o que se situa entre estes dois pólos.

Voltamos portanto à questão atrás colocada (agora reformulada): é então possível intervir nas trajetórias dos indivíduos, sem ser pelo *acontecimento quotidiano*, mas num contexto educativo estruturado e orientado fora do sistema escolar? Isto é, seremos capazes de intervir nas (orientações das) trajetórias dos indivíduos e desencadear um processo educativo que, menos permeável às desigualdades de origem e às dinâmicas de reprodução do sistema escolar, permitisse a valorização de todo o conjunto de capital cultural incorporado e a sua passagem a um estado *institucionalizado*?

Não é, evidentemente, fácil responder a estas questões nem é naturalmente o objecto deste trabalho. Mas o reconhecimento e a valorização do papel da educação não-formal podem abrir-nos pistas interessantes a explorar.

Os processos de aprendizagem em contexto de educação não-formal não estão sujeitos às mesmas condicionantes que o sistema de ensino dito tradicional. A educação não-formal não está condicionada pelas relações de poder intrínsecas ao próprio corpo institucional como o sistema de ensino, nem pelas necessidades de reprodução desse mesmo corpo (Bourdieu, 1984). Num contexto de educação não-formal, a “influência do capital linguístico” (Bourdieu, s/d:103) não representa necessariamente um factor de sucesso ou insucesso nem de maior ou menor valorização do capital cultural dos aprendentes. Num processo de aprendizagem em educação não-formal não há lugar à obtenção de graus, nem mecanismos de julgamento próprios de um sistema de avaliação selectivo. Num contexto de educação não-formal, os conteúdos de aprendizagem podem ser veiculados a partir da experiência particular dos aprendentes, tendo em conta o conjunto do seu capital cultural incorporado.

O que acontece por exemplo a um jovem que, oriundo de uma classe popular e portador de um capital cultural dito “pobre”, combina o seu percurso escolar com a participação activa no movimento associativo juvenil e num conjunto de acções de formação orientadas e estruturadas fora do contexto escolar?

Que influência terão todo um conjunto de actividades educativas levadas a cabo junto de grupos sociais de classes populares, concebidas e moldadas de acordo com as necessidades e

especificidades próprias desse grupo, com vista, por exemplo à aprendizagem da gestão de micro-negócios, na configuração das trajectórias individuais e modais no seio desse mesmo grupo?

Poderemos considerar que esta acção educativa, quando orientada, estruturada, e logo publica e politicamente reconhecida e valorizada, contribui para transformar capital cultural incorporado em capital cultural institucionalizado, sem o recurso à *instituição escola*?

Estes exemplos (entre muitos outros) dão-nos pistas de como um novo paradigma educativo assente no reconhecimento e na valorização de três sectores educativos – a educação formal, não-formal e informal – articulados entre si (e não apenas a família, a escola e os acontecimentos quotidianos), poderá ajudar a responder a alguns dos desafios que, insistentemente, procuramos direccionar apenas para o universo escolar.

Pela definição e construção deste paradigma educativo passará seguramente o papel a atribuir à educação para lá da escola. Este parece ser também o entendimento de Teixeira e Fontes (1996, cit in Cavaco, 2003): *“No futuro, devido ao ritmo e dinâmica dos processos sociais, a formação dos indivíduos tem de se assumir como processos de construção, cuja prossecução ultrapassa, necessariamente, os limites dos sistemas formais de ensino”*.

Por aqui se justifica também a necessidade de reconhecer e valorizar a educação não-formal, assim como de a compreender melhor equanto conceito.

A análise que faremos mais adiante da realidade da educação não-formal no contexto dos projectos do Programa ESCOLHAS, procurará explorar esta abordagem, reforçando ou questionando as ideias que aqui expusemos.

CAP. 3 – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

“La educación no formal, como concepto, surge como consecuencia de reconocer que la educación ‘no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio, confinado a las escuelas y medido por los años de asistencia’” (Vazquez, 1998:11).

Não conhecemos hoje em dia uma definição única ou consensual de “educação não-formal”. O conceito é – e tem sido nas últimas décadas – objecto de um intenso e prolongado debate sobre as suas origens, os seus contornos, a sua aplicabilidade e, sobretudo, a sua utilidade ou pertinência nos diferentes contextos políticos, sociais, económicos, culturais e educativos da actualidade. E, no entanto, como no diz Rogers (2004:3), “it is possible that no other educational programme or ideology (not even 'popular education') had received such intensive discussion and such widespread support”.

Este debate global alicerçou-se sobretudo em torno dos conceitos de *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal*. Esta é ainda hoje uma partição corrente, abundantemente utilizada, que suscita um pouco por toda a parte as mais acesas discussões sobre os seus potenciais e limitações. E, desde logo, como nos alerta Rothes (2005:173), “esta demarcação conceptual entre formal, não formal e informal é, como vimos, teoricamente construída, sendo uma classificação que apenas pretende clarificar as práticas que consideramos educativas”.

É então esta partição do espectro educativo adequada e pertinente? O que caracteriza cada uma destas categorias? Como se definem estes conceitos? Que fronteiras e/ou que interligações conceptuais e práticas existem entre eles? Como se relacionam estes conceitos com diversas práticas e com as políticas educativas? Estas são algumas de entre muitas outras questões que terão dado – e continuam a dar – corpo a um debate que se estende à escala global. Tentaremos neste trabalho abordar algumas delas.

3.1 – BREVE REMISSÃO HISTÓRICA ÀS ORIGENS DA ENF

O termo “educação não-formal” surge pela primeira vez com maior relevância – ou “é popularizado”, como sugere Poizat (2003) – a partir da *Conferência sobre a Crise Mundial da Educação* (1967), organizada pela UNESCO sob a direcção de P. H. Coombs.

Esta não é no entanto a primeira vez que o conceito de educação não-formal aparece referido. Como nos diz Alan Rogers (2004:71): “The term had been used in a few earlier writings but without a systematic context of debate”. Alan Rogers propõe-nos, aliás, uma revisão cronológica bibliográfica dos contributos mais significativos para o debate sobre a educação não-formal, cuja primeira entrada se situa realmente na década de 50.¹²

Parece, no entanto, consensual dizer-se que a educação não-formal surgiu, como conceito e como resposta educativa, para superar os problemas não resolvidos do sistema formal de ensino, sobretudo num contexto de desenvolvimento. Uma boa parte dos autores geralmente referenciados aponta, aliás, como preocupação despoletadora da educação não-formal a *pobreza no contexto rural* ou, de forma mais genérica, a necessidade de suprir carências educativas nos países sub-desenvolvidos¹³, particularmente nos continentes Africano e da América Latina. (Coombs & Ahmed, 1968; LaBelle, 1986; Vazquez, 1998; Trilla-Bernet, 2003; Poizat, 2003).

Nas palavras de LaBelle (1986:1), educação não-formal trata-se, aliás: “... [of] the term chosen by the international development agencies in the 1970s to refer to local-level programs for the adult poor, and draws attention to some of the issues surrounding its use among the oppressed of the Third World.”

O conceito então apresentado por P.H. Coombs, e mais tarde desenvolvido em conjunto com M. Ahmed, definia a *educação não formal* da seguinte forma:

“**Non-formal education**... is any organised, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children” (Coombs & Ahmed,

¹² Ver Anexo 1

¹³ ou de “Terceiro Mundo”, ambas designações utilizadas pelos autores da época (anos 60-70).

1974:8 cit Rogers, 2004:78-79).

Esta definição não era no entanto apresentada isoladamente mas sim, como nos habituaremos a encontrar, apresentada a par dos conceitos de educação formal e informal:

“**Formal education** as used here is, of course, the highly institutionalised, chronologically graded and hierarchically structured ‘education system’, spanning lower primary school and the upper reaches of the university” (Coombs & Ahmed, 1974:8 cit Rogers, 2004:76).

“**Informal education** as used her is the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment – at home, at work, at play; from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. Generally, informal education is unorganised and often unsystematic; yet it accounts for the great bulk of any person’s total lifetime learning – including that of even a highly ‘schooled’ person” (Coombs & Ahmed, 1974:8 cit Rogers, 2004:74-75).

De todas as definições de educação não-formal que circulam na literatura e documentação consultada, esta é, de longe, a mais utilizada. A partir daqui, e até aos nossos dias, o conceito evoluiu – quer a sua definição quer na sua aplicação – dando lugar a várias outras interpretações, abordagens, e tentativas de delimitação conceptual, como veremos mais adiante.

3.2 – O ESPECTRO EDUCATIVO TRIPARTIDO: EDUCAÇÃO FORMAL – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL – EDUCAÇÃO INFORMAL

Esta partição do universo educativo, bem como a sua delimitação terminológica, assim configurada desde a referida *Conferência sobre a Crise Mundial da Educação*, em 1967, prolonga-se até aos dias de hoje – não de forma exclusiva ou consensual, mas ainda assim abundantemente referenciada quer no âmbito académico, quer nos domínios político ou especificamente educativo.

Apesar de permanentemente criticada, questionada e debatida, esta “classificação tripartida” sobrevive ao longo do tempo, segundo Trilla-Bernet, devido ao seu “propósito de exaustividade”. Isto é: “la suma de lo educativamente formal, no formal e informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación” (Trilla-Bernet, 2003:23). Por outras palavras, qualquer processo ou actividade educativa deveria caber numa destas três categorias ou sectores. A questão que se coloca é pois a de saber como se caracterizam cada um destes sectores e como se definem as suas fronteiras.

Esquema 2: O universo educativo tripartido – a)

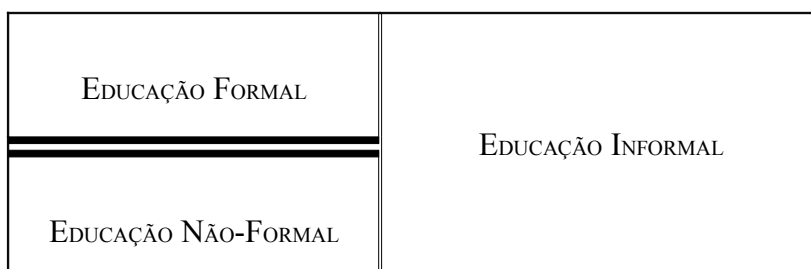
EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL
-----------------	---------------------	-------------------

Este esquema representa uma abordagem comum, linear, à classificação tripartida do universo educativo. Tendo em conta as definições mais correntes de educação formal, não-formal e informal, num extremo (o esquerdo) da tabela teríamos a expressão mais vincada, definida e porventura rígida do processo educativo – normalmente associada aos sistemas de ensino tradicionais, às disciplinas curriculares, à avaliação quantitativa, à relação hierárquica professor-aluno, à obrigatoriedade de frequência, etc. No extremo oposto (o direito) representado pela a expressão mais livre e espontânea da dinâmica educativa, aquela que acontece pela vivência do quotidiano, em relação com outros – mais próxima portanto de um processo natural de socialização dos indivíduos. Ao centro, restaria então lugar para aquelas práticas educativas que, não obedecendo às condicionantes do sistema formal de ensino, são no entanto estruturadas, organizadas e orientadas, distanciando-se assim da educação informal. Nesta abordagem, a educação não-formal representaria, digamos, o *meio-termo*.

No entanto, uma análise mais atenta dessas mesmas definições de educação formal, não-formal e informal, permite-nos dar conta que, como nos diz Touriñan (cit Trilla-Bernet, 2003:24): “... dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización, y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica entre los tres tipos”.

Assim, uma representação mais adequada deste espaço educativo tripartido seria:

Esquema 3: O universo educativo tripartido – b)



De um lado teríamos então as expressões de educação “organizada e sistemática”, no outro as aprendizagens informais, espontâneas e não necessariamente organizadas.

Estes dois novos eixos – vertical e horizontal – representam as fronteiras mais discutidas actualmente entre educação formal, não-formal e informal. O debate centra-se naturalmente sobre os critérios que delimitam estas mesmas fronteiras. Antes de abordarmos esses critérios, deter-nos-emos ainda sobre os conceitos mais comuns de *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal*.

3.3 – CRITÉRIOS DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

É provavelmente dos exercícios mais difíceis, no âmbito do debate sobre a educação não-formal, o da definição de critérios que a distingam quer da educação formal, quer da educação informal. É geralmente fácil encontrar e fornecer exemplos que ilustrem cada uma destas partições conceptuais, mas não se encontram critérios consensuais que definam as fronteiras entre elas – restando sempre margem para situações do quotidiano educativo que invadam essas mesmas fronteiras.

a) Entre a educação informal e as restantes

Trilla-Bernet (2003) sugere-nos que, no respeitante a esta distinção – entre a educação informal e a educação formal e não formal (ver esquema 3) – há dois critérios que têm sido mais veiculados: (1) o da *intencionalidade* e (2) o do *carácter metódico e sistemático* do processo educativo.

No primeiro caso, caberia no espectro da educação formal e não-formal todo o processo educativo intencionalmente encetado, e no espectro da educação informal os processos

educativos que acontecem sem qualquer intencionalidade. Este critério, apesar de abundantemente utilizado é no entanto equívoco. Podemos dizer com segurança que toda a educação informal é não-intencional? O que dizer das aprendizagens em família, através dos meios de comunicação social, no grupo de pares – todos estes exemplos normalmente atribuídos à educação informal?¹⁴

O segundo critério parece mais próximo de uma distinção fina entre estes dois territórios educativos – o processo educativo no âmbito da educação formal e não-formal seria levado a cabo de forma metódica e sistemática, o que não aconteceria no caso da educação informal. Também este é, no entanto, um critério discutível. Pelas mesmas razões que o anterior, o que dizer da “não-sistematicidade” ou da “falta de método” dos processos educativos através dos meios de comunicação social, ou da própria família, por exemplo?

Trilla-Bernet (2003:25-27) sugere-nos pois um outro critério de distinção entre a educação informal e as restantes duas: “... um critério de *diferenciación* y de *especificidad* de la función o del proceso educativo. Es decir, estaríamos ante un caso de educación informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no surge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera *difusa* (que es otra denominación de la educación informal).”

Desta forma, a educação formal e não-formal assumiriam um carácter intencional, contando com objectivos de aprendizagem ou formação explícitos e apresentando-se sempre como processos educativos diferenciados e específicos. No seu conjunto, é isto que as distingue da educação informal.

Na diferenciação entre educação informal e não-formal, também La Belle (cit Poizat, 2003:39) insiste no critério da intencionalidade ou, mais precisamente, da *vontade deliberada*: “Entre les systèmes non formel et informel s’insère une différence importante qui ‘subsiste dans le fait qu’ existe une volonté délibérée de fournir une instruction programée au sein des

¹⁴ Gonzalo Vazquez (1998:13) questiona, inclusivamente, se a utilização do critério *intencionalidade* não significaria “... renunciar al carácter de la educación como acción – y no solo como actividad – humana”.

systemes non formels, absente au sein d'une éducation informelle”.

Gonzalo Vazquez (in Sarramona, 1998), partilhando em parte do critério de *intencionalidade* proposto por Trilla-Bernet, sugere-nos outros quatro critérios de diferenciação que incidem sobretudo na fronteira entre a educação informal e as restantes duas partições: (1) *duração*, (2) *universalidade*, (3) *instituição* e (4) *estruturação*.

Seguindo o critério da *duração*, entende que, ao passo que a educação formal e não-formal são limitadas no tempo (ou com processos limitadas no tempo), a educação informal é ilimitada na sua duração; estende-se ao longo de toda a vida. Na mesma linha de raciocínio surge o critério da *universalidade*, segundo o qual a educação informal diz respeito a todas as pessoas, por todas as pessoas serem capazes de aprender ao longo de toda a sua vida; o mesmo não acontece com a educação formal e não-formal, que se destinam a públicos específicos em momentos determinados. O critério *institucional* (podendo ser também aplicado na fronteira entre a educação formal e não-formal) é aqui utilizado por Vazquez com uma certa gradação: a educação formal sendo a mais institucionalizada das três, e a educação informal a menos institucionalizada – ou até “não institucional”. Por último, sugere-nos o critério de *estruturação*, a partir do qual a educação informal se distinguiria das restantes duas por não encerrar em si mesma nenhum tipo de estruturação.

b) Entre a educação formal e não-formal

Na fronteira entre a educação formal e não-formal, Trilla-Bernet (2003:27-29) sugere-nos novamente dois dos critérios mais frequentemente utilizados para distinguir estas duas partições do espectro educativo: (1) o critério *metodológico* e (2) o critério *estrutural*.

Na base de definição destes dois critérios está uma assunção importante: a de que a escola, a instituição escolar – ou ainda melhor, a *forma escolar* (Guy Vincent, 1994) – foi e continua a ser o referente central do que atribuímos comumente à *educação formal*.

O primeiro critério – o *metodológico* – tem sido dos mais utilizados recentemente, atribuindo à educação não-formal todos os processos educativos que, ainda que intencionais, com objectivos de aprendizagem ou formação explícitos, diferenciados e específicos, se distanciam dos “procedimentos convencionalmente escolares” (Trilla-Bernet, 2003:27). A este critério

está associada a ideia de metodologias formais e não-formais, frequentemente encontrada nos discursos actuais das mais diversas organizações.

O segundo critério apresentado – o *estrutural* – reporta-se sobretudo ao carácter institucional do sistema de ensino, tendo em conta as suas dimensões política, administrativa e legal. Segundo este critério, “lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal, por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro” (Trilla-Bernet, 2003:29).

Também assente na base escolar (ou extra-escolar) do processo educativo, é a proposta de D-R Evans: “la démarcation entre E.N.F et E.F est nettement indiquée par les termes scolaire et extra-scolaire. Il se peut pourtant que certaines activités ne relèvent pas clairement de la catégorie formelle ou non formelle, par exemple lorsque l’école fait appel à un musicien de musique traditionnelle pour enseigner aux enfants une tradition culturelle après l’horaire habituel de classe” (cit Poizat, 2003:39).

