

CAPÍTULO I

O ESCOLAR E O NÃO-ESCOLAR: (RE)ARTICULAÇÕES SOCIAIS E DINÂMICAS EDUCATIVAS

1. Da *crise* da escola à emergência da educação não-formal
2. A Educação Não-Formal na Perspectiva da *Educação Permanente*
3. A *desescolarização* da sociedade
4. A crítica à educação escolar e a educação informal: os casos de Pierre Bourdieu / Jean-Claude Passeron e de Paulo Freire
5. Os trabalhos sobre a educação não-formal: evolução das tendências numa perspectiva anglo-saxónica
6. O ATL como dispositivo de educação não-escolar
7. A educação não-formal no processo global da educação

*A escola ainda não acabou
Há sempre tanta matéria a estudar
Que eu chego mesmo a ter medo
De a qualquer momento
Já não ter lugar
Para mais conhecimento*

Jorge Palma, A Escola, O Bairro do Amor, 1989

1. Da crise da escola à emergência da educação não-formal

Ao pretendermos prestar atenção aos fenómenos educativos que ocorrem em contextos e em situações sociais não especificamente característicos do formato tradicional da escola, parece-nos lícito convocar as designações institucionalizadas de educação não-formal e de educação informal, muito embora reconheçamos que tal iniciativa se possa traduzir, subsequentemente, num exercício adicional de dilucidação da problemática em estudo. Por um lado, nas últimas três décadas do século XX e sobretudo sob a égide de grandes instituições internacionais como a Unesco, o Banco Mundial, o FMI e de outras organizações económicas, académicas, ONG's, etc., assistiu-se à consagração daqueles subcampos educativos como elementos

indissociáveis da noção de desenvolvimento, sobressaindo preocupações voltadas para a superação de condicionalismos de natureza predominantemente económica e social, nomeadamente referenciados a países, a regiões, a grupos sociais específicos, a interesses locais e comunitários, entre outros destinatários em que se detectasse uma situação de necessidade, carência, *handicap*, ou suposto atraso estrutural. Por outro lado, e mais particularmente no âmbito das possibilidades inscritas na noção de educação não-formal, foi-se multiplicando e alargando o âmbito das abordagens do fenómeno educativo, sem no entanto se ter conseguido cortar o cordão umbilical da matriz escolar de referência e sem que se pudesse evitar a cristalização de uma ideia de educação de segunda ordem, voltada para os *deserdados* dos sistemas formais de ensino.

A emergência de propostas de redefinição do campo da educação, com a valorização de outros espaços e tempos de aprendizagem, mais não fez do que reflectir a ambiência de um período marcado por acontecimentos e ideários historicamente significativos, de certo modo reveladores e impulsionadores de novos projectos transversais a todas as esferas da sociedade. E neste sentido, ao anunciar-se a ideia de "crise mundial da educação" no âmbito da célebre conferência de Williamsburg (Virgínia), em Outubro de 1967, que reuniu centena e meia de especialistas da educação das mais variadas partes do mundo (cf. Coombs, 1968: 256; Husén, 1982), prenunciava-se também o ocaso do modelo de desenvolvimento social e económico sustentado no e pelo mundo ocidental, no qual a instituição escolar se revestia de um papel central no argumento (político-ideológico) de mobilidade e de mudança sociais. O relatório apresentado naquela conferência e mais tarde dado à estampa pelo autor, Philip H. Coombs (1968), sob o título *The World Educational Crisis*¹, remetia

1

Para redacção do presente texto tivemos como referência a versão gaulesa desta obra e datada com o mesmo ano da versão original. A existir alguma perda de fidelidade em relação ao texto original, esta deve ser, porventura, compensada pelo excelente prefácio de Raymond Aron na edição francesa. Com o mesmo título principal Coombs (1985) publicou posteriormente um outro trabalho, onde se denota a preocupação do autor em actualizar os contornos da *crise mundial da educação* diagnosticados em 1967/68. Como explicitamente sublinha Coombs (1985: 28) no

essencialmente o diagnóstico da *crise* para o quadro dos sistemas formais de ensino², paradoxalmente numa década em que se atingiam números sem precedentes de taxas de escolarização. Ora este crescimento massivo na educação, em grande medida alimentado pela crença recorrente da escolarização como factor de progresso económico e social, mais do que acarretar um simples desequilíbrio entre a procura e a oferta de serviços educativos e de, alegadamente, frustrar as expectativas sociais de formação e de aprendizagem (Trilla Bernet, 1998), impunha desafios substantivos aos vários sistemas de ensino, que não se quedassem tão simplesmente pela expansão quantitativa dos contingentes escolares.