Apresentado este conjunto de critérios de diferenciação entre educação formal, não-formal e informal – e conscientes de que muitos outros haverá que não estão aqui reflectidos – dificilmente conseguimos evitar a sensação de nos movermos num território de delimitação conceptual muito ténue e, porventura, significativamente artificial. Suspeitamos que, para cada proposta de delimitação entre estes três conceitos, haverá sempre uma evidência da prática, da realidade, que a colocará legitimamente em questão. Como nos diz Rothes (2005:173-174) “nem sempre os contrastes entre educação formal e não formal são claros, sendo arriscado encará-los como mutuamente exclusivos. É preferível, com efeito, sublinhar que as características da educação não formal resultam sobretudo de perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias. Umás vezes, essas características surgem de modo mais claro e inquestionável, outras vezes elas cruzam-se de modo mais ou menos tenso com outras lógicas de intervenção educativa”.

3.4 – OUTROS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Além das propostas de Coombs e Ahmed, que mencionámos acima, não poderíamos deixar de registar neste trabalho um conjunto de outros conceitos de educação não-formal, além dos já mencionados, que ilustram tanto a amplitude e heterogeneidade como o dinamismo do conceito e ajudam a compreender diferentes abordagens possíveis e presentes ao conceito de educação não-formal.

Definições mais recentes e igualmente marcantes do ponto de vista do debate e reflexão sobre educação são aquelas propostas pelas instituições internacionais, particularmente relevante para o nosso caso, as propostas da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, que veremos mais adiante, no capítulo 4.

Na década de 70, Russel Kleis (cit Bhola, 1979:48), da Michigan State University, apontava, curiosamente, as seguintes 13 características da educação não-formal:

1. “NFE is not likely to be identified as ‘education’;
2. NFE is usually concerned with immediate and practical missions;
3. It usually occurs outside schools (at learning sites);
4. Proof of knowledge is more likely to be by performance than by certificates;
5. It usually does not involve highly organized content, staff or structure;
6. It usually involves voluntary participation;
7. It usually is a part-time activity of participants;
8. Instruction is seldom graded and sequential;
9. It is usually less costly than formal education;
10. It usually does not involve customary admission criteria;
11. Selection of mentors is likely to be based more upon demonstrated ability than on credentials and voluntary leader are frequently involved;
12. It is not restricted to any particular organizational, curricular or personnel classification, and it has great promise for renewing and expanding any of them;
13. It has potential for multiplier effects, economy and efficiency because of its openness to utilize appropriate personnel, media and other elements which may be available in a given situation without concern for externally imposed often irrelevant and usually expensive criteria and restraints.”

Esta abordagem à educação não-formal parece ter em conta sobretudo práticas educativas – ou experiências de aprendizagem – próximas do que hoje chamamos de ocupação de tempos livres, incluindo as chamadas actividades extra escolares. Esta abordagem não indicia nenhum tipo de crítica, nem a procura de alternativas ao sistema escolar, simplesmente coloca a educação não-formal numa plataforma educativa paralela ou complementar a este. No entanto, a procura de compreensão do conceito por contraposição ao sistema escolar parece evidente.

Numa linha similar, mas incluindo referências directas ao sistema escolar, insere-se a proposta do Thesaurus Européen de l'Éducation de 1998. Segundo este, a educação não-formal trata-se:

“... d'activités ou de programmes organisés en dehors du système scolaire établi, mais dirigés néanmoins vers des objectifs précis d'éducation” (cit Poizat, 2003:35).

Como nos sugere Denis Poizat, esta definição parece confirmar a ideia de um consenso mínimo em torno da noção de educação não-formal como actividade educativa “descolarizada”.

Igualmente, mas mais recentemente, numa edição de 2003, Trilla-Bernet procura definir a educação não-formal como sendo:

“El conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (Trilla-Bernet, 2003:30).

Alinhando nesta ideia de um vasto conjunto heterogéneo de actividades educativas fora – e diferente – do sistema formal de ensino, Bibeau diz-nos que:

“... échappant à la standardisation, à l'institutionnalisation et à la sanction formelle d'organismes centraux de planification, l'éducation non formelle recèle une série d'expériences éducatives véhiculant des propositions diversifiées d'actes éducatifs,

tant dans leur mode de programmation, de réalisation et d'encadrement des clientèles qu'au plan des contenus véhiculés et des objectifs poursuivis. Leur seul trait commun, échapper aux exigences les plus caractéristiques des systèmes formels d'éducation" (cit Poizat, 2003:37).

Num universo diferente, a partir de contribuições e investigação-acção sobre um conjunto de organizações da sociedade civil, o projecto MAPA, da responsabilidade da Direcção-Geral de Formação Vocacional, diz, explicitamente, que:

“Pode falar-se de educação não-formal sempre que a organização de uma actividade social (produtiva, cultura, desportiva, associativa,...) tem em conta uma intenção educativa facilitadora de aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis” (Morand-Aymon, 2007:11).

Esta pequena amostra de diferentes definições de educação não-formal ilustra, à sua escala, o quanto este conceito pode ter de complexo, heterogéneo e dinâmico. E ainda assim, procurámos apenas circunscrever-nos a um conceito que, como dissemos anteriormente, procura denominar um conjunto de práticas ou intervenções educativas que terão em comum o facto de se realizarem fora do contexto escolar. Naturalmente, “não deve ser subestimado o peso dos modos tradicionais de designar estas intervenções nas diferentes regiões e países do mundo. Assim, é mais provável que elas se designem como Educação Comunitária na Escócia, como Animação em França ou Itália, como Pedagogia Social na Alemanha, como Educação Social nos Estados Unidos ou como Educação Popular na América Latina” (Rothes, 2005:179). A densidade do conceito de educação não-formal é sem dúvida devedora desta combinação de práticas, tradições e designações.

CAP. 4 – ENQUADRAMENTOS INSTITUCIONAIS

Nos últimos 30 anos, a educação não-formal (ENF) tem figurado nas agendas, nos programas ou nos documentos de um conjunto alargado de instituições internacionais. A forma como estas instituições abordam a ENF permitem-nos também compreender melhor o conceito e as práticas a ele associadas. Mais, dão-nos pistas sobre o papel a assumir pela ENF no âmbito das políticas educativas.

Também em Portugal o enquadramento institucional da ENF nos fornece pistas importantes sobre, essencialmente, a forma como tem sido (ou não tem sido) reconhecida ao longo destes últimos anos.

4.1 – A ENF NO CONTEXTO INSTITUCIONAL EUROPEU

A União Europeia (UE)

Juntamente com o Conselho da Europa, a União Europeia, e em particular a Comissão Europeia têm sido das instituições internacionais mais apostadas em compreender, reconhecer e promover o valor da educação não-formal, especialmente ao nível político.

Uma vasta lista¹⁵ de documentos comunitários ilustra este esforço e este investimento, enquadrado a seu tempo, no âmbito do estratégia de aprendizagem ao longo da vida:

- “The **Conclusions of the Lisbon European Council** on 23 and 24 March 2000 – define new strategic objectives to strengthen employment, economic reform and social cohesion as an integral part of a knowledge-based economy.”
- “The **White Paper: A new impetus for European youth** of 21 November 2001 – in with regard to the recognition of non-formal and informal learning, emphasises the need for a clearer definition of the concepts, of the skills acquired and of quality standards, a higher regard for those involved, greater recognition of these activities and greater

¹⁵ Aqui apresentada a partir da Resolução do Conselho Europeu de 18-19 Maio de 2006 (Council of the European Union, 2006).

complementarity with formal learning and training.”

- “The **Barcelona European Council** on 15 and 16 March 2002 – adopted a concrete work programme with the objective of making the education and training systems a worldwide quality reference by 2010.”
- “The **Council Resolution on lifelong learning** of 27 June 2002 – invites the Member States to encourage cooperation and effective measures to validate learning outcomes, crucial for building bridges between formal, non-formal and informal learning and thus a prerequisite for the creation of a European area of lifelong learning.”
- “On the basis of the joint Commission and Council of Europe working paper **Pathways towards Validation and Recognition of Education, Training and Learning in the Youth Field** – the January 2005 "Bridges for Recognition" conference in Leuven developed approaches towards the assessment and recognition of education, training and learning in the field of youth and underlined the need for a better validation of non-formal learning.”
- “The **Conclusions** of 28 May 2004 of the **Council** and of the representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, advocated, in accordance with the **Copenhagen Declaration** of 30 November 2002:
 - the adoption of a set of common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning;
 - the development and dissemination of European instruments to recognise non-formal and informal learning.”
- “The **Presidency Conclusions** of the European Council of 23 March 2005, which agreed on the **European Pact for Youth** – state that a package of strategies and measures dedicated to youth should form a fully integrated part of the Lisbon Strategy; one objective is to develop closer cooperation between the Member States on transparency and comparability of occupational qualifications as well as to recognise non-formal and

informal learning.”

- “The Proposal for a Decision of the European Parliament and of the Council creating the **"YOUTH IN ACTION"** programme² gives European cooperation a key role in promoting non-formal and informal learning.”
- “The **Joint Report** of the Council and the Commission **Modernising Education and Training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe** – emphasises the importance of achieving a balance between the social and economic objectives of education and training policies and of developing diverse learning partnerships which include those engaged in both formal and non-formal sectors”.

Esta lista poderia ser mais extensa, dado que este tipo de processos de reconhecimento requerem, eles próprios, um conjunto de procedimentos, reuniões, resoluções, relatórios que, passo-a-passo, configuram as decisões a ser tomadas ao nível governamental. Não é, pois, fácil navegar neste fluxo contínuo de documentação institucional. Tentaremos ainda assim, relevar alguns aspectos que nos parecem particularmente importantes no contexto do reconhecimento da educação não-formal.

Começaremos por recordar como a Comissão Europeia procura distinguir estes três domínios de educação / aprendizagem no seu *Memorando de Aprendizagem ao longo da Vida*:

“Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações da juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida quotidiana.

Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos” (COMISSÃO EUROPEIA, 2000:9).

A partir daqui, e da leitura dos documentos acima referidos (e de outros da mesma instituição), importa notar o seguinte:

- A partição do espectro educativo nestas três dimensões – formal, não-formal e informal – é re-afirmada e é assumida em todas as esferas de decisão da UE. Um dos aspectos importantes a realçar a este respeito é o facto de a UE reconhecer que as escolas e os sistemas de ensino estabelecidos não são o único domínio onde “aprendizagem significativa” acontece.
- A UE demonstra um interesse consolidado em reconhecer e validar as aprendizagens adquiridas no contexto do sector não-formal, nomeadamente através da participação em organizações e movimentos da sociedade civil, e em particular em organizações juvenis.
- A UE utiliza, no entanto, e normalmente, a expressão “*aprendizagem* não-formal” e não “*educação* não-formal”. Este detalhe aparentemente insignificante (como é notado pelo European Youth Forum, 2006) não será no entanto um mero lapso ou uma opção terminológica infundamentada.

Entre “educação” e “aprendizagem” existe uma diferença significativa. Sem querer entrar numa análise teórica mais aprofundada, podemos facilmente estabelecer o paralelo conceptual entre “educação – proposta” e “aprendizagem – adquirida”¹⁶.

O uso da expressão “aprendizagem” em vez de “educação” não é pois irrelevante. Ela pode indicar uma certa resistência por parte dos órgãos da UE (e dos seus Estados-Membro) em entender a ENF como parte integrante de um sistema educativo mais alargado, ou em aceitar, por exemplo, organizações da sociedade civil como agentes educativos, eventualmente a par das instituições de ensino e do papel dos seus

¹⁶ Ver a este propósito Pires (2005:26 e seguintes)

professores.

A utilização da expressão “educação” é, do ponto de vista político, muito mais forte do que expressão “aprendizagem”. Esta *nuance* pode indiciar algum receio ou algum desconforto por parte da UE em reconhecer plenamente o valor e a importância da ENF.

- Um outro aspecto aparentemente insignificante, mas na realidade muito importante, na abordagem da UE à ENF é o facto de fazer associar com frequência as expressões *não-formal* e *informal*. Este facto pode indicar que os órgãos da UE pretendem reconhecer e valorizar aprendizagens adquiridas fora do contexto formal de ensino – através de processos não-formais e informais – mas não distinguem, justamente, a diferença entre estes dois.

Como vimos no enquadramento conceptual deste trabalho, alguns dos critérios mais fortes de distinção entre educação não-formal e informal residem precisamente na intencionalidade, na estruturação, na especificidade e na diferenciação do processo educativo. Ora, ao ver a educação não-formal e informal tratadas indistintamente, podemos ser levados a entender que a UE não considera ainda a ENF como parte integrante, efectivamente, da política educativa (e do seu planeamento), mas apenas se propõe reconhecer as aprendizagens adquiridas fora do sistema formal de ensino.

O Conselho da Europa

O trabalho abrangente, consistente e continuado do Conselho da Europa (CoE) em matéria de ENF tem representado, provavelmente, dos contributos mais significativos a nível europeu e internacional para a sua valorização e reconhecimento. O recente esforço para a implementação de um *European Portfolio for Youth Leaders and Youth Workers* (Council of Europe, 2004), enquanto via de reconhecimento do seu papel educativo (entre outros) num contexto de aprendizagem ao longo da vida, é disto um bom exemplo.

Não há, no entanto, um documento de referência único do CoE sobre ENF. Podemos extrair algumas referências sobre a forma como o CoE entende e aborda a ENF navegando através de

uma variedade de memorandos, documentos de trabalho e algumas resoluções, como por exemplo a já citada resolução da Assembleia Parlamentar em 1999:

“The Assembly recognises that formal education systems alone cannot respond to the challenges of modern society and therefore welcomes its reinforcement by non-formal education practices. (...) The Assembly recommends that governments and appropriate authorities of member states recognise non-formal education as a de facto partner in the lifelong process and make it accessible for all” (Conselho da Europa, 1999 cit in Rogers, 2004:1).

Esta é, provavelmente, a afirmação mais forte do CoE no processo de reconhecimento da educação não-formal enquanto “parceiro *de facto*” no conjunto das políticas educativas desenhadas e propostas pelos Estados-membro.

Dos documentos de trabalho referenciados na bibliografia, retirámos algumas inserções que ilustram como entende o CoE a ENF:

“Non-formal education is, above all, a process of social learning, centred in the learner, through activities that take place outside the formal teaching system and in complementarily to it. Non-formal education is based on the intrinsic motivation of the trainee and it is voluntary and non-hierarchical by nature. (...) Non-formal education has highly differentiated formats in terms of time and spaces, number of participants (trainees), training teams, learning features and results. (...) In non-formal education, individual learning outcomes are not judged. (...) The concept of non-formal education frequently involves as a part of development of knowledge and competences, a vast set of social and ethical values” (Council of Europe & European Commission, 2001:2-3).

Esta abordagem, veremos adiante, é em muito coincidente com aquela adoptada pelos projectos no âmbito do Programa Escolhas.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)

A OCDE, enquanto organização inter-governamental, tem investido algum trabalho no

domínio da educação. Um dos seus trabalhos mais emblemáticos nesta área é a publicação “Education at a Glance”, relatório publicado anualmente e que inclui estatísticas actualizadas sobre o estado da arte da educação no diversos Estados-Membro da OCDE.

Em 1996, os Ministros da Educação da OCDE determinaram a *Lifelong Learning for All* agenda (OECD, 2001). Sob este enquadramento político, a OCDE lançou recentemente o projecto “Recognition of Non-Formal and Informal Learning”. Este projecto, que envolve vários Estados-Membro, tem como principal propósito:

“... to provide policymakers with useful options for developing effective, beneficial and equitable systems to recognise non-formal and informal learning; to effectively implement the ‘lifelong learning for all’ agenda; and determine under what conditions recognition of non-formal and informal learning can be beneficial for all.”¹⁷

Neste caso, também a OCDE (tal como a UE) utiliza a expressão “aprendizagem não-formal” em vez de “educação não-formal”. Mais, parecem ser relativamente superficiais as definições do que encerra cada uma das partições do espectro educativo, e em larga medida “coladas” às propostas da Comissão Europeia:

“Formal learning: Refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recognised in a qualification or a certificate.

Non-formal learning: Refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to certification.

Informal learning: Refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities.¹⁸

O argumentário por detrás deste projecto denota também alguma fragilidade conceptual:

“The concept of ‘from cradle to grave’ includes formal, non-formal, and informal

¹⁷ Informação institucional, directamente da página oficial da OCDE (www.oecd.org), em Outubro de 2006.

¹⁸ idem

learning. It is an approach whose importance may now be clearer than ever. (...) How far have we come? Typically, learning that occurs outside formal education is not well understood, made visible or appropriately valued. This hinders overall benefits of ‘lifelong learning for all’ by focusing only on learning outcomes from formal education, instead of valuing all types of learning outcomes or allowing portability of such outcomes between formal, non-formal and informal learning. (...) The recognition of non-formal and informal learning is an important means for making the ‘lifelong learning for all’ agenda a reality and, subsequently, for reshaping learning to better match the needs of the 21st century knowledge economies and open societies.”¹⁹

Independentemente da consistência conceptual da proposta da OCDE, é de salientar a preocupação política por detrás da sua agenda: que são mais reconhecidas as práticas educativas e as aprendizagens fora do contexto escolar. Neste sentido, a OCDE alinha com as orientações de outras instituições europeias e internacionais e contribui, também ela, para uma crescente consciencialização da importância e do valor da ENF.

4.2 – A ENF NO CONTEXTO INSTITUCIONAL INTERNACIONAL

A Organização das Nações Unidas (ONU)

A questão da ENF tem atravessado vários departamentos e agências das Nações Unidas ao longo dos anos. Na realidade, e como vimos atrás, a maioria dos autores atribui às agências internacionais para o desenvolvimento, e em particular às agências da ONU, o despoletar da ENF enquanto conceito.

O domínio da juventude está, talvez, entre aqueles em que a ONU é mais profíqua em recomendações sobre o reconhecimento do valor e importância da ENF. Vejamos:

¹⁹ idem

Braga Youth Action Plan (1998) – out of the 3rd World Youth Forum of the UN System

“17. The empowerment of young people via full and active participation and representation in all types of education should be recognised as a right, and we call upon governments to do so. We call upon governments to recognise and promote the importance of non-formal education, it being integral to the full development of individuals and societies and as therefore being complementary to formal education. We recommend the establishment of departments of non-formal education within the ministries of education, which would work in partnership with NGO’s responsible for non-formal education policies, through a democratic NGO forum.” (p.19)

– **The Lisbon Declaration (1998)** – out of the 1st World Conference of Ministers responsible for Youth

“38. Promoting education in all its aspects, namely formal and non-formal education, as well as functional literacy and training for young women and young men and lifelong learning, thereby facilitating the integration of youth into the labour market;” (p.8)

Partindo de uma conferência de ministros, seguindo o Forum Mundial da Juventude (acima), os ministros responsáveis pela juventude parecem determinados em seguir as recomendações das organizações juvenis: é uma expressão clara do reconhecimento do papel da ENF.

Este impulso não parece, no entanto, ter sido continuado. No mesmo domínio – da juventude – os encontros e documentos seguintes – *Dakar Youth Empowerment Strategy*, 2001 (a partir do 4^o Forum Mundial de Juventude do Sistema da ONU) e o *UN World Youth Report*, 2005 – parecem negligenciar o reconhecimento explícito da educação não-formal. O enfoque em “Educação e TIC” e o acesso às TIC é agora a prioridade de agenda, e a ENF aparece sobretudo como um mecanismo funcional de formação – não como uma dimensão de política educativa por si só.

A UNESCO

Ao analisarmos os documentos-chave das reuniões sobre perspectivas globais de educação da UNESCO, é inevitável encontrarmos-nos com a famosa declaração de Jomtien – the *World Declaration on Education for ALL* (1990). As referências directas e indirectas à importância e ao papel da educação não-formal são muito fortes nesta declaração. Podemos ler, entre outras coisas:

ARTICLE V – Broadening the means and scope of basic education

(...) “The basic learning needs of youth and adults are diverse and should be met through a variety of delivery systems. (...) Other needs can be served by: skills training, apprenticeships, and formal and non-formal education programmes in health, nutrition, population, agricultural techniques, the environment, science, technology, family life, including fertility awareness, and other societal issues.

Também digno de nota, o seguinte artigo:

ARTICLE IV – Focussing on learning

“(...) The focus of basic education must, therefore, be on actual learning acquisition and outcome, rather than exclusively upon enrolment, continued participation in organised programmes and completion of certification requirements. Active participatory approaches are particularly valuable in assuring learning acquisition and allowing learners to reach their fullest potential.”

Um outro documento incontornável é o *Dakar Framework of Action (2000)*, a partir do Fórum Mundial de Educação organizado em Dakar. Este documento não explicita o conceito de educação não-formal. A única referência a ENF poderia ser entendida num capítulo designado “Expanded Commentary – strategies”:

“45. Education for All is a basic human right at the heart of development. It must be a national and international priority, and it requires a strong and sustained political commitment, enhanced financial allocations and the participation of all

EFA partners in the processes of policy design, strategic planning and the implementation of programmes. Achieving the six goals outlined above necessitates a broad-based approach which extends well beyond the confines of formal education systems” (sublinhado nosso).

O documento está no entanto impregnado de uma variedade de termos, conceitos, princípios e valores educativos que seriam amplamente partilhados por, por exemplo, o conjunto dos projectos Escolhas abaixo apresentados: “learner-centeredness”, “participatory learning”, “inclusiveness”, “variety of methods”, “lifelong learning”, “attention to minorities”, etc.

O documento também apela à cooperação e parceria entre um vasto leque de actores sociais, dos governos às autoridades locais e organizações não-governamentais. O reconhecimento do papel destes actores do universo educativo deixa, por si só, uma porta aberta para o reconhecimento do lugar da ENF.

E, no entanto, a expressão “educação não-formal” não é nunca utilizado no texto. Porquê? Será apenas uma questão terminológica ou é o reflexo de uma tomada de posição política por parte da UNESCO?

Alguns autores identificam precisamente um menor investimento por parte da UNESCO e respectivos departamentos na utilização e promoção do conceito de ENF, na realidade desde os anos 80:

“Despite possessing a small unit on NFE, UNESCO took the lead in the attack on NFE. (...) One of the clearest examples of this trend, UNESCO’s Report entitled *Reflections on the future development of education* (1985) seems to have tried to avoid using the term ‘non-formal’ on a systematic basis. (...) ... IIEP noted that after Jomtien ‘some governments and external aid agencies place priority on the formal primary school as the principal vehicle to attain universal basic education... Non-formal and to a lesser degree pre-school programs are marginalised... Non-formal education [has] been traditionally under-funded, and this trend seems to be continuing’ (Torres, 1993)” (Rogers, 2004:133-134).

O Banco Mundial (BM)

O Banco Mundial tem estado, desde o início, envolvido nos grandes debates sobre ENF. É, efectivamente, uma organização que tem muito a dizer no que respeita ao reconhecimento da ENF em contexto de *desenvolvimento*.

Para compreender o papel que o BM atribui à ENF, importa notar que entre 1963 e 1978, “empréstimos para actividades classificadas como 'educação não-formal' contabilizavam 11,7% de todo o sector de empréstimos. Entre 1975 e 1978, esse valor foi de 17,3% e estava projectado ser aumentado para 24,6% entre 1979 e 1983” (Krueger & Moulton, 1981:38 cit Rogers, 2004:139).

Mas a partir de meados dos anos 80, este investimento do BM parece abrandar: a partir de 1987 a “ENF deixou de ser identificada pelo nome nas contas publicadas do BM. O termo foi substituído por alguma terminologia alternativa como 'educação e formação vocacional' ou 'alternativas ao ensino tradicional’” (Rogers, 2003:140).

Mais recentemente, e indo de encontro aos desafios lançados pelos *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM)*²⁰, o BM lançou o programa *Literacy and Non Formal Education for Youth and Adults*. Neste quadro, o BM desenvolveu um *toolkit* visando renovar o seu apoio à literacia, particularmente sob a *Fast-Track Initiative*, que visa inicialmente ajudar 23 países a atingir o objectivo da *Educação para Todos*.

Neste contexto, o BM define a sua abordagem ao conceito de ENF:

“Adult Literacy and Non Formal Education entails various definitions depending on social, cultural, economic and environmental contexts. On this site, it refers to education and training provided outside the formal schooling system, for adults and youth mainly over 15 years of age but sometimes younger. Adult Literacy and Non Formal Education programs aim to provide: complementary primary level

²⁰ Os ODM são a manifestação concreta, mensurável e temporal da visão de desenvolvimento, sustentável global e integrado, para com a qual os Estados-membro da ONU se comprometeram aquando da adopção da *Declaração do Milénio* no ano 2000. Ao estabelecerem áreas temáticas de acção prioritárias (pobreza e fome, educação, igualdade de género, saúde, meio-ambiente), formas de actuação (assentes numa parceria global e igualitária entre os actores públicos, privados e da sociedade civil) e indicadores de monitorização do progresso, os ODM apresentam-se tanto um fim em si mesmo, como um enquadramento universal para um processo de desenvolvimento partilhado por todos e do qual todos são responsáveis.

education, complementary or alternative secondary level education, acquisition of new and updated knowledge and skills. Adult Literacy and Non Formal Education programs often specifically target: girls and women, poor and other disadvantaged groups, out-of-school youth. The contents of Adult Literacy and Non Formal Education programs generally include: literacy, numeracy, other knowledge, problem-solving and life skills (...).”²¹

Este investimento, conjuntamente com o Documento sobre *Adultos e Educação Não Formal*, de Maio de 2003, parece anunciar o “retorno do termo ENF à respeitabilidade entre alguns decisores políticos no âmbito do BM” (Rogers, 2003:141)²².

4.3 – A ENF NO CONTEXTO INSTITUCIONAL PORTUGUÊS

São escassos os dados sobre educação não-formal em Portugal. Desde logo porque também não é consensual a utilização do termo. É frequente podermos encontrar a associação do conceito de educação não-formal à proposta de *educação extra-escolar*, à *educação de adultos*, à *educação comunitária*, à *educação popular*, à *formação profissional*, entre outros. Ainda que os conceitos se cruzem, de facto, em vários contextos, dificulta uma análise clara a utilização aparentemente indiferenciada entre, por exemplo, educação não-formal e aprendizagem informal, ou entre a primeira e educação extra-escolar.

Procuraremos analisar, com a sistematização que nos for possível, o documento estruturante da política educativa em Portugal – a Lei de Bases do Sistema Educativo –, o Orçamento de Estado para a Educação e alguns dados estatísticos produzidos em Portugal sobre educação não-formal. Com este exercício procuraremos caracterizar – ainda que superficialmente – a realidade da educação não-formal em Portugal na perspectiva institucional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo

²¹ Extraído directamente da página de internet oficial do Banco Mundial (www.worldbank.org) em Outubro de 2006.

²² Tradução livre

O termo “educação não-formal” não é frequente (ou não existe de todo) nos documentos emanados dos ministérios governamentais. A referência no *Artº4º da Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº46/86 de 14 de Outubro) relativa à educação extra-escolar poderia levar-nos, no entanto, a entender o contrário:

“Artº 4º - 1. O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. [...] 2. A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.” (*sublinhado nosso*)

No entanto, a referência ou a utilização do termo “não formal” desaparece no restante do documento assim como em todos os documentos do Ministério da Educação por nós analisados.

Da análise desta secção da Lei de Bases, o papel aqui atribuído à educação extra-escolar, poderia bem representar o que de outro modo e em outros contextos se designaria por educação não-formal. Vejamos em detalhe o Artº 23º:

“1. A educação extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.”

Esta atribuição à *educação extra-escolar* remete-nos para uma das abordagens frequentes à educação não-formal, a que a entende como um programa ou um conjunto de actividades educativas que, fora do contexto escolar procuram suprir as suas carências educativas.

“2. A educação extra-escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.”

Este enquadramento da educação extra-escolar está em grande medida associado ao papel atribuído à educação não-formal no contexto da aprendizagem ao longo da vida, claramente expresso no memorando da Comissão Europeia a este respeito.

“3. São vectores fundamentais da educação extra-escolar:

a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional; b) Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos; c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade; d) Preparar para o emprego, mediante acções de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico; e) Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar se à vida contemporânea; f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural.”

Estes “vectores” da educação extra-escolar coincidem em grande medida com as características, as aplicações, e as intencionalidades atribuídas por uma larga maioria das organizações e actores da sociedade civil, assim como a algumas instituições, à educação não formal. (ver cap. 3)

“4. As actividades de educação extra-escolar podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas.”

Neste ponto, são abertas as “fronteiras espaciais” da educação extra-escolar, aproximando-a novamente do que poderia ser o entendimento da educação não-formal.

“5. Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.”

Com esta definição de competências, fica claro e alargado o conjunto de actores ou agentes educativos que poderiam gerar actividades educativas fora do contexto escolar. Novamente,

também aqui poderemos notar uma coincidência com o que em grande escala é atribuído à educação não-formal.

Não é abusivo, portanto, concluir que, do ponto de vista do sistema educativo português, em boa medida, poderíamos fazer associar ao reconhecimento público e político da educação não-formal o papel atribuído à educação extra-escolar. Poderemos dizer que ela vem consubstanciada na lei. Interessar-nos-ia agora compreender em que medida esta é aplicada – e, portanto, reconhecida na prática.

O papel da educação extra-escolar

A leitura do Orçamento de Estado para 2007, no sector correspondente ao Ministério da Educação, pode ser indicativo da relevância dada à educação extra-escolar. Na realidade, no orçamento por acções relativo a 2007 (e também a 2006 e 2005), nenhuma rubrica é especificamente designada por “educação extra-escolar”.

Da análise do conteúdo de cada uma das rubricas, podemos aferir que apenas a rubrica “Complementos Educativos” poderia conter elementos atribuíveis à educação extra-escolar como sejam: o “programa para a promoção dos ofícios e das microempresas tradicionais” ou o apoio prestado a entidades com projectos no domínio artístico. Se considerássemos os valores atribuídos a estes itens em orçamento, eles corresponderiam a cerca de 0,01% do orçamento do total em educação.

Na publicação “Sistema Educativo Português – Descrição sumária referente ao ano lectivo de 2004/2005”²³, da responsabilidade do Ministério da Educação / GIASE, é também omissa o item “educação extra-escolar”, sendo inclusivamente omissa no próprio *Organograma do Sistema Educativo*.

O mesmo se passa ainda com as “Estatísticas de Educação”, elaboradas também pelo *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo* (GIASE). Nas estatísticas mais recentes analisadas (2003/2004 e 2004/2005), nenhuma delas fornece dados relativamente à educação extra-escolar.

²³ Os dados inscritos nesta publicação são actualizados anualmente (em alguns anos, sob uma denominação distinta). Em nenhum deles, desde 2000/2001, são referidos dados relativamente à educação extra-escolar.

A análise conjunta deste dados, expressos na documentação oficial do Ministério da Educação, levar-nos-ia a concluir que, apesar de a educação extra-escolar estar consagrada na lei, como parte integrante da “organização geral do sistema educativo”, esta dimensão desse mesmo sistema educativo parece inexistente à luz dos dados fornecidos relativamente aos últimos 5 anos.

Alguns Dados Estatísticos

Em Abril de 2004, o Instituto Nacional de Estatística publicou dados provisórios sobre um inquérito à aprendizagem ao longo da vida relativamente ao ano de 2003.

Nessa comunicação pode ler-se:

“2.2. Educação Não-Formal

A aprendizagem não-formal abrange a “formação que decorre normalmente em estruturas institucionais mais ou menos organizadas, podendo conferir certificação. Contudo, esta certificação não permite a progressão na sucessão hierárquica de níveis de educação e formação”. Compreende a frequência de cursos, a participação em seminários, conferências, explicações, lições privadas, acções de formação no âmbito do emprego, cursos de recreio e lazer e toda a outra formação organizada e sustentada que não confere equivalência a níveis de ensino.” (INE, 2004)

Nesta nota metodológica relativa ao inquérito em causa, podemos compreender que o INE utiliza uma definição de ENF próxima dos conceitos mais latos por nós referidos no terceiro capítulo (Trilla-Bernet, Poizat, Rogers,...). O INE não atribui ao conceito de ENF nenhuma especificidade em termos de conteúdos, públicos, ou abordagem metodológica.

No parágrafo seguinte deste estudo podemos ler, no entanto:

“2.2.1 Características dos indivíduos que frequentaram o ensino não-formal em 2002

Apenas 8,7% dos indivíduos inquiridos, com 15 anos ou mais, participaram em, pelo menos uma actividade de aprendizagem não-formal.” (INE, 2004)

Como se pode ler, apesar de o INE propôr uma definição de ENF em grande medida partilhada por outros autores e investigadores, a dissonância terminológica do parágrafo seguinte dificulta uma abordagem rigorosa à aplicação do conceito. O INE passa a utilizar indistintamente os termos “ensino não-formal” e “aprendizagem não-formal” que, como vimos anteriormente, são diferentes de ENF.

Ultrapassando esta distorção terminológica e assumindo que os dados publicados nos ajudam a descrever em parte a realidade da educação não-formal em Portugal, ressaltam desde logo os seguintes dados:

- a) Em 2003, apenas 8,7% dos indivíduos com 15 ou mais anos participaram em pelo menos uma atividade de aprendizagem não-formal, sendo esta percentagem muito superior nos mais jovens (16% entre os 15 e os 24 anos) e muito menor nos indivíduos mais velhos (menos de 2% para os indivíduos com mais de 55 anos).
- b) O estudo indica ainda que são os indivíduos com níveis de escolarização mais elevados aqueles que participam mais em actividades de aprendizagem fora do sistema de ensino (28,5% para indivíduos com ensino superior contra 3,3% para indivíduos com 6 ou menos anos de escolaridade).
- c) A última nota de relevo a partir deste estudo remete-nos para as áreas de educação e formação em que participaram os indivíduos inquiridos. Os dados indicam-nos que 23,7% dos indivíduos participaram em actividades nas áreas dos Serviços, 19,9% em Ciência, Matemática e Informática e 18,3% em Ciências Sociais, Comércio e Direito (estando 13,5% em Ciências Empresariais).

A leitura destes dados permite-nos sem riscos extremados de interpretações abusivas, realçar alguns aspectos de reflexão:

- Ainda que consideremos – pela definição de ENF proposta – que estas “actividades de aprendizagem não-formal” não incluem efectivamente aquelas que confeririam equivalência a níveis de ensino (excluindo portanto cursos de *Educação e Formação de Adultos*, actividades no âmbito das chamadas *áreas de projecto*, ou outras), 8,7% é uma percentagem muito baixa de envolvimento em actividades de educação não-formal. Esta

constatação questiona a ideia de que a educação não-formal possa ser, em Portugal, consubstanciada numa prática educativa amplamente participada por diversas camadas da população.

- O facto de que são os indivíduos com um nível de escolarização mais elevado aqueles que mais participam em actividades de educação e formação extra-escolar questiona também a ideia de que a educação não-formal se oriente em primeira instância como oportunidade para aqueles com menos qualificações académicas e profissionais.
- A distribuição da participação em actividades de educação não-formal – com muito maior incidência em áreas técnicas e/ou científicas – desafia a ideia de que a educação não-formal se orienta sobretudo para áreas como a cidadania, a participação, os direitos humanos, a aprendizagem intercultural, o desenvolvimento, etc.

É importante notar, no entanto, que, estas interrogações, ainda que válidas, são baseadas no pressuposto de que podemos entender o conceito de ENF tal como apresentado pelo INE numa perspectiva abrangente e plástica, adaptada a vários contextos – o que não tem que ser necessariamente verdade.

SÍNTESE

Seguindo o paralelo que temos vindo a fazer, na perspectiva do sistema educativo Português, entre educação extra-escolar e educação não-formal, não seria abusivo pensar que é fraco o reconhecimento público e político do valor e importância da educação não-formal em Portugal. Se é verdade que a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece e valoriza uma dimensão educativa que poderíamos associar à educação não-formal – a educação extra-escolar – é também certo que essa dimensão perde expressão no conjunto dos documentos e fontes ministeriais aqui analisados. A educação extra-escolar não tem expressão orçamental nos últimos anos, nem faz parte da estrutura orgânica do sistema educativo.

Por outro lado, os dados estatísticos fornecidos pelo INE confirmam a ideia de que apenas uma pequena percentagem da população participa em actividades de educação não-formal. Mais ainda, ficamos a saber que são sobretudo os mais jovens e os mais qualificados a fazê-

lo, questionando a assumpção de que estas actividades proporcionem oportunidades essencialmente a quem, de alguma forma, escapou às malhas do sistema educativo formal.