Mas a "crise" que agora se identificava revestia-se de contornos muito específicos e distintos de outras situações homólogas ocorridas noutros tempos e lugares precisos: com repercussões e impactes sociais, culturais e económicos variáveis, na sua origem estaria, contudo, "uma combinação de factores virtualmente comuns a todos os países" (Coombs, 1985: 23), impondo-se, doravante, à consideração a tese da existência de uma "crise mundial da educação"³, na qual "trois mots la caractérisent: mutation, adaptation, décalage" (Coombs, 1968: 16). Não obstante o autor reconhecer que se tinham registado, como nunca, mudanças e desenvolvimentos consideráveis nos vários sistemas educativos, tal não impediu, todavia, que estes se mostrassem incapazes de se adaptar ao ritmo imposto pelas profundas mudanças ocorridas após a II Guerra

trabalho mais recente "[...] el lector verá con claridad que aquel pronóstico de una crisis mundial de la educación no era una falsa alarma. La crisis no sólo se agudizó al crecer los desajustes entre los sistemas educativos y un mundo en rápida transición, sino que adquirió nuevas dimensiones en los años setenta y comienzos de los ochenta. De esas nuevas dimensiones, una destaca por su importancia: *hoy existe una crisis de confianza en la educación misma.*" (itálico no original). Cf. também do mesmo autor Coombs (1982).

2 Ou como muito apropriadamente refere um dos autores mais consagrados no estudo da educação não-formal, Harbans S. Bholá (1983: 49), "la crise était celle de l'éducation formelle".

3 Para tornar mais convincente o diagnóstico da "crise", Coombs (1968: 16) chega mesmo a empregar um tom de algum dramatismo, bem visível neste excerto: "Toutefois, la crise actuelle diffère profondément de tous ces 'maladies de carence' bien connues des éducateurs de naguère: elle est en effet une crise *mondiale*, plus insidieuse et moins visible qu'une crise alimentaire ou militaire, mais non moins dangereuse" (aspas e *itálico* no original).

Mundial na generalidade países, resultando num consequente desfasamento entre a escola e a sociedade.⁴ Na génese deste desfasamento, Coombs (1968) chamava a atenção para quatro causas de cariz mais estrutural, a saber: "o grande crescimento das aspirações populares em matéria educativa"; "a grave escassez de recursos"; "a inércia inerente aos sistemas educativos"; e a "inércia da própria sociedade" (cf. Coombs, 1968: 16-17).⁵ Subentendem-se, assim, a diversos níveis, as tensões emergentes da implementação do projecto universal de democratização do ensino, não raras vezes vertidas nas preocupações daquele autor ao sustentar a necessidade de se proceder à articulação entre as instituições educativas e a sociedade em geral. No entanto, consciente cada vez mais quanto às limitações reais da expansão da escolaridade básica, mormente no que concerne aos denominados países em desenvolvimento⁶, a aludida articulação requeria, contudo, outro tipo de imperativos axiológicos e

4 Convém referenciar a expressão plural deste desfasamento e que, segundo Coombs (1985: 23), se denotava, nomeadamente, pela desadequação dos conteúdos curriculares às supostas "necessidades reais de aprendizagem dos estudantes", face ao desenvolvimento assinalável da ciência e da tecnologia; pelo desajustamento (clássico) entre a educação e as necessidades de desenvolvimento social; pelo crescente divórcio entre educação e emprego e pelo desigual acesso àquela pelos diversos grupos sociais; e pelo "progressivo desequilíbrio entre os custos da educação e os recursos que os países poderiam e queriam investir nela".

5 Raymond Aron, no prefácio da edição gaulesa de Coombs (1968: 5-9), tece algumas considerações (diríamos antes problematizações) em atenção ao público francês, nomeadamente no que concerne à utilização do método da *análise de sistemas*, à amplitude do campo de análise e as inevitáveis (e questionáveis) comparações, e, por último, à própria ideia de crise mundial da educação. Mas no que respeita ao suposto desfasamento, Raymond Aron coloca as questões noutro sentido, pondo em confronto as distintas racionalidades do planificador e do professor quando olhados de uma perspectiva sistémica: "L'étude de M. Coombs [...] naît d'une réflexion pour ainsi dire pragmatique. Elle veut suggérer des conseils, formuler avertissements; elle comporte un enseignement, issu de la pratique et visant à donner à celle-ci plus de cohérence, de rationalité, voire efficacité. Mais le savant pur, sociologue ou pédagogue, n'aurait qu'à changer de langage pour retrouver des propositions que ses enquêtes ont établies. Le *décalage* entre les institutions éducatives et le contexte social tient à la relative autonomie de ces institutions, à la différence des temporalités. [...] C'est le planificateur, non le professeur, qui, plus ou moins explicitement, met l'université au service du développement ou mesure l'efficacité du système à l'adaptation des 'sorties' aux besoins de la production" (p. 6-7; *italico* e aspas no original).