Esta conclusão contrasta no entanto com alguns outros dados (ou discursos) recolhidos de outras fontes de documentação ou proposta política.

No programa do XVII Governo Constitucional²⁴ (Presidência do Conselho de Ministros, 2005:91) pode ler-se, no capítulo sobre “novas políticas sociais”, e no âmbito das políticas de juventude:

“O sistema educativo não assegura, naturalmente, todas as respostas, pelo que a educação não formal, nas suas mais diversas formas (associativismo, voluntariado, etc.), ao proporcionar novas oportunidades de formação e de actuação em sociedade, assume um papel fundamental.(...) Neste sentido, o Governo adopta um conjunto de orientações, a desenvolver e implementar de forma aberta e participada:

- Estimular e incentivar os associativismos juvenil e estudantil, considerando que estes assumem um papel fundamental na promoção da educação não formal dos jovens;”

Também parece contrastar com aquela conclusão a Resolução do Conselho de Ministros (nº 80/2006) que renova o *Programa ESCOLHAS* para o período de 2007-2009, que analisaremos em detalhe no capítulo seguinte, mas donde destacamos desde já:

“Face à pertinência das intervenções anteriormente preconizadas, importa, agora, consolidar o modelo anterior, reforçando o desenvolvimento de actividades no domínio do combate ao insucesso e abandono escolar, do apoio à educação formal e não formal,...”.

Nesta iniciativa governamental – da responsabilidade conjunta de do Ministério da Presidência do Conselho de Ministros, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior – a promoção da educação não formal é intencional e explícita, e é acompanhada de orientações de aplicação concretas que devem guiar os vários intervenientes na implementação do Programa.

²⁴ Governo eleito a 20 de Fevereiro de 2005 e em funções à data de elaboração deste trabalho.

Estes dois exemplos parecem indicar que se procura em Portugal, do ponto de vista político e institucional, inverter a tendência acima retratada. Parecem querer reconhecer e valorizar a educação não-formal, em particular no domínio juvenil, e com vista a complementar o papel da educação formal na integração social dos jovens. Focar-nos-emos em detalhe no próximo num destes exemplos – o Programa Escolhas – e procuraremos, através deste, caracterizar a educação não-formal na perspectiva das práticas.

CAP. 5 – COMPREENDER A ENF A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLHAS

Como explicámos anteriormente, é objectivo deste trabalho compreender os enquadramentos teóricos e conceptuais, institucionais e contextuais da ENF, e analisar empiricamente uma prática existente, contribuindo para compreender o próprio conceito a partir da ilustração do terreno, de uma realidade contextualizada.

Impossível que seria fazer um levantamento exaustivo e sistemático do conjunto dessas práticas em Portugal, optámos por escolher uma experiência que pudesse ser, pelas suas características, significativamente ilustrativa. Concentrámo-nos, então, na experiência dos projectos do Programa Escolhas (2007-2009).

5.1 – BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLHAS

O Programa Escolhas (PE) foi lançado pela primeira vez em 2001, seguindo a Resolução do Conselho de Ministros nº 4/2001 de 09 de Janeiro. Coordenado pela Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, tinha como finalidade ser um programa de “prevenção da criminalidade e de inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis de Lisboa, Porto e Setúbal, a título experimental, pelo período de três anos” (INA, 2006/2007:2).

Em 2004, seguindo a Resolução do Conselho de Ministros nº 60/2004, de 30 de Abril, é lançada uma segunda fase do PE, sob a denominação de *Escolhas – 2ª Geração (E2G)*. A finalidade desta segunda fase é agora centrada “na promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, com especial atenção para os jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Igualmente, a lógica de actuação passa a assentar em projectos localmente planeados, sendo as instituições locais (escolas, centros de formação, associações, IPSS) responsáveis pela concepção, implementação, execução e auto-avaliação dos projectos” (INA, 2006/2007:4).

Em 2006, a Resolução do Conselho de Ministros nº 80/2006, de 26 de Junho, dá continuidade à trajectória do PE. Nesta 3ª Fase, “permanece o objectivo da promoção da inclusão social, procurando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social, e assiste-se a um aumento do investimento e do número de projectos a apoiar” (INA, 2006/2007:4).

Na caracterização do PE, e para o fim deste trabalho, centrar-nos-emos essencialmente nesta 3ª fase do programa – a actual, à data de escrita desta dissertação.

Nesta sua 3ª fase, de 2007 a 2009, o Programa Escolhas é pois o resultado de uma estreita cooperação entre os Ministérios da Presidência do Conselho de Ministros, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Ministério da Educação e Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

Da apresentação do Programa Escolhas feita pela sua equipa central de coordenação em Janeiro de 2007²⁵, podemos retirar o seguinte:

Quanto aos seus **objectivos**, o Programa Escolhas tem como missão promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos sócio-económicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Procura, assim, “consolidar o modelo anterior, investindo no desenvolvimento de actividades no âmbito do apoio à educação formal e não formal, de orientação e encaminhamento para a formação profissional, de desenvolvimento de competências e saberes facilitadores da integração social e profissional, bem como de envolvimento dos familiares no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens” (p.5).

Os **destinatários** do Programa Escolhas são, prioritariamente, crianças e jovens, “entre os 6 e os 24 anos, residentes em territórios com maior índice de exclusão e insuficientes respostas institucionais; jovens em abandono escolar precoce, sem a escolaridade mínima obrigatória; descendentes de imigrantes e minorias étnicas e jovens que estão ou estiveram sujeitos a medidas tutelares educativas e a medidas de promoção e protecção” (p.6).

A grande maioria dos projectos têm uma **duração** de três anos, sendo renovados anualmente “apenas mediante parecer positivo do Coordenador do Programa Escolhas” (p.6).

A já referida Resolução do Conselho de Ministros define que o *Programa Escolhas* se estrutura em quatro **áreas estratégicas de intervenção**, a saber:

²⁵ Apresentação no âmbito do Seminário Inicial do Programa de Formação para os coordenadores do Programa Escolhas (2007-2009) – apresentação em *PowerPoint*.

- a) Inclusão escolar e educação não-formal
- b) Formação profissional e empregabilidade
- c) Participação cívica e comunitária
- d) Inclusão digital

A Resolução define ainda um conjunto de acções a desenvolver para responder a cada uma destas áreas estratégicas de intervenção. A título de exemplo, destacamos aquelas que, no âmbito deste trabalho, mais nos interessarão (p.4518-4519):

“a) Inclusão escolar e educação não formal

- Desenvolvimento de actividades de combate ao abandono escolar e de promoção do sucesso escolar, através da concepção, implementação, financiamento e desenvolvimento de planos individuais de educação, envolvendo escolas, e outras instituições relevantes na área da educação.
- Implementação de medidas de educação que facilitem a reintegração escolar de crianças e jovens que tenham abandonado a escola ou dela estejam ausentes a partir dos 12 anos, concretizadas dentro ou fora do espaço escolar;
- Concepção e desenvolvimento de acções que, através da educação não formal, favoreçam a aquisição de competências pessoais e sociais, promovendo o sucesso educativo e maior o responsabilização numa cidadania mais participativa;
- Promoção da co-responsabilização dos familiares no processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens, nomeadamente através da mediação familiar e formação parental.”

Para levar a cabo esta intervenção estratégica e estas acções, o Programa Escolhas conta com a concepção e desenvolvimento de projectos de base local. Estes projectos, que responderão a pelo menos uma das áreas de intervenção estratégica, poderão ter uma duração mínima de 1 ano e uma duração máxima de três anos. O Programa Escolhas é coordenado sob a tutela do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, que constitui, para esse fim, uma equipa de coordenação central.

“Para aceder ao programa, os projectos devem ser apresentados por consórcios de instituições promotoras (as que desempenham funções de coordenação do conjunto de actividades) e instituições parceiras (as que desempenham funções de cooperação na execução do projecto). Estes consórcios devem incluir, no mínimo, três instituições e àquelas compete, nomeadamente, a concepção, execução, acompanhamento e avaliação do projecto. Cada consórcio deve assegurar os recursos de gestão administrativa e financeira do projecto. Estas medidas permitem delimitar o número de projectos candidatos, velando para que apenas as instituições que possam efectivamente dar um contributo válido para a inclusão social das crianças e jovens mais desfavorecidos participem no Programa. No processo de candidatura são apresentados formulários próprios, dos quais constam informação de carácter obrigatório, designadamente diagnóstico de necessidades e recursos; objectivos e resultados intercalares e finais; caracterização dos destinatários do projecto; plano de actividades; processo de auto-avaliação; orçamento desagregado por rubricas e ano civil; recursos humanos afectos ao projecto e serviços de apoio; síntese dos aspectos inovadores; complementaridade com outras iniciativas ou projectos congéneres; roteiro de sustentabilidade” (INA, 2006/2007:15).

No periodo de 2007-2009, e em termos quantitativos o PE estima desta forma:

- apoiar e acompanhar cerca de 120 projectos de base local (já efectivamente aprovados e em curso)
- abranger cerca de 39.000 destinatários, 26.000 dos quais crianças e jovens
- envolver 480 técnicos
- intervir em 71 concelhos de todo o território nacional (continente e ilhas)
- estabelecer protocolos com cerca de 776 parceiros de base local e nacional

Este esforço é acompanhado de um orçamento total de 20.741.368,10€ para os três anos, sendo 17.419.293,10€ destinados às medidas I, II e III e 3.322.074,79€ destinados à medida IV.

“Na presente fase, o Programa Escolhas continuará a ser financiado através do Instituto da Segurança Social, I.P. com 5.750.000,00€ em 2007, sendo que no âmbito da Medida I se prevê uma dotação de 2.000.000€ através de financiamento a conceder via Ministério da Educação. No âmbito da Medida II, relativa à formação profissional e empregabilidade, o

Programa irá nesta terceira fase celebrar um Protocolo de Parceria com o IIEFP, onde se prevê o financiamento de 3.000.000€ para os três anos. Será também apoiado através de um Contrato Programa com o POEFDS – Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social com 2.000.000€, verba ainda referente ao terceiro Quadro Comunitário de Apoio. É de salientar que 45% das verbas destinadas à Medida IV (Centros de Inclusão Digital) são financiadas através do POS-C - Programa Operacional da Sociedade do Conhecimento” (p.14).²⁶

De um total de 488 candidaturas foram apoiados, como já foi referido, 120 projectos. Estes estão distribuídos geograficamente da seguintes forma: 38 na Zona Norte, 45 na Zona Centro e 37 na Zona Sul e Ilhas.

Relativamente ao perfil das entidades envolvidas protocolarmente em parceria no âmbito dos projectos, o quadro seguinte²⁷ ilustra a sua distribuição:

INSTITUIÇÕES	TOTAL
Escolas / Agrupamentos	145
IPSS	134
Municípios	90
Juntas de Freguesia	68
CPCJ	46
Associações Desportivas e Culturais	42
Associações de Desenvolvimento	21
Saúde	21
Empresas Públicas	20
Associações Juvenis	19
Direcção de Educação	18
Centros de Formação	16
Empresas Privadas	13
Associações de Imigrantes	13
IRS	11
Institutos e Fundações	8
ISSS	8
PETI	7

²⁶ Apresentação equipa de coordenação central PE, ibidem.

²⁷ Dados da equipa de coordenação central do PE

ONG	5
Centros de Emprego	4
Entidades Religiosas	2
Polícias	2
Outras	63
Total	776

Fonte: Coordenação Central Programa Escolhas

5.2 – O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES E A OFICINA VIRTUAL SOBRE ENF – O CORPUS DE ANÁLISE

Na sua 3ª fase, o Programa Escolhas prevê um programa de formação específico para os 120 coordenadores dos projectos de base local. Este programa de formação, que decorre de Janeiro de 2007 a Junho de 2009, prevê, entre outros um conjunto de seminários nacionais e regionais, workshops temáticos, práticas e sistematização de experiência, e oficinas virtuais lançadas a partir de uma plataforma virtual de e-learning concebida para o efeito.

A primeira destas *oficinas virtuais* centrou-se justamente sobre a temática da Educação Não-Formal. No texto de introdução à oficina pode ler-se:

“No Programa Escolhas – e nos projectos que o compõem – a *educação não-formal* faz parte de uma estratégia explícita e dirigida para o combate à exclusão social. Em diferentes contextos, com diferentes actores e recursos, todos e cada um dos projectos propõem-se encontrar propostas, caminhos, respostas inovadoras para dar corpo a esta estratégia. Mas o que entendemos aqui por *educação não-formal*?”²⁸(2007:1)

Tomando este como o mote da oficina, foram lançados na plataforma virtual um conjunto de instrumentos que configurariam, no seu conjunto, a proposta de reflexão a iniciar: (1) um texto introdutório de enquadramento conceptual da educação não-formal²⁹, (2) um texto complementar sobre abordagens possíveis ao conceito de ENF, (3) um questionário sobre

²⁸ Texto de introdução à Oficina Virtual sobre Educação Não-Formal no âmbito do programa de formação dos coordenadores de projectos do Programa Escolhas.

²⁹ Por ter sido preparado pelo mesmo autor desta dissertação, este texto introdutório é em muito similar ao enquadramento teórico e conceptual aqui apresentado.

ENF e (4) um fórum de partilha e discussão baseado na pergunta: “Como se definiria educação não-formal no contexto do vosso projecto Escolhas?”.

Em resposta a esta pergunta, foram reunidas neste fórum um conjunto de respostas, de contribuições significativas sobre o conceito de ENF no contexto dos projectos Escolhas. O conjunto dessas contribuições constituiu, a posteriori, o texto, *corpus* de análise que serviu de base a este trabalho empírico.

Numa primeira fase, a cada uma das respostas fizemos corresponder um número, de 1 a 70. Em anexo, apresentamos o conjunto das respostas assim numeradas. Em seguida, e depois da definição das categorias de análise, tratámos o corpus de análise, fazendo associar a cada uma das categorias identificadas as contribuições mais relevantes de cada uma das respostas. Este trabalho é também apresentado numa tabela em anexo. Por último, passámos à leitura e interpretação dos dados, que apresentamos em seguida. As transcrições de excertos das respostas são identificados com o respectivo número com que estas foram codificadas. Foram deliberadamente retirados os nomes dos projectos e outros elementos que poderiam identificar directamente as respostas com os respectivos projectos.

5.3 – LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A leitura e interpretação dos dados é feita neste ponto a partir do fio condutor das categorias utilizadas na análise de conteúdo, definidas da seguinte forma: **(1)** Características da ENF – a partir da qual se definiriam as sub-categorias: intencionalidade e objectivos, estratégia educativa, papel do aprendente no processo educativo, valorização da experiência pessoal no processo de aprendizagem, importância das actividades lúdico-pedagógicas e de expressão artística, importância da relação afectiva e de proximidade, dinâmicas de participação, processos de avaliação, educação assente em valores, processo de transformação pessoal e colectivo; **(2)** Competências e **(3)** Articulação com a educação formal e informal.

1. Características da ENF

Procuraremos aqui, a partir da análise dos dados, evidenciar aquelas que são as

principais características atribuídas pelos projectos *Escolhas* ao conceito de Educação Não-Formal. Estes atributos não estão categorizados por nenhuma ordem de importância particular. Não foram analisadas as frequências de cada uma destas referências ou a importância relativa atribuída a cada uma delas. São, ainda assim, aspectos que sobressaem com particular intensidade do conjunto dos contributos no texto.

1.1. Intencionalidade

A ENF como uma estratégia de educação intencional, com objectivos pré-definidos

É um aspecto presente em grande parte dos contributos, tanto de forma directa, explícita, quanto indirecta, subentendida. A expressão “intencionalidade” é abundantemente encontrada. Esta abordagem faz alinhar a perspectiva dos projectos *Escolhas* com uma parte significativa das propostas teóricas e institucionais que vimos acima (Trilla-Bernet, Sarramona, Vazquez, Poizat). Os seguintes excertos ilustram esta análise:

“neste quadro, consideramos que a intencionalidade pedagógica e educadora que está por detrás das actividades e acções levadas a cabo é o elemento mais importante da educação não-formal” (55)

“no nosso contexto específico, a educação não-formal engloba um conjunto diversificado de práticas educativas intencionais e organizadas” (02)

“o espaço fora da escola (...) é caracterizado também pela regularidade de forma intencional e em simultâneo, pela eventualidade e pela informalidade” (04)

“com base num levantamento e análise de necessidades delineou-se um conjunto de actividades, baseado numa intencionalidade (...), a implementar de forma metódica e sistemática” (36)

Acompanha esta *intencionalidade* educativa, um conjunto de objectivos delineados previamente, com vista a proporcionar aprendizagens determinadas na população-alvo

destes projectos:

“um conjunto de actividades, acções ou programas organizados e planeados fora do sistema regular de ensino (...) com objectivos educacionais definidos (05)

“as actividades dinamizadas pretendem intencionalmente alcançar aprendizagens diferenciadas, com objectivos pré-determinados” (11)

“em objectivos gerais e específicos previamente delineados, sendo que a sua planificação metodológica vai de encontro às necessidades da população de intervenção” (59)

“o trabalho desenvolvido neste projecto será de carácter não-formal na medida da sua intencionalidade, dos seus conteúdos e dos métodos utilizados para se atingir os objectivos a que nos propomos” (12)

Numa outra perspectiva, podemos dizer que o critério *intencionalidade* marca, de forma vinculada, a diferença entre educação não-formal e informal. Associado ao facto de serem pré-definidos objectivos claros de aprendizagem (e, como veremos adiante, ao carácter estruturado e orientado da acção educativa) fica despistada a confusão entre a educação não-formal e informal no âmbito dos projectos Escolhas. Os projectos Escolhas partilham assim a mesma perspectiva muitos autores, segundos os quais, como nos diz La Belle, “a maior diferença entre estes dois processos [não-formal e informal] reside na ênfase instrucional e programática deliberada, presente na educação não-formal e ausente na educação informal”³⁰ (1986:2).

1.2. Estratégia Educativa

A ENF enquanto estratégia educativa estruturada e orientada

De forma similar ao ponto anterior, a ENF é entendida como uma prática educativa estruturada e orientada. Por “estruturada” podemos entender que obedece a um desenho

³⁰ Tradução livre.

consistente e reflectido de uma estratégia de aprendizagem consubstanciada num conjunto de actividades pedagógicas pré-estabelecidas de forma sistemática. Associa-se à ENF uma prática pedagógica orientada, não apenas com uma intencionalidade explicitada, mas com uma direcção, com um caminho apontado; com uma orientação, normalmente para o desenvolvimento de determinadas competências e valores:

“actividades estruturadas e/ou semi-estruturadas, na medida em que, apesar de não haver um programa, um espaço e um tempo muito rigidos (...), existe um conjunto de objectivos e estratégias definidos (com um grau de estruturação diferenciado, dependendo da actividade)” (15)

“aqui, a educação não-formal é também uma actividade educacional organizada e sistemática, mas fora do sistema formal” (04)

“desenvolvemos educação não formal quando utilizamos “práticas estruturadas, organizadas e orientadas” para a aprendizagem, como sejam o apoio psicopedagógico, acções de sensibilização e visionamento de filmes sobre determinadas temáticas, programas de rádio, sessões de educação parental, grupos de reflexão para pais” (21)

“estas actividades, embora não sejam planeadas e implementadas de acordo com as condicionantes do sistema formal de ensino, são estruturadas, organizadas e orientadas” (27)

“temos actividades estruturadas, com uma determinada duração definida” (33)

“à luz de um referencial estruturado, organizado e orientado, segundo critérios metodológicos e actividades negociadas” (37)

“as nossas actividades são estruturadas, organizadas, orientadas para um grupo específico” (39)

“o projecto (...) está plenamente inserido na lógica da educação não-formal uma vez que desenvolve actividades educativas intencionais, (...) devidamente estruturadas, organizadas, orientadas e direccionadas para um público-alvo específico” (46)

“a sua organização parte dum conjunto de práticas estruturadas, denominado referencial de actividades” (49)

Neste quadro, afigura-se-nos claro o pendor dos critérios de “especificidade”, “estrutura” e “sistematicidade” apontados anteriormente pelos autores que temos vindo a referir. Este são critérios que diferenciam, essencialmente, a educação não-formal da educação informal, tal como explicámos no capítulo 3, e que os projectos Escolhas parecem assumir de forma clara.

1.3. Papel do aprendente no processo educativo

Em ENF, o aprendente está no centro

Vista na sua perspectiva de proposta educativa ou formativa, a ENF é associada pelos projectos Escolhas a uma pedagogia centrada no aprendente. Toda a estratégia de aprendizagem é construída a partir das necessidades, dos interesses, das expectativas e motivações de cada uma das crianças e jovens:

“[a ENF] promove processos de aprendizagem, adequados a um ou vários elementos, tendo em conta idades e níveis de ensino, ritmos e dificuldades, interesses e necessidades, de forma contextualizada, aberta, abrangente e flexível, centrada no aprendente, em espaços comunitários, num tempo dedicado, por motivação intrínseca...” (37)

“partimos do princípio de privilegiar as necessidades dos nossos jovens” (01)

“apelando à motivação e centrada nas características de cada um” (11)

“esta intervenção baseia-se numa pedagogia centrada no indivíduo como um todo, numa prática educativa participativa, com vista ao desenvolvimento do saber-ser e do saber-estar” (29)

“as actividades pedagógicas desenvolvidas são centradas nas características, interesses e necessidades dos participantes” (62)

A ENF entende-se pois como uma prática educativa flexível e adaptativa, procurando ir ao encontro das características e perfis de cada um enquanto aprendente.

“o tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, sendo esta uma das características tida constantemente em conta no [nosso projecto]” (04)

“pensamos que um desafio da educação não formal eficaz, é precisamente a sua capacidade de se centrar no indivíduo e de conciliar "o tempo da intervenção" com "o tempo dos indivíduos" a quem queremos chegar” (17)

“estas estratégias são flexíveis porque se procuram ajustar ao processo e às características de cada um” (15)

“o planeamento de actividades é delineado em função das necessidades e interesses dos destinatários. (...) É feita uma adaptação contínua/sistemática de actividades em função de um grupo e contextos específicos, em que o critério de diferenciação na participação das actividades é baseado na idade dos destinatários e não nas suas competências escolares” (31)

“a ENF no projecto está patente numa lógica de continua adaptação das actividades aos destinatários presentes no momento das mesmas. A partir dos objectivos gerais do projecto, dos objectivos semanais e das actividades previstas, procura-se uma constante integração do binómio sujeito-espaço/actividade” (50)

“o que fazemos no nosso trabalho, é tentar adequar o tipo de educação a cada caso particular, tendo em consideração a especificidade de cada criança/jovem” (59)

Esta característica da educação não-formal – como a maior parte das que veremos a seguir – , tal como apontada pelos projectos Escolhas, não encontra uma ressonância directa nos enquadramentos conceptuais sobre educação não-formal. Poderíamos associar esta ao conjunto características que se distanciam dos “procedimentos convencionalmente escolares”, tal como nos aponta Trilla-Bernet (2003;27). Trataremos isto mesmo mais adiante, na análise do conjunto das características apontadas pelos projectos Escolhas.

1.4. Valorização da experiência pessoal no processo de aprendizagem

A ENF, valoriza e parte da experiência

Na mesma linha do ponto anterior, é notória a importância da “experiência”, das “vivências” dos aprendentes na construção do caminho de aprendizagem desenvolvido. Estas práticas têm pois maioritariamente lugar em contextos “o mais próximo possível das experiências quotidianas dos destinatários, inclusivamente no contexto escolar, constituindo-se como prática pedagógica alternativa que enriquece aprendizagens e práticas pedagógicas formais” (02). Da mesma forma, o recurso à experiência (próximo do sentido de “experimentação”) como metodologia de aprendizagem é altamente valorizado:

“a educação não-formal, em termos metodológicos, parte mais da experiência” (42)

“a abordagem da aprendizagem experiencial, aprender fazendo, é um trunfo a par da relação que vai sendo construída com os intervenientes no projecto” (62).

Esta valorização da experiência tem também – ou sobretudo – um reflexo na valorização dos aprendentes propriamente ditos, e da sua auto-imagem, enquanto sujeitos de transformação. Os seus saberes e saberes-fazer, as suas competências, a sua cultura e a sua praxis quotidiana são trazidos para a arena educativa como fonte valiosa de aprendizagem conjunta, de forma positiva e construtiva:

“o nosso projecto versa sobre o apoio a indivíduos mais carenciados e excluídos sempre numa lógica de responsabilização e de potencialização das suas capacidades” (45)

“no esforço contínuo de promover aprendizagens positivas que valorizam as suas competências pessoais e sociais, o espírito crítico e a participação cívica” (52)

1.5. Importância das actividades lúdico-pedagógicas

Em ENF, as actividades lúdico-pedagógicas são centrais

Em educação não-formal, no âmbito dos projectos Escolhas, as actividades lúdicas assumem um carácter pedagógico: como se estivéssemos a falar do “desenvolvimento de actividades em que o lúdico e o pedagógico andam de mãos dadas” (62). Os projectos associam à ENF a proposta, em contexto educativo, de uma série de actividades (de oficinas, de visitas, de jogos, de experiências,...) que, estruturadas e orientadas que são do ponto de vista pedagógico, contribuem de forma determinante para o desenvolvimento de novas aprendizagens e de novas competências.

“... desenvolve-se um plano de acção individual e/ou grupal, de carácter lúdico-pedagógico, com objectivos gerais e específicos a atingir, enquanto processo educativo e formativo diferenciado, de práticas, conducentes à melhoria de (re)conhecimentos e de participação activa, em iniciativas individuais e colectivas” (37).

“conseguido através de actividades informais, mas repletas de objectivos formativos e educacionais [...] no estabelecimento de regras, na construção de uma consciencia cívica e de responsabilização individual, através de uma série de actividades ludico pedagógicas” (07)

“as actividades lúdico-pedagógicas, como o próprio nome indica são o exemplo perfeito de uma boa educação não formal, existe uma organização para atingir um fim e durante esse período fazem-se aprendizagens, adquirem-se conhecimentos e realizam-se reflexões; tudo isto feito de forma lúdica” (09)

“um exemplo de actividade que procura introduzir estratégias alternativas de aprendizagem são os Ateliers Lúdico-Pedagógicos (...) onde através do recurso ao jogo e à brincadeira procuram trabalhar-se as temáticas escolares” (13)

“também nas actividades lúdicas como, ciclo de cinema temático, atelier de música, atelier de teatro e expressão corporal entre outros, são exemplos da prática da educação não-formal, onde pomos em prática os princípios por nós supra citados” (35)

“definimos a nossa intervenção como a mais simples forma de educar:

através de dinâmicas de grupo e jogos lúdico-pedagógicos” (57)

Esta “ludicidade” das actividades educativas é muita vezes referenciado como o factor que possibilita motivar efectivamente estas crianças e jovens para a aprendizagem. Neste, joga-se frequentemente a complementaridade, mas também a contraposição, em relação à escola, ao entender este como um “espaço completamente diferenciado do da educação formal – ambiente lúdico-pedagógico” (49).

1.6. Importância da relação afectiva e de proximidade

Em ENF a relação afectiva e a proximidade são importantes

Em boa parte dos casos, a abordagem pedagógica que caracteriza a ENF dá lugar à afectividade e às relações de proximidade. Esse é, aliás, um dos aspectos salientados como factor que induz aprendizagens significativas:

“a constatação de que a educação não formal, através da inexistência de hierarquia e pelo seu carácter voluntário, permite o estabelecimento de uma relação afectiva que serve de base a uma potenciação de todo o processo de aprendizagem” (26).

“cada equipa técnica e de acordo com os particularismo de cada projecto, fará sempre a sua intervenção em termos da aproximação ao publico-alvo e junto da comunidade em geral consoante as suas estratégias específicas” (03)

“o projecto (...) tem vida própria, mas não se esquece do mundo que rodeia os destinatários e, estabelece uma relação próxima com os agentes que se integram na educação formal e informal, ou seja, professores, familiares, vizinhos, entre outros” (44)

“parece-nos, portanto, que a abordagem da educação não formal permite uma maior aproximação aos destinatários do projecto, assim como uma atribuição de significações e valorizações de carácter mais positivo às práticas educativas tradicionais” (48)

“aquilo que verificamos é que recorremos à educação não formal como forma de nos aproximarmos dos destinatários, construindo uma metodologia de aprendizagem que tomamos como mais eficaz, apelativa e com melhores resultados ao nível da aplicação prática e quotidiana de conhecimentos” (52)

“a aproximação e conhecimento mais profundo dos destinatários é uma ferramenta imprescindível na intervenção” (62)

Desenvolvem-se pois um conjunto de “actividades em que a relação pedagógica é fundamental, centrada na proximidade, nos afectos...”(15). Esta relação afectiva e de proximidade, procura-se não apenas numa relação directa entre técnicos (formadores) e participantes (formandos), mas de uma forma mais abrangente, com toda a comunidade envolvente, educativa. A este respeito, diz-nos Luis Rothes que “estamos pois a falar de práticas educativas que se aproximam da vida quotidiana dos sujeitos, que podem desenvolver-se num leque muito alargado de espaços físicos e sociais, estando menos presos à delimitação dos tempos de formação. São práticas que, podendo decorrer em contextos determinados para o efeito, encontram o seu sentido, se não mesmo a sua atmosfera de excelência, nos tempos e espaços da vida comunitária”(2005:176).

1.7. Dinâmicas de participação

Em ENF, todos participam, de forma voluntária

Esta é uma característica *chave* apontada por uma grande maioria dos projectos: a ENF procura e promove a participação activa de todos, de forma livre e voluntária, num contexto preferencialmente não-hierárquico. Metodologicamente, privilegia-se a interactividade, a iniciativa, a apropriação do processo por parte de todos participantes:

“[procura-se o] desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como actores na organização e avaliação das próprias actividades” (45).

“actividades cuja participação é livre e baseada nos interesses dos nossos destinatários, o que faz com que estes participem, sobretudo, por uma motivação intrínseca” (15)

“com a participação de todos, numa atitude activa de aprendizagem, ou seja, de cidadania democrática” (23)

“através da inexistência de hierarquia e pelo seu carácter voluntário” (26)

“o projecto procura promover uma participação activa e voluntária, centrando o processo educativo nos intervenientes principais” (41)

“utiliza, como forma de implementação das diferentes actividades e desafios colocados às crianças e jovens, metodologias activas onde se fomenta a participação e forte envolvimento dos destinatários” (49)

“todos os alunos que participam nesta actividade fazem-no voluntariamente” (59)

“apostamos no carácter livre das aprendizagens, pois acreditamos que a liberdade é um excelente meio de aprendizagem significativa, liberta o espírito, dá asas à imaginação e à criatividade” (63)

Esta abordagem, espelha (ou projecta) nas actividades educativas o contexto de cidadania democrática e participativa que se quer promover na comunidade ou na sociedade envolvente. A experiência significativa da *participação* nos espaços educativos propostos potencia, nas crianças e jovens, a reprodução destas mesmas atitudes e dinâmicas participativas fora desses espaços. É exemplo desta abordagem ao papel da educação não-formal o *Programa Juventude* e o reconhecimento por parte da Comissão Europeia do papel educativo do movimento associativo juvenil, tal como vimos no capítulo 4.

1.8. Processos de avaliação

Em ENF existe avaliação: de forma participada, contínua e dinâmica

Os projectos Escolhas associam à ENF a prática de *avaliação*. A avaliação integra o quadro conceptual de uma proposta educativa que deve ser estruturada, orientada,

específica, sistemática e, portanto, avaliada. Nesta avaliação, os participantes não são no entanto “avaliados no sentido escolar, ou seja não lhes é atribuída uma nota” (39). Ao contrário, trata-se de uma avaliação essencialmente qualitativa, sem lugar à atribuição de juízos ou de escalas de valor. Não é apenas a aprendizagem em si que é avaliada, mas também, e sobretudo, toda a proposta educativa. A avaliação é um processo, contínuo, participado por todos e adaptado aos perfis formativos e de aprendizagem pré-definidos. A ENF é nesta linha associada ao “desenvolvimento de uma metodologia participativa, em que os jovens se querem como actores na organização e avaliação das próprias actividades” (45).

“Não queremos com isto dizer que o aluno não seja avaliado, pois é efectuada uma avaliação qualitativa, de qualquer forma, é uma avaliação diferente, que não tem o “peso” que o tipo de educação formal exige. A nossa avaliação vai no sentido de orientar o processo de desenvolvimento da criança/jovem. (59)

O carácter contínuo, dinâmico e participado dos processos de avaliação é ainda sublinhado nos seguintes projectos:

“a avaliação é mesmo contínua; todos participam na avaliação” (28)

“a avaliação surge como processo adaptado ao nível dos métodos participados e contínuos, como forma de acompanhamento do próprio processo educativo” (31)

“as actividades são programadas e pensadas com as crianças/jovens nestas existe um processo dinâmico de auto-conhecimento, auto-reflexão e avaliação (não julgamento)” (43)

“a avaliação tem vindo a desenrolar-se num contexto de participação dinâmica de todos os intervenientes” (66)

1.9. Educação assente em valores sociais e humanos

A ENF é assente em valores

Para a generalidade dos projectos, a ENF não é neutra; ela assenta em valores e princípios chave para a promoção da inclusão social e da cidadania democrática. É invariavelmente neste quadro de intervenção que a ENF é situada. Princípios como a igualdade de oportunidades, a coesão social, a valorização das diferenças, a solidariedade e a cooperação são em grande medida pilares orientadores da prática educativa, que podemos sintetizar neste excerto.

“Pretendemos acima de tudo, uma formação a nível dos valores familiares, sociais e culturais, entre outros, proporcionando às crianças/jovens um ambiente motivador, securizante e enriquecido de diferentes experiências, para que possam desenvolver características sociais assertivas e, no futuro, possam ser cidadãos qualificados a vários níveis, que tenham uma autonomia eficaz e funcional, visando contribuir para uma sociedade mais justa, próspera e igualitária” (58).

Outros contributos ilustram ainda esta característica da ENF no contexto do Programa Escolhas:

“educação não formal aplicada no [projecto] está fortemente ligada à educação para a cidadania” (04)

“pretendemos a assimilação de conhecimentos e habilidades de tipo intelectual e artístico, assim como a formação de atitudes e valores” (10)

“esta forma de educação procura promover uma série de competências pessoais e sociais, baseadas nos valores, com vista à integração social e comunitária” (20)

“é através da educação não-formal que o projecto (...) promove a inclusão social, permitindo um espírito de cidadania activa que contribui para a sua participação cívica e comunitária” (32)

“e face a esta realidade, é nosso firme desígnio promover a igualdade de oportunidades e reforçar a coesão social” (56)

“paralelamente à aprendizagem dita normal ou formal, deve existir uma formação ao nível dos valores sociais, culturais e familiares” (70)

A intensidade com que se faz associar a ENF à educação *para* os valores e *com* valores é de tal forma explícita que, em alguns casos, parecem até confundir-se positivamente os conceitos: “[a ENF] pode ser entendida como um conjunto de princípios que regem a nossa intervenção” (30); ou ainda: “para nós Educação Não Formal é educação de inclusão” (61).

1.10. Processo de transformação pessoal e colectivo

A ENF é um processo de transformação pessoal e colectivo

Para os projectos Escolhas, ENF e transformação são dois conceitos indissociáveis. Por um lado, a intervenção para a mudança social, que está no horizonte dos projectos, faz-se com recurso a uma prática educativa, específica, que possa “proporcionar aprendizagens que provoquem modificações” (18). Por outro lado essa mesma prática educativa só tem sentido se, intencionalmente, procurar induzir essa transformação pessoal e social:

“está assente em princípios de desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada indivíduo, enquanto sujeito activo de transformação de si próprio, dos outros e dos contextos” (37)

“o nosso propósito final passa, sobretudo, por proporcionar aprendizagens que provoquem modificações, tanto nos jovens como nos pais, no seu comportamento e atitudes, assim como o desenvolvimento de competências que os ajudem a formular os seus próprios projectos de vida” (18)

“o projecto pretende impulsionar, ao longo destes três anos, processos diversos de transformação pessoal e social” (41).

Podemos dizer que as actividades educativas propostas no âmbito dos projectos Escolhas, “pretendem assumir um papel activo na construção de um projecto de vida adaptado a cada indivíduo, no qual cada um é actor de mudança” (30). Esta “educação para a mudança social” (16) é, nestes contextos, identitária da educação não-formal.