6 Conforme refere Bhola (1983: 49), "même la généralisation de l'enseignement élémentaire, objectif que presque tous les pays s'étaient pourtant fixé, apparaissait comme un rêve impossible dans la plupart des pays en développement. L'ampleur des effectifs à scolariser opposait un obstacle de masse à la réalisation d'un tel espoir".

funcionais, de modo a produzirem-se sistemas educativos internamente mais eficazes e externamente mais produtivos:

"Seria necesaria una mayor participación de los mejores recursos humanos de la nación no sólo para llevar adelante la actual tarea educativa, sino para elevar su calidad, eficiencia, pertinencia y productividad" (Coombs, 1985: 24).

Sendo certo que não podemos dissociar a argumentação deste autor das posições e da retaguarda político-institucionais que representava⁷, porém, os desafios lançados para inverter o cenário da citada "crise" respaldavam-se, em boa medida, nos fundamentos de uma nova concepção de desenvolvimento (cf. Bhola, 1983)⁸, que procurava devolver às populações o incentivo para a descoberta das possibilidades endógenas de mudança⁹. As críticas

7 Note-se que Philip H. Coombs foi director do Instituto Internacional de Planificação da Educação da UNESCO e por altura da publicação do segundo trabalho (Coombs, 1985) era vice-presidente do Conselho Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Como é óbvio, as críticas ao relatório de 1968 sucederam-se e é o próprio autor que as sintetiza no livro de 1985. Justamente por ilustrar uma reacção (de um auto-denominado educador) às propostas saídas do *The world education crisis*, tendo em conta o estatuto de Coombs no mundo da educação, saliente-se o seguinte excerto de um texto de Coulon (1972: 203): "Son impatience d'économiste-planificateur désireux d'aménager définitivement le monde comme une mécanique bien réglée le porte parfois à être fort sévère pour les enseignements inférieurs, coupables à ses yeux de rester trop à la mesure humaine, c'est-à-dire trop près d'une certaine tradition scolaire soutenue par des habitudes faciles et sans noblesse".

8 Retomando a perspectiva de Bhola (1983: 49-50), "Le défi était à la mesure de la crise. Il découlait implicitement de la nouvelle théorie — et éthique — du développement, dont la principale finalité était de satisfaire au moins un minimum des besoins essentiels des couches les plus pauvres de la population. Le développement — c'était entendu — était le développement de l'homme". Ou como Paulston & LeRoy (1975) sublinham, "it is now believed that by developing a nation's 'human resource' base — by making the masses more effective producers and by raising their powers of consumption — the GNP will grow as a natural consequence, while many of the inequities attendant upon the former approach [the cardinal objective of development was maximizing the GNP] will be eliminated" (aspas no original).

9 Num esclarecimento prévio à obra seminal *Educação como Prática da Liberdade*, redigido em 1965 no exílio, forçado justamente pelas propostas emancipatórias que defendia para a educação e que se opunham à "colonização" educativa imposta pela ditadura militar no Brasil de então, Paulo Freire (s/d: 36) exortava à auto-reflexão das sociedades "subdesenvolvidas", "do Terceiro Mundo", sobre um dilema básico: "A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-

direccionadas ao imobilismo social ancorado na consagração de políticas educativas de base convencional e tradicional, assim como às estratégias de importação e adaptação acrítica de modelos e de práticas educativas, podem, assim, assumir em Coombs a forma de uma denúncia oportuna por, alegadamente, não se terem aproveitado as promessas inscritas na *narrativa universal da educação* (cf. Afonso, 2001b; Postman, 2002) que sustentou as dinâmicas de escolaridade a partir de 1945. Desta feita, a ausência de indicadores que supusessem uma efectiva transformação social, muito particularmente em contextos desfavorecidos e em países (considerados) em vias de desenvolvimento, onde as estruturas de educação formal se mostraram incapazes para inverter as lógicas de reprodução social e atenuar as graves contradições sociais existentes, teve como corolário o enfraquecimento das expectativas depositadas no evoluir da "espiral da 'revolução das esperanças'" (Husén, 1983: 48)¹⁰, ou se preferirmos através de uma formulação análoga, a "procura optimista" registada até então deu lugar a uma "procura desencantada" (Grácio, 1986: 126-127; 1998¹¹) da educação escolar¹².

objeto ou educação para o homem-sujeito" (aspas no original). E mais à frente rematava, sublinhando a necessidade de enfrentamento das "fôrças alienantes" do homem e da sociedade: "Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa" (Id., *Ibib.*, 37).

¹⁰ A expressão "espiral da 'revolução das esperanças'" foi utilizada por Torsten Husén para descrever o fenómeno da procura social da educação.

¹¹ Como sintetiza este autor, "A *procura optimista* de ensino terá caracterizado o período de meados de 50 até ao primeiro quartel de 70. Numa segunda fase a procura de ensino tende a desenvolver-se a ritmo superior ao das mudanças que a tinham acelerado. A situação prolonga-se pelos anos 80, quando um certo abrandamento na deformação da estrutura social [...] se combina com o crescimento escolar incessante. A correlativa desvalorização dos diplomas e alguns factores institucionais a examinar a seu tempo justificam a caracterização desta fase como a da *procura desencantada* de