Daí a importância tantas vezes referenciada de uma prática pedagógica que possa, com recurso à experiência, fazer questionar sobre as suas vivências e práticas, provocar a consciência para a necessidade de adoptar novas atitudes e comportamentos e, com isso, gerar então processos que transformem os indivíduos e, a partir deles, os meios em que se inserem.

2. Competências

Uma segunda nota importante a registar é que, no âmbito dos projectos Escolhas, a educação não-formal está intimamente associada a processos educativos com vista ao desenvolvimento de (novas) competências pessoais e sociais.

Este aspecto estará porventura relacionado com o facto de uma boa parte dos jovens e crianças participantes nos projectos Escolhas serem elas próprias provenientes de contextos económicos e sociais desfavorecidos, com baixos níveis de qualificação e literacia e com mínimas oportunidades de participação cívica e social³¹.

O papel dos projectos é justamente, tal como assinalado em variados contributos, promover em articulação com o sistema formal de ensino, o desenvolvimento dessas competências pessoais e sociais básicas:

“O Projecto (...) contém no seu plano cerca de 75% das suas actividades vocacionadas para a educação não formal, isto porque consideramos ser uma forma eficaz de trabalhar as competências pessoais e sociais dos indivíduos com que trabalhamos. Não os queremos dotar de competências escolares efectivas, até porque é esse o papel da escola, mas queremos que se tornem indivíduos mais capazes de responder às necessidades diárias, capazes de tomar decisões plenas de consciência, avaliar os riscos das suas acções e acima de tudo, capazes de assumir as consequências dos seus actos” (67).

³¹ Não foi possível, à época de realização deste trabalho, recolher junto da equipa de coordenação central do Programa Escolhas, dados tratados e consolidados de caracterização do público-alvo dos projectos. O que aqui referenciamos decorre do perfil do próprio programa e dos requisitos de candidatura dos projectos.

A educação não-formal é aqui identificada como um âmbito educativo capaz de estimular de forma mais eficiente e eficaz os jovens e crianças dos projectos para uma aprendizagem estruturada e orientada: “a sua importância dentro do projecto sempre foi reconhecida como um instrumento de muita utilidade para a aquisição de competências que de outra forma a nossa população alvo não teria acesso ou oportunidade de obtenção” (22).

Esta é talvez, aliás, uma das características atribuídas à ENF mais importante de reter: o desenvolvimento de estratégias educativas com vista à promoção de determinadas competências, particularmente aquelas do domínio pessoal e social, é mais fácil num contexto de educação não-formal. A combinação de abordagens pedagógicas e de metodologias de aprendizagem, a proximidade aos contextos de vivência dos participantes, a utilização de actividades lúdico-pedagógicas para estimular a motivação para a aprendizagem, a possibilidade de adaptar os processos educativos aos perfis individuais de cada aprendiz, o recurso à experiência pessoal das crianças e jovens como recurso pedagógico, entre outros, são alguns dos factores que determinam esta maior eficácia no desenvolvimento de determinadas competências. Este dado é particularmente importante no âmbito do que tratámos no capítulo 2.1 deste trabalho.

3. Articulação com a Educação Formal e Informal

Uma das primeiras notas importantes a reter sobre a ENF no contexto dos projectos Escolhas é que esta é em grande medida entendida de forma articulada e complementar com a educação formal e com a educação informal. O seguinte excerto ilustra esta perspectiva de uma forma muito clara:

“No nosso ponto de vista, uma característica relevante da educação não formal é que esta se apoia quer na educação formal, quer na educação informal. Assim, apoia-se e faz a articulação com ambas. Apoia-se e surge na intersecção de ambas. É permeável. Ganha espaço e reconhecimento

porque tem intenções e metodologias específicas. É eficaz porque ao fazer um constante vai-vem com a educação formal e informal, contextualiza as suas acções nos contextos/modos de vida dos indivíduos” (55)

Os técnicos deste programa situam, aliás, os seus projectos na intersecção destes três domínios educativos: “o espaço que o projecto ocupa, embora tenha uma especificidade própria, vive da relação estreita e contínua que estabelece com os agentes que se integram na educação formal e informal, ou seja, professores, familiares, vizinhos, entre outros” (36) ou ainda “situamo-nos muitas vezes no interface entre os 3 domínios da classificação tripartida” (02).

No que respeita à relação com a educação formal, sobressaem largamente as expressões “articulação” e “complementaridade”. De forma significativa, os projectos indicam que as suas práticas de educação não-formal vêm de alguma forma “superar os problemas não resolvidos no sistema formal do ensino (16)”. Esta noção é na realidade amplamente partilhada. A leitura dos contributos dos projectos sugerem-nos que a escola tem dificuldade em promover determinadas aprendizagens junto dos seus alunos; ou, noutra perspectiva, os jovens participantes nas actividades dos projectos Escolhas não encontram na escola o contexto educativo adequado ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens necessárias à sua plena integração e participação social. As estratégias de aprendizagem desenhadas no âmbito dos projectos, em contexto de educação não-formal, vêm responder as estas dificuldades, em articulação com a própria escola. Esta complementaridade tem, aliás, e para além do desenvolvimento de novas competências, um impacto no próprio desempenho escolar:

“a articulação de “actividades lúdico-pedagógicas interdisciplinares com o currículo escolar têm um contributo muito significativo no processo educativo dos alunos e sucesso escolar” (59);

“algumas actividades são ministradas em complemento com as escolas com vista à reintegração dos alunos na escola, à promoção do sucesso educativo e à maior co-responsabilização numa cidadania mais participativa, bem

como desenvolver competências pessoais e sociais” (05).

Simultaneamente, o trabalho desenvolvido no âmbito da educação não-formal, vem reforçar as oportunidades de aprendizagem informal. O papel das actividades lúdico-pedagógicas será, nesta vertente, o factor mais evidenciado: “o seu objectivo vai além da ocupação dos tempos livres, mas ambiciona o desenvolvimento de aprendizagens não-formais, complementares àquelas que as crianças e jovens podem adquirir no âmbito da educação formal e reforçando, ainda que de forma indirecta, a própria educação informal” (46).

SÍNTESE

É inquestionável a pertinência na ENF no contexto de intervenção social dos projectos Escolhas. Em muitos casos, os projectos assumidos enquanto âmbito educativo com vista à transformação pessoal e colectiva, confundem-se eles próprios com o conceito de educação não-formal, de tal forma ela é a referência identitária deste modelo de intervenção. A ENF representa, para os projectos Escolhas, um âmbito e uma ferramenta educativos indispensáveis à estratégia de inclusão social, de cidadania democrática e de participação plena que se quer promover junto das crianças e jovens na sua maioria provenientes de contextos sociais, culturais e económicos mais desfavorecidos.

Na realidade, a análise e interpretação das respostas produzidas pelos coordenadores dos projectos Escolhas permitiu-nos reforçar as hipóteses levantadas no início deste trabalho empírico, tal como apresentadas no capítulo 1:

No contexto específico dos projectos Escolhas, a ENF articula-se complementarmente com a educação formal e informal. Esta articulação tem em vista, sobretudo, procurar propostas educativas complementares e alternativas, que contribuam no seu todo para o desenvolvimento de novas competências pessoais e sociais nas crianças e jovens participantes nos projectos. Procura-se, por um lado, colmatar as deficiências e as dificuldades do sistema formal de ensino e, por outro, fazer apelo aos contextos singulares de vivência dos jovens

para estimular experiências significativas de aprendizagem.

Neste sentido, mais do que um âmbito ou um contexto educativo, para os projectos Escolhas, o conceito de ENF designa frequentemente um prática pedagógica, uma abordagem metodológica com características específicas, tida muitas das vezes como alternativa – essencialmente, alternativa aos sistema formal de ensino. Dessas características específicas destacamos: (1) a intencionalidade, sistematicidade e a especificidade da proposta educativa, (2) a sua estrutura e orientação pré-definidas, (3) a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica, (4) a valorização da experiência como factor de aprendizagem, (5) a importância das relações de afectividade e proximidade, (6) o papel incontornável das actividades lúdico-pedagógicas, (7) a promoção da participação activa e voluntária em ambientes não-hierárquicos, (8) a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos, (9) a proposta educativa assente em valores sociais e humanos, (10) conducente a processos de transformação pessoal e colectiva.

O conjunto destas características pedagógicas articuladas entre si, proporciona um contexto de aprendizagem que favorece o desenvolvimento de determinadas competências – essencialmente pessoais e sociais – que a escola, por si só, tem dificuldade em desenvolver. É neste contexto educativo que, segundo os projectos Escolhas, melhor se operam processos de transformação pessoal e colectivos com vista à inclusão social das crianças e jovens com quem trabalham. Estas transformações têm como base um conjunto de valores sociais e humanos dos quais se destacam a igualdade de oportunidades, a solidariedade, a cooperação, a coesão social, a valorização das diferenças, a cidadania activa e a democracia participativa.

CAP. 6 – CONCLUSÕES

A educação não-formal (ENF) tem merecido, nos últimos 30 anos, uma atenção especial por parte de instituições públicas e privadas, organizações da sociedade civil e agentes educativos em geral, um pouco por todo o mundo. Desde que o conceito foi emergindo no centro dos debates mundiais sobre educação em 1967, e até aos dias de hoje, multiplicaram-se as publicações sobre ENF, os movimentos de apoio ou de crítica à ENF, as abordagens conceptuais que a delimitam teoricamente, as práticas educativas que lhe dão forma e até as propostas legislativas que, directa ou indirectamente procuram reconhecer o valor e a pertinência da educação não-formal.

O paradigma de aprendizagem ao longo da vida e, em particular, a estratégia da Comissão Europeia consubstanciada no seu *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), vieram atribuir à ENF um lugar incontornável na construção das políticas de educação e formação no presente e para o futuro. O memorando estabelece um consenso alargado sobre o entendimento de que o sistema de ensino formal em geral, e a escola em particular, não é, por si só, capaz de responder a todos os desafios educativos que se configuram nos diferentes contextos sociais, culturais e económicos da actualidade. A cooperação entre vários actores educativos e a articulação complementar entre a educação formal e não-formal é pois imprescindível.

Ressalta, nesta perspectiva, o papel atribuído à ENF na oferta de oportunidades de aprendizagem àqueles que, por razões distintas, estão mais afastados ou abandonaram prematuramente os processos de escolarização e qualificação formais. O papel da educação não-formal junto de populações mais desfavorecidas, de adultos não escolarizados ou crianças e jovens em risco, torna-se particularmente vital, tendo em conta a necessidade de desenvolver (novas) competências que permitam, a todos, a sua integração social e uma cidadania democrática plena.

Portugal, enquanto Estado-Membro da União Europeia, não pode ser alheio aos desafios propostos pela estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Não pode, portanto, ignorar esse lugar importante e privilegiado atribuído à educação não-formal. E, no entanto, o conceito de ENF parece estar ausente dos discursos políticos e públicos, e apenas implícito num conjunto

de práticas educativas, programas de intervenção e iniciativas legislativas pontuais e desarticuladas entre si. Os esforços de *reconhecimento, validação e certificação de competências*, significativamente consolidados na iniciativa “Novas Oportunidades” parecem responder a esta necessidade de reconhecimento da ENF. E mesmo esta, num olhar mais atento, faz-nos notar que esses esforços se dirigem para o reconhecimento das aprendizagens elas próprias, e não das propostas e dos agentes educativos que lhe estão a montante. Reconhece-se que se geram aprendizagens significativas fora do contexto escolar, mas não se valoriza explicitamente os espaços, os actores e as propostas pedagógicas que tornaram possíveis essas aprendizagens de uma forma estruturada, orientada, específica e sistemática.

Da sociedade civil, e sobretudo das organizações do chamado *terceiro sector*, parecem surgir movimentos no sentido contrário; isto é, manifestações claras de valorização e reconhecimento dos espaços e propostas educativas desenvolvidas fora do contexto escolar, muitas das vezes em articulação com este. Estes espaços e estas propostas nem sempre aparecem, no entanto, sob a designação de educação não-formal. Elas surgem antes sob as designações das tradições, das especificidades contextuais ou correntes pedagógicas que lhes deram forma e que as enquadram antes da educação não-formal: educação comunitária, educação de adultos, educação popular ou educação para o desenvolvimento, a título de exemplo. E, no entanto, é a designação de educação não-formal que “ganha terreno” na estratégia de aprendizagem ao longo da vida.

Face a estes desafios, procurámos com este trabalho contribuir para compreender melhor o conceito de educação não-formal. Não apenas por uma questão de exigência conceptual ou de contributo teórico para os diferentes trabalhos académicos nestes domínios, mas sobretudo por entendermos que o caminho da valorização e do reconhecimento da ENF necessita deste esforço de compreensão – ainda que muito interrogado – sobre o conceito e a prática de ENF propriamente dita.

Embora necessariamente limitado, este trabalho permite-nos extrair algumas conclusões e outras tantas interrogações que agora gostaríamos de partilhar. Queremos aqui também recuperar as nossas questões orientadoras iniciais e responder às principais finalidades deste estudo, tal como apresentadas no primeiro capítulo.

Apesar de relativamente ausente dos discursos sobre educação em Portugal, é de facto

pertinente falar de educação não-formal nos dias de hoje. É sobretudo pertinente falar de ENF prospectivamente, tendo como horizonte um futuro não muito longínquo. Se, por um lado, a estratégia de aprendizagem ao longo da vida a isso obriga (positivamente), por outro, a ENF surge aos olhos de muitos agentes educativos como um género de (último) reservatório de oportunidades de aprendizagem e de qualificação para muitos que passam à margem dos sistemas formais de ensino. Mais, é vista ainda como um laboratório vivo e participado de práticas pedagógicas *outras*, alternativas, porventura mais consentâneas com um novo paradigma educativo; um “paradigma de equilíbrio social (...) que dá ênfase às dimensões da Educação para a Cidadania, à Educação centrada na Pessoa, à Aprendizagem ao Longo da Vida, em contexto interculturais diversos, orientados para a Coesão Social, veiculada através de projectos e percursos pessoais e colectivos” (Ambrósio, 2001:18).

Não será porventura possível definir de forma consensuada e unânime o conceito de educação não-formal. O capítulo 3 deste trabalho procura explorar essa mesma complexidade. Mas também não será esse o desafio mais importante no que respeita à valorização e reconhecimento da ENF. Sabemos difícil esse exercício de definição justamente porque sabemos o quão devedora é a ENF de uma diversidade de “perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias” (Rothes, 2005:174). Tal como procurámos evidenciar no capítulo 3 deste trabalho, é-nos possível, no entanto, estabelecer critérios que, de forma contextualizada, delimitem a ENF, particularmente em relação à educação formal e à educação informal. É muito importante, de facto, que este exercício de delimitação seja efectivamente contextualizado, pois o que num caso entendemos por uma prática educativa estruturada, orientada e sistemática, num outro pode parecer-nos um perfeito exemplo de arbitrariedade. O trabalho empírico que desenvolvemos no capítulo 5 – a partir das experiências dos projectos do *Programa Escolhas* – permitem-nos caracterizar a ENF a partir, justamente, de um contexto específico.

No decurso deste trabalho de investigação, apercebemo-nos, no entanto, de que poderíamos encontrar alguns padrões, algumas abordagens mais frequentes ao conceito de ENF. O contributo dos discursos dos actores no terreno – neste caso, dos projectos *Escolhas* – permitiu-nos descobrir e compreender que, para além das abordagens académicas e institucionais mais frequentes, a ENF pode também ser caracterizada e enriquecida a partir de uma perspectiva pedagógica própria e entendida enquanto processo de aprendizagem e

transformação social. Estas diferentes abordagens que apresentamos não correspondem no entanto a qualquer proposta de categorização; trata-se antes de um esforço, uma pista emergente desta investigação, para nos ajudar a desocultar e entender o que poderá estar subentendido no que se refere à educação não-formal.

ENF como um sector de práticas formativas heterogéneo e dinâmico

Nesta abordagem, a ENF é vista como toda a educação que acontece fora do sistema de educação formal.

“A escola é, com certeza, a instituição pedagógica mais importante de entre aquelas que até hoje a sociedade foi capaz de oferecer. No entanto (...) a escola ocupa apenas um sector do universo educacional; no que resta dele encontramos, por um lado, o imenso conjunto de resultados educativos adquiridos através da rotina comum do dia-a-dia (...) e, por outro, aquele sector heterogéneo, múltiplo e diverso (...): aquele ao qual foi dado o nome de 'educação não-formal'” (Trilla-Bernet, 2003:11).

Mais do que uma actividade, um programa ou um campo educacional específico, a ENF é aqui vista como um sector de educação complexo, heterogéneo e dinâmico, que funciona em paralelo ao conhecido sistema de educação/ensino formal. Nesta abordagem, as actividades educacionais do sector de ENF podem ser de vários tipos, com qualquer género de conteúdo, planeadas e implementadas por uma variedade de actores, e utilizando um grande leque de opções metodológicas e pedagógicas. Trilla Bernet (2003) identifica a este respeito mais de 70 tipos e taxonomias de ENF de acordo com esta abordagem. Por exemplo, pode ser considerada sob esta abordagem uma conferencia profissional de um dia para executivos de empresas multinacionais sob o tema do fluxo do mercado de acções, assim como podemos considerar igualmente cursos de formação de longa duração para jovens líderes sobre “trabalho dos jovens e inclusão social”. Nesta perspectiva, é tão genuinamente considerada ENF uma campanha de consciencialização para o uso dos transportes públicos em áreas urbanas, como um workshop sobre técnicas de irrigação para agricultores analfabetos em meio rural. A esta compreensão acerca da ENF não estão necessariamente associados quaisquer princípios pedagógicos, focos políticos ou orientações de valor. Não existem grupos alvo ou agentes educacionais predominantes. Segundo esta abordagem, a ENF é mais um conjunto de práticas educativas ou de formação não inscritas no sistema formal de

educação. Este entendimento do que é a ENF, é essencialmente partilhado e utilizado em domínios académicos. Contrasta, como veremos adiante, com a perspectiva dos actores no terreno, para quem a ENF não é qualquer actividade educativa fora do contexto escolar, mas tem características pedagógicas muito específicas.

ENF como um programa educativo para colmatar os défices da educação formal

Esta abordagem deriva da própria origem do conceito de educação não-formal, vista como uma resposta educativa para colmatar os problemas não resolvidos dentro do sistema de ensino formal. Como explicámos ao longo deste trabalho, a origem deste conceito é, para muitos autores, relacionado com a pobreza nas áreas rurais, ou de um modo mais geral, com a necessidade de responder a carências educacionais nos países em vias de desenvolvimento.³²

Actualmente, podemos ainda encontrar referências à ENF claramente inscritas nesta abordagem: a ENF vista como um programa educativo (ou um conjunto de programas educativos), fora ou em complementariedade com o sistema formal de educação/formação, intencionalmente planeados e implementados para suprimir necessidades de desenvolvimento de certos grupos de pessoas ou países. Estes programas educativos incluem, principalmente, um conjunto de conteúdos que procuram uma contribuição directa no desenvolvimento da região/país. O aumento da literacia e alfabetização, desenvolvimento de competências técnicas em áreas como a agricultura, o comércio e a saúde, ou o *empowerment* da sociedade civil, são conteúdos comuns no contexto destes programas.

Segundo esta abordagem, os programas de ENF podem ser dirigidos por governos, autoridades locais, organizações não governamentais, instituições religiosas, agências para o desenvolvimento, etc. – o tipo de agentes que promovem ou implementam os programas educativos não determinam, segundo esta perspectiva, o conceito de educação não-formal propriamente dito.

São normalmente as instituições internacionais e os governos quem mais partilha desta abordagem (ver a este propósito o exposto no capítulo 4). Mas podemos também reconhecer

³² De acordo com Alan Rogers (2004), o discurso em torno da *educação não-formal* está realmente muito associado ao discurso em torno do conceito de *desenvolvimento*; ambos os conceitos evoluíram paralelamente ao longo das décadas passadas.

este entendimento do papel da ENF nos discursos dos actores no terreno, especialmente no que respeita à articulação entre a educação formal e não-formal (conforme destacámos o capítulo 5).

ENF como um metodologia pedagógica

O contributo do trabalho empírico que desenvolvemos, a partir das experiências dos projectos *Escolhas*, foi determinante para definir esta abordagem e a seguinte. A partir das suas práticas educativas e dos seus contextos específicos, a ENF deixa de ser apenas um sector educativo objecto de investigação ou um programa institucional ou político, e passa a ganhar “conteúdo pedagógico”, digamos assim; como se deixássemos de lado as preocupações conceptuais, terminológicas e discursivas e passássemos a tratar de uma prática pedagógica repleta de intencionalidades manifestas ou percebidas, de valores sociais e humanos, de transformações pessoais e colectivas, de uma base interventiva quase ideológica.

Começando por esta abordagem, a ENF significa aqui, predominantemente, “métodos não-formais” ou “prática educacional não-formal”. Podemos situar nesta perspectiva expressões muito usadas pelos actores, como: “transportar a educação não-formal para as escolas”; ou “usar os métodos da educação não-formal”. Para lá de um programa ou um sector educativo, a ENF surge como uma metodologia pedagógica erigida a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e metodológicos determinados – na maioria dos casos, de forma oposta ao entendimento comum do ensino tradicional nas escolas.

Nesta perspectiva, mais do que dois sistemas educacionais diferentes, a educação formal e não-formal aparecem como modos opostos de desenvolver estratégias de aprendizagem: o primeiro como reprodutor do formato de ensino “antiquado”, e o último como a implementação de práticas pedagógicas “alternativas” baseadas numa série de características e princípios como: a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica, a valorização da experiência como factor de aprendizagem, a importância das relações de afectividade e proximidade, o papel incontornável das actividades lúdico-pedagógicas, a promoção da participação activa e voluntária em ambientes não-hierárquicos, a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos, a proposta educativa assente em valores sociais e humanos, conducente a processos de transformação pessoal e colectiva³³.

³³ A partir dos contributos dos projectos *Escolhas* (cap 5).

Esta abordagem da ENF é apoiada pelas contribuições das esferas académicas/científicas como a sociologia, a psicologia, a pedagogia e outras ciências humanas para as quais as escolas não são completamente capazes de propôr, desenvolver e aplicar certas visões educacionais alternativas. A convergência com abordagens alternativas à aprendizagem conduziu os especialistas em educação e os profissionais do terreno da ENF a desenvolverem estratégias metodológicas mais coerentes. A liberdade potenciada pela ENF (não limitada pelas dimensões institucional e programática da educação formal) permitiu o aparecimento e consolidação de um grande leque de propostas. Como pudemos verificar com a análise das respostas dos projectos *Escolhas*, estas práticas e estratégias “inovadoras” são agora as normalmente associadas à educação não-formal, até ao ponto de se confundirem conceptualmente – para muitos deles ENF trata-se na realidade de práticas pedagógicas não-formais.

ENF como processo de transformação pessoal e social, assente em valores sociais e humanos

É no âmbito desta abordagem ao conceito de ENF que se pronuncia mais marcadamente a perspectiva dos actores no terreno, no nosso caso, a partir das experiências e contributos dos projectos *Escolhas*. Na realidade, não são abundantes, na literatura pesquisada, evidências que possam sustentar a proposta desta abordagem – são efectivamente os discursos dos actores que a consubstanciam: a ENF entendida como um *processo de transformação baseado em valores sociais e humanos*, como sejam, a participação democrática, a solidariedade, a igualdade de oportunidades e não discriminação – quer a nível individual quer a nível colectivo.³⁴

Esta abordagem à educação não-formal, melhor ilustrada no capítulo 5, parece suplantar em alguns aspectos as propostas que a literatura pesquisada nos fornece. Claramente, não se trata aqui (apenas) de associar a educação não-formal a um âmbito, um sector ou um programa educativo. Também não é suficiente, ao caracterizar a ENF, procurar delimitar as suas fronteiras conceptuais relativamente à educação formal e informal. É igualmente limitativo

³⁴ O que define neste contexto um *processo* ou *transformação*? Esta seria uma boa questão de base para uma investigação mais aprofundada, que não somos capazes de desenvolver neste estudo.

tentar identificar ou circunscrever estas práticas numa tipologia de intervenção educativa pré-definida. A educação não-formal, neste contexto específico, ganha uma natureza própria: ela alia tudo isto com uma abordagem integrada, na intersecção entre a intervenção social e a pedagogia. A partir da experiência dos projectos do Programa Escolhas, a ENF parece fazer a síntese entre o desenvolvimento integrado de competências³⁵, a individualidade de cada aprendiz no processo educativo, os valores que enquadram os actores a comunidade e a transformação que se espera gerar a partir da intervenção educativa.

Esta constatação reforça desde já duas ideias: (1) a primeira, de que dificilmente conseguiremos definir ou compreender a ENF em abstrato, de forma generalizada, fora de um contexto e de uma prática específicos; (2) a segunda, de que a compreensão da ENF terá que passar necessariamente por uma abordagem multidisciplinar, já que, como nos indicia a experiência dos projectos Escolhas, esta acção educativa combina elementos das ciências educação e da formação, da sociologia, da antropologia, da psicologia, da gestão, da animação socio-cultural, da ciência política, entre outros. Esta perspectiva alia-se às propostas de Maria da Glória Gohn, segundo a qual:

“A educação não-formal designa quatro campos ou dimensões, que correspondem às suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos (...). O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objectivos comunitários, (...). O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.” (Gohn, 1999:98-99).

Segundo esta última abordagem, portanto, o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente *de mãos dadas*. A acção educativa tem uma intencionalidade transformadora, pessoal e colectiva, com vista à promoção ou à defesa de valores partilhados pelos agentes educativos e pela comunidade em que se inserem. Os que partilham desta perspectivam,

³⁵ O conceito de competências é aqui entendido no seu sentido amplo ou “holístico”, à luz dos contributos de Pires (2003 e 2005) e Wittorski (1998).

difícilmente associariam ENF ao mundo empresarial ou a cursos de formação meramente técnica, por exemplo.

Na realidade, e como podemos facilmente depreender, nenhuma destas abordagens é entendida de forma linear e exclusiva. Em grande parte dos casos, identificamos nos discursos elementos de várias destas abordagens. Percebem-se, no entanto aspectos predominantes de uma delas; e este factor pode ajudar-nos a comunicar sobre educação não-formal em diferentes contextos e com diferentes interlocutores.

Em Portugal, tardou a “adesão” ao conceito de educação não-formal. Aquando dos grandes debates internacionais sobre ENF, em Portugal efervesciam as “campanhas de alfabetização” sob a inspiração da *educação popular*. Do ponto de vista da política educativa, foi adoptada a expressão “educação extra-escolar” para designar e acomodar as iniciativas educativas fora do contexto escolar. Apesar de inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ainda hoje em vigor, a dimensão de *educação extra-escolar* perdeu peso, consistência e até visibilidade – parece quase ter desaparecido das políticas educativas.

A reboque dos esforços das organizações da sociedade civil, dos desafios colocados sob a estratégia europeia de aprendizagem ao longo da vida, e com o impulso de alguns programas governamentais sobretudo direccionados para o esforço de coesão social, a educação não-formal ganha um novo alento em Portugal. Parece, hoje, ser ligeiramente mais (re)conhecida e estimulada no nosso país. Na mesma linha, é interessante e positivo notar que a valorização da ENF se expressa cada vez mais na complementaridade e articulação com o sistema formal de ensino e já não contra este.

Ainda assim, a educação não-formal, enquanto conceito e prática, encerra em si mesma uma grande indefinição conceptual e parece derivar de prática em prática, de contexto em contexto, de actor em actor, à procura de um sentido profundo quanto ao seu papel no âmbito de uma política educativa (mais) integrada.

Os dados que analisámos e que procurámos partilhar neste trabalho (em particular no capítulo 4), indiciam alguma ambiguidade no que respeita ao lugar da ENF na política educativa. Por um lado, parece ter desaparecido dos programas governamentais a dimensão de *educação*

extra-escolar consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Por outro, promovem-se práticas e programas educativos que parecem situar-se no âmbito da educação não-formal; e estes, em boa parte dos casos, fora do domínio estritamente educativo.

Percorrido este percurso de investigação, e comprometidos com uma das suas finalidades iniciais, parece-nos importante deixar registadas algumas pistas que possam contribuir para a definição de políticas educativas integradas, em Portugal, mais consentâneas com o novo paradigma de aprendizagem ao longo da vida e com o papel nele atribuído à educação não-formal. Neste sentido, parecer-nos-ia fundamental:

- desenvolver um esforço suplementar de articulação e debate aprofundado entre os diversos agentes educativos – formais e não-formais – no sentido de enquadrar nas políticas e nas práticas educativas o papel incontornável da educação não-formal em Portugal.
- reunir autoridades públicas e políticas, organizações da sociedade civil e investigadores, no sentido de criar uma agenda política consensuada para o reconhecimento e valorização da educação não-formal em Portugal, com vista à concretização plena da estratégia de aprendizagem ao longo da vida.
- criar mecanismos de monitorização do processo de reconhecimento da ENF em Portugal, assegurando o contraste regular entre esse processo em Portugal e aqueles de outros países da União Europeia.
- re-equacionar o papel da educação não-formal na Lei da Bases do Sistema Educativo (eventualmente, em próximas revisões ou actualizações), de forma a que esta seja efectivamente assumida do ponto de vista programático e orçamental nas propostas de política educativa em Portugal.
- que, no mesmo sentido, seja integrada na estrutura orgânica do sistema educativo a dimensão de educação não-formal.

Mas também do ponto de vista da investigação nos parece importante deixar pistas de possíveis desenvolvimentos futuros. Está, a nosso ver, ainda por fazer uma caracterização aprofundada da realidade da educação não-formal em Portugal. Quem são os seus principais agentes/actores? Que práticas existem? Quais são predominantes? A que necessidades educativas respondem essas práticas? Que abordagens ao conceito de educação não-formal lhes dão forma? Como contrastam estas práticas com os discursos e decisões políticas? Que princípios e fundamentos pedagógicos alimentam as práticas de educação não-formal em

Portugal? Que impactos têm nos processos de transformação pessoal e colectivos dos seus intervenientes? Como surgiu e se desenvolveu o conceito de educação não-formal em Portugal?

Da mesma forma, parece-nos deficitária a investigação que tem sido desenvolvida no domínio académico, da abordagem à educação não-formal enquanto processo de transformação baseado em valores sociais e humanos. Como nos mostraram os contributos dos projectos Escolhas (capítulo 5), a literatura disponível e a investigação conhecida não chegam, por si só, para explorar construtivamente esta abordagem. Seria sem dúvida enriquecedor poder cruzar de forma mais aprofundada a análise ao conceito e às práticas de ENF com os olhares e contributos dos actores no terreno, numa perspectiva multidisciplinar.

Estas são apenas algumas das pistas que nos pareceria pertinente relançar no final deste trabalho, abrindo assim portas a novos caminhos de investigação que possam contribuir para compreender melhor o conceito e as práticas de educação não-formal em Portugal.

Percorrido que foi este nosso caminho de investigação, fortemente heurístico e hermeneutico, é hoje mais firme a convicção de que é incontornável o papel da educação não-formal na construção de novos paradigmas educativos. É efectivamente indispensável compreender melhor o conceito e a prática, sobretudo por nos parecer que aqui reside um reservatório quase inesgotável de novas utopias, inquietações e alternativas contrutivas para fazer face aos desafios educativos do nosso tempo. De outra forma, é ainda com perplexidade e deslumbramento que nos confrontamos com um território simultaneamente não rico e ainda tão inexplorado. Sobretudo em Portugal.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABRANTES, Paulo (2001): “*Prefácio*” in Philippe Perrenoud, *Porquê Construir. Competências a partir da Escola?*, Porto, Edições Asa
- ALBARELO, Luc e outros (1997): *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*, Gradiva, Lisboa
- ALVES, Mariana Gaio (2007): *A Inserção Profissional de Diplomados numa Perspectiva Educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa
- AMBRÓSIO, Teresa (2001): *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*, Lisboa, FCT/UNL – UIED
- AMBRÓSIO, Teresa (s.d.): “*Novas Concepções dos Sistemas Educativos – Tendências Actuais de Mudança Organizacional e da Política de Educação*” in *Educação e Desenvolvimento – Contributo para uma Mudança Reflexiva na Educação*, Unidade de Investigação, Educação e Desenvolvimento e Universidade Nova de Lisboa, págs. 225 a 235
- ANDERSON, Benedict (1983): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism - rev. ed.*, New York, Courier Companies.
- ANEFA (2001): *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante/Documento de Trabalho*, Lisboa, ANEFA
- ANEFA (2002): *Guia dos Clubes S@ber+: princípios e orientações*, Lisboa, ANEFA.
- ANQ (2007): *MAPA – os percursos do projecto*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- BARDIN, Laurence (2004): *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa
- BHOLA, H. S. (1979): *Curriculum development for functional literacy and nonformal education programs*, Workshop, German Foundation for International Development, Bonn
- BLOOM, Benjamin S. (ed.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Book I, Cognitive Domain*, New York, Longman
- BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp (1994): *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto Editora, Porto
- BOURDIEU, Pierre (1979): *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, pp.109-157 / 189-195.
- BOURDIEU, Pierre (1984): *Homo Academicus*, Paris, Minuit, pp. 97-120.
- BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude (s/d): *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Paris, Minuit, pp. 98-142.
- CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (2005): *Educação e Formação de Adultos – mutações e convergências*, Lisboa, Educa.
- CARDOSO, Gustavo Leitão (org.) (2005): *20 ideias para 2020 – inovar Portugal*,

Porto, Campo das Letras Editores, SA.

- CARNEIRO, Roberto (1998): “*A Questão do Ensino: Os Desafios Actuais*”, in Maria Cândida Proença (coord.): *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX e XX*, Lisboa, Edições Colibri, p. 9-22
- CARNEIRO, Roberto (2000): “*20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo*” in Roberto Carneiro (coord.): *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um Estudo de Reflexão Prospectiva. Tomo I – Questões de Método e Linhas Gerais de Evolução*, Lisboa, Ministério da Educação
- CARVALHO, Adalberto Dias (1992): *A educação como projecto antropológico*, Porto, Edições Afrontamento.
- CASTELLS, Manuel (2002): *A era da informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVACO, Carmen (2002): *Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial*, Lisboa, Educa
- CIDEC (2004): *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*, Lisboa, DGFV
- COHEN, Anthony P. (1989): *The symbolic construction of community*, London, Routledge.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000): *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, SEC(2000) 1832, Bruxelas
- COMISSÃO EUROPEIA (2001a): *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*, Bruxelas
- COMISSÃO EUROPEIA (2001b): *Livro Branco: Um Novo Impulso à Juventude Europeia*, COM(2001) 681, Bruxelas
- COMISSÃO EUROPEIA (2003a): *Realização das Estratégias de Educação e de Formação ao Longo da Vida na Europa: Relatório sobre o Seguimento dado à Resolução de Conselho de 2002*, Bruxelas
- COMISSÃO EUROPEIA (2003c): *Educação e Formação para 2010 – A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa*, COM(2003) 685 final, Bruxelas
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995): *Livre Blanc sur L'Éducation et Formation – Enseigner et Apprendre – Vers Une Société Cognitive*, COM(95) 590, Bruxelas
- COMUNIDAD de MADRID (2004): *Calidad de la formación en educación no formal – criterios e indicadores de acciones formativas, Seminario de calidad de la Formación*, Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil de la Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Madrid.
- CONSEJO DE JUVENTUD DE ESPAÑA (2006): *El movimiento asociativo juvenil: escuelas de ciudadanía – la valoración social de los aprendizajes en las organizaciones juveniles*, Madrid.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2004): *Projecto de Conclusões do Conselho e*

dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas

- CONSELHO DE MINISTROS (2001): Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de Janeiro (aprova o Programa Escolhas, programa de prevenção da criminalidade e inserção dos jovens)
- CONSELHO DE MINISTROS (2004): Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004, de 30 de Abril (aprova a renovação do Programa Escolhas – 2ª Geração, período 2004-2006)
- CONSELHO DE MINISTROS (2005): Programa do XVII Governo Constitucional, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa
- CONSELHO DE MINISTROS (2006): Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006, de 26 de Junho (aprova a renovação do Programa Escolhas para o período 2007-2009)
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996): A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida – situação, alternativas, recomendações, Lisboa.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001): Educação e associativismo – para além da escola..., Lisboa
- COOMBS, Philip H. (1968): The world educational crisis: a system analysis, New York, Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2003): Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Estrasburgo
- COUNCIL OF EUROPE (2003): Study on the links between formal and non-formal education, Directorate of Youth and Sports, Strasbourg.
- COUNCIL OF EUROPE (2004): European framework of competences as a basis for the further elaboration of a european portfolio for youth workers and youth leaders working in the context of non-formal education – towards a framework of competences, European Steering Committee for Youth (CDEJ/GS-ENF (2004) 1), Estrasburgo
- COUNCIL OF EUROPE and EUROPEAN COMMISSION (2001): Advanced Training for Trainers in Europe – profile and aims of the course, Youth Unit of the Directorate 'Youth, Civil Society, Communication' in the Directorate General 'Education and Culture' of the European Commission and the Youth Department of the Directorate 'Youth and Sport' in the Directorate General 'Education, Culture and Heritage, Youth and Sport' of the Council of Europe, Strasbourg and Brussels.
- COUNCIL OF EUROPE and EUROPEAN COMMISSION (2004): Pathways towards validation and recognition of education, training and learning in the youth field, Working Paper by the Youth Unit of the Directorate 'Youth, Civil Society, Communication' in the Directorate General 'Education and Culture' of the European Commission and the Youth Department of the Directorate 'Youth and Sport' in the Directorate General 'Education, Culture and Heritage, Youth and Sport' of the

Council of Europe, Strasbourg and Brussels.

- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2006): Education, Youth and Culture, Resolution 9148/1/06, 18-19 May 2006, Brussels
- DEB (2001): Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Lisboa, Edição do Departamento do Ensino Básico do Ministério da Educação
- DGFV (2004a): Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, Orientação Técnica N.º 02 – Referencial de Competências-Chave para Educação e Formação de Adultos, Lisboa
- DUARTE, Isabel (2003): O Valor da Aprendizagem Experiencial dos Adultos nos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Faro
- ECO, Umberto (1998): Como se faz uma tese em ciências humanas, Editorial Presença, Lisboa
- EUROPEAN COMMISSION (2003b): Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Commission Expert Group (Progress Report)
- EUROPEAN COMMISSION (2004): Common European Principles for validation of non-formal and informal learning, Final proposal from ‘Working Group H’ (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process, DG EAC B/1 JBJ D(2004), Brussels
- EUROPEAN COMMISSION (2004): Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning, COM(2004) 474 final, Brussels
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2000): Staying Alive – The Non-Formal Learning Domain in Europe, 0793-2k, Brussels.
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2005): Recognition of non-formal education: confirming the real competencies of young people in the knowledge society, Policy Paper, COMEM 0716-05, Brussels.
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2006): Lobby note on the draft resolution on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field, European Youth Forum, Brussels
- EURYDICE (2000): Aprendizagem ao Longo da Vida: A Contribuição dos Sistemas Educativos dos Estados-Membros da União Europeia – Resultados do Estudo Eurydice
- FERREIRA, Vítor Manuel Peña (19-): Uma aplicação da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu ao sistema educativo: potencialidades e limites, Lisboa, ISCTE.
- FINGER, Matthias e ASÚN, José Manuel (2003): A educação de adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída, Coleção Ciências da Educação Século XXI, Porto, Porto Editora.
- FODDY, William (2002): Como perguntar – teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários, Celta Editora, Oeiras
- GARNIER, Pascale (2003): Faire la classe à plusieurs – maîtres et partenariats è

l'école élémentaire, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- GHON, Maria da Glória (1999): *Educação Não-Formal e Cultura Política – impactos sobre o associativismo do terceiro sector*, São Paulo, Cortez Editora.
- GIDDENS, Anthony (2002): *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- INSTITUTO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO (2006/2007): *Programa Escolhas – concepção e aplicação de políticas públicas*, Lisboa, CEAGP - 7ª Edição
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2004): *Aprendizagem ao Longo da Vida*, Inquérito, População e Sociedade – Educação e Formação, Informação à Comunicação Social, INE, Lisboa
- JARVIS, Peter (1989): *Sociologia de la educación continua y de adultos*, Barcelona, Editorial Cooperativa El Roure.
- JORNADAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL (1996): *Educação de adultos em Portugal: situação e perspectivas*, Actas das jornadas de educação de adultos em Portugal, Coimbra, 1994, Coimbra, Comissão Organizadora.
- JORNAL OFICIAL DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002): *Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*
- KAUFMAN, Roger; HERMAN, Jerry (1991): *Strategic Planning in Education: Rethinking, Restructuring, Revitalizing*, Lancaster, Technomic
- LA BELLE, Thomas J. (1986): *Nonformal education in Latin America and the Caribbean: stability reform or revolution*, New York, Praeger.
- LÉVY, Pierre (1997): *A Globalização dos Significados* in *Folha de São Paulo*, 07/12/1997, Caderno Maiss, p. 53.
- LIMA, Licínio (2003): *Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miro in Cruzamento de Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- LIMA, Licínio e GUIMARÃES, Paula (2004): *Perspectives on Adult Education in Portugal*, Braga, Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- MALGLAIVE, Gerard (1995): *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora
- MEZIRROW, Jack and Associates (1990): *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004): *Sistema Educativo Português – situação e tendências 1990-2000*, GIASE, Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005): *Orçamento por Acções 2006 – Dotações Iniciais*, Gabinete de Gestão Financeira, Direcção de Serviços do Orçamento da Administração Central, Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005): *Sistema Educativo Português – descrição sumária referente ao ano lectivo de 2004-2005*, GIASE, Lisboa

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006): *Estatísticas da Educação 2004/2005*, GIASE, Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006): *Orçamento por Acções 2007 – Dotações Iniciais*, Gabinete de Gestão Financeira, Direcção de Serviços do Orçamento da Administração Central, Lisboa
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2001): *Despacho conjunto n.º 1083/2000* – cursos EFA
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2001): *Despacho conjunto n.º 261/2001* – acções S@ber+
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2001): *Despacho conjunto n.º 650/2001* – formulários cursos EFA
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE (2001): *Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro* – cria os CRVCC
- MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2003): *Plano Nacional de Emprego para 2003*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, Diário da República n.º 279/03, Série I – B
- MINISTÉRIO DA SOLIDARIEDADE E DO TRABALHO (2001): *Plano Nacional de Emprego para 2001*, Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/98 de 6 de Maio
- MORAND-AYMON, Bernadette (2007): *Olhares cruzados sobre a educação não-formal – análise de práticas e recomendações*, Lisboa, Direcção Geral de Formação Vocacional.
- MORGADO, Abílio (2005): *Educação – mudar é possível. O que falta? Recursos ou políticas?*, Lisboa, Fundação Liga
- NOGUEIRA, Inácio (2007): *Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional – relatório nacional*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional
- NÓVOA, António (2005): *Evidentemente – histórias da educação*, Edições Asa, Porto
- NUNES, João Sedas (1999): *Capital cultural: uma noção em final de carreira? – a propósito das forças e fraquezas da noção de capital cultural e da sociologia de Pierre Bourdieu*, in “Sociologia Problemas e Práticas” n.º31 (Dez.1999), pp. 69-82, Oeiras, CIES, Celta.
- OECD (2001): *Lifelong learning for all – taking stock, Chapter 2*
- ONU (1998): *Braga Youth Action Plan*, III World Youth Forum of the United Nations System, Braga, UN
- ONU (1998): *Lisbon Declaration*, 1st World Conference of Ministers Responsible for Youth, Lisboa, UN
- ONU (2001): *Dakar Youth Empowerment Strategy*, IV World Youth Forum of the United Nations System, Dakar, UN
- PAIS, José Machado (coordenação científica) (1998): *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*, Lisboa, ICS.

- PERRENOUD, Philippe (2001): Porquê Construir Competências a partir da Escola?, Porto, Edições Asa
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (1994): As Novas Competências Profissionais, in *Revista Formar*, nº 10, Lisboa, IIEFP
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (1995): Organizações Qualificantes, in *Revista Dirigir*, nº 40, IIEFP, Lisboa
- PIRES, Ana Luísa Oliveira (2003): Educação / Formação e Trabalho: uma abordagem educativa sobre a problemática das competências, in *Regulação de Educação e Economia – actas do XIII Colóquio*, FCG / FCT / Ministério da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa
- PIRES, Ana Luísa Oliveira (2005): Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências, Tese de Doutoramento, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT, MCEs, Lisboa.
- PIRES, Ana Luísa Oliveira (2005): Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e Competências, Tese de Doutoramento, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT, MCEs, Lisboa.
- POIZAT, Denis (2003): L'éducation non formelle, Éducation Comparée, L'Harmattan.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (2004): Manual de investigação em ciências sociais, Gradiva, Lisboa
- RAPPORT, Nigel e OVERING, Joanna (2000): Social and cultural anthropology: the key concepts, London, Routledge.
- ROGERS, Alan (2004): Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.
- ROTHES, Luis (2005): Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto
- RYCHEN, D. S. e TIANA, A. (2004): Desenvolver competências-chave em educação – alguma lições extraídas da experiência nacional e internacional, Porto, Asa Editores.
- SAINT-GEORGES, Pierre de (1997): Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político, in ALBARELO, Luc e outros (1997): Práticas e métodos de investigação em ciências sociais, Gradiva, Lisboa
- SARRAMONA, Jaume, VÁZQUEZ, Gonzalo and COLOM, Antoni J. (1998): Educación no formal, Barcelona, Editorial Ariel, SA.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs) (1986): Metodologia das ciências sociais, Edições Afrontamento, Porto

- SIMÃO, José Veiga e outros (1998): Carta Magna para a Educação e Formação ao Longo da Vida, Lisboa, Centro de Informação Científica e Técnica – MTS
- SNCP (s.d.): Perfil Profissional do Formador – Competência Pedagógica, IEFP
- TEIXEIRA, Leonor e FONTES, Miguel (1996): Literacia numa vila do interior: trabalhadores fabris e do pequeno comércio, in BENAVENTE, Ana e outros (1996), A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- TOURRAINE, Alain (1994): O que é a democracia?, Instituto Piaget, Lisboa.
- TRILLA-BERNET, Jaume (2003): La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social, Barcelona, Ariel Educación.
- UNESCO (1990): World Declaration on Education for ALL, UNESCO, Education Webmaster
- UNESCO (1996): Educação: Um Tesouro a Descobrir, Edições Asa, Coleção Perspectivas Actuais/Educação, 8ª Edição, Porto
- UNESCO (2000): Dakar Framework of Action, World Forum on Education, Dakar, Education Webmaster
- VÁZQUEZ (1998): La educación no formal y otros conceptos próximos, in “Educación no formal” (Sarramona, J., Vázquez, G., Colom, Antoni J.), Ariel Educación, Barcelona
- VIEIRA, Ana Paula Paulino (2006): Transformar as vivências no desemprego – uma perspectiva da orientação profissional na educação e formação de adultos, tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE/UL, Lisboa
- VINCENT, Guy (1994): L'éducation prisonnière de la forme scolaire?, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WITTORKI, Richard (1998): De la fabrication des compétences, in « La compétence au travail », Education Permanente n°135/1998-2, Paris
- WORLD BANK (2003): Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy – Challenges for Developing Countries, Washington D.C.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n°6/2001 de 18 de Janeiro – aprova a nova orgânica do MNE – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n°208/2002 de 17 de Outubro – aprova a nova orgânica do MNE
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei N° 46/86 de 14 de Outubro de 1986, n° 237/86 Série I, p. 3067-3081, Lisboa

Sítios de Internet Consultados

- www.un.org
- www.unesco.org
- www.worldbank.org
- www.oecd.org
- www.europa.u
- www.coe.int

ANEXOS

ANEXO 1 – TIMELINE BIBLIOGRAPHY OF THE GREAT DEBATE ON NFE

Alan Rogers (2004:167)

1958, 1964	Occasional references (e.g. Clark & Sloan; Miles)
1967	King 1967 (first main reference)
1968	Coombs, <i>The World Educational Crisis</i> : first major discussion on NFE
1971-75	CIE, NFE in Ecuador project and reports
1972	Paulston, <i>Bibliography on NFE</i> Sheffield and Diejomaoh, <i>NFE in Africa</i> Evans and Smith, <i>NFE</i> World Bank, <i>NFE for Rural Development</i> MSU publications
1973	c) Coombs and Ahmed, <i>New Paths to Learning for Rural Children and Youth</i> d) MSU lists and bibliographies (1973-75) e) Grandstaff, <i>NFE and development</i> f) Brembeck, <i>New Strategies for Educational Development</i>
1974	– Brembeck, <i>NFE as alternative schooling</i> – Coombs and Ahmed, <i>Attacking Rural Development; how NFE can help</i> – World Bank Education Sector Working Paper
1975	d) Ahmed, <i>Economics of NFE</i> e) LaBelle, <i>Educational Alternatives in Latin America</i> f) Ahmed and Coombs, <i>NFE for Rural Development</i>
1976	▪ <i>Comparative Education Review</i> special edition on NFE ▪ Johnson, <i>NFE and rural youth</i> (OECD) ▪ LaBelle, <i>Goals and Strategies of NFE</i> ▪ LaBelle, <i>NFE and Social Change in Latin America</i> ▪ Bock and Papagiannis, <i>Demystification of NFE</i>
1976-82	14. <i>NFE Exchange</i> (MSU)
1977	15. SE Asia Conference on NFE 16. Simkins, <i>NFE and Development</i> 17. Srinivasan, <i>Perspectives on NF Adult Learning</i>
1978	▪ Kinsey, <i>Evaluation of NFE</i>
1979	▪ Kindervatter, <i>NFE for Women's Empowerment</i>
1980	▪ Dejene, <i>NFE as a Strategy in Development</i> ▪ Commonwealth Conference on NFE: Fordham report ▪ Paulston, <i>Education as anti-structure: NFE in social and ethnic movements</i> ▪ UNESCO/UNICEF, <i>Formal and NFE in Rural Development: comparative project</i> ▪ Colleta, two papers on NFE
1981	– LaBelle, <i>NFE of children and youth</i> – Evans, <i>Planning for NFE</i> (IIEP)
1982	– Altbach, <i>Comparative Education</i> (chapter on NFE) – <i>International Review of Education</i> : special edition on NFE – LaBelle, <i>Formal, non-formal and informal learning</i>
1983	c) Bock and Papagiannis, <i>NFE and National Development</i> d) <i>Prospects</i> : special edition on NFE
1985	– Carr-Hill and Lintott, <i>Comparative Adult Education Statistics</i> – Coombs, new version of <i>World Crisis in education</i>
1986	– LaBelle, <i>NFE and the poor in Latin America and the Caribbean</i>
1987	– LaBelle, <i>From consciousness-raising to popular education</i> (no mention of NFE)
1988	– Blunt, <i>Education, learning and development: evolving concepts</i> , in <i>Convergence</i>

	(no mention of NFE in title but main theme of article is NFE)
1989	– Ranaweera, <i>Non-conventional approaches to education</i> UIE
1990	– Torres, <i>Politics of NFE in Latin America</i> – Van der Westen, <i>Reader on Women, Literacy and NFE</i> – UIE Round Table on Complementarity of Formal and Non-Formal Approaches (primary education only)
1991	– Arron and Carr-Hill, <i>NFE: information and planning issues</i> (IIEP) – Torres, <i>State, NFE and Socialism</i> – Hamadache, <i>NFE: definition of concept</i>
1993	– Fordham, <i>Informal, Non-Formal and Formal Education Programmes</i>
1995	– Guttman publications on NFE (UNESCO)
1996	– Van Riezen, <i>NFE and Community Development, Convergence</i>
1997	– Easton, <i>Sharpening our Tools: improving evaluation in adult and NFE</i> (UIE) – PROAP UNESCO, <i>Non-formal Adult education</i> – International Extension College distance learning course on NFE – Brennan, article in <i>IRE</i> – Lynch et al <i>Education and Development: Non-Formal and Non-Governmental Approaches</i>
1999	– ADEA NFE Working Group: Workshops in Botswana and Johannesburg and reports
2000	– Hoppers article on NFE in <i>IRE</i> – LaBelle article on NFE in Latin America in <i>CER</i> – EU Memorandum
2001	– EU Communication
2002	– World Bank paper on adult non-formal education
2003	– Poizat, <i>L'éducation non-formelle</i>

in ROGERS, Alan (2004): *Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.

ANEXO 2 – Listagem de projectos do Programa Escolhas participantes na Oficina Virtual sobre Educação Não-Formal

<ul style="list-style-type: none">• A Rodar• Agir• Al Futuro• Alternativas• Animóvel• Anos Ki Ta Manda• Aprender a escolher• Arte na Rua, Pintar o Futuro• Asas Pró Futuro• Basto Jovem• Boa Onda (a)• Boa Onda (b)• C.S.I• Cidade Jovem• CLP Manteigadas• Colorir(indo) a Vida• Contigo Vais Longe• Crescer & Saber• CRIA• Dar + que Falar• Educ@arte• Educar e Qualificar• Encontros• Entrelaços és capaz!• Escola com Escolhas• Escola Contigo• Escolas Positivas• Escolhas de Futuro• Escolhas Multiplas• Escolhas Pró Bairro• Escolhas Vivas• Escolhe Vilar• Escolher Ser• Espaço, desafios e oportunidades• Esperança	<ul style="list-style-type: none">• Formar para Inserir• Gaiato Escolhe• Geração XXI• Incentivar• Incluir• Lagarteiro e o Mundo• Mais Jovem• Maré Alta II• MUSEepe• No trilho do desafio• Novos Desafios• Novos Rumos II• NU KRE BAI NA BU ONDA• Outra Geração Outras Ecolhas• Passo-a-Passo• Percursos Acompanhados• Percursos Alternativos• Percursos Integrados• Pertencer Participando• Poder (Es)colher• Puerpolis• Pular a cerca II• Raiz• Raízes• Ser Maior• Tasse• Távola Redonda• Terço em Movimento• Transformarte• Trilhos com Sentido• Tu decides• Tu Kontas• Vivências Multiculturais• Viver em Liberdade II• XL
---	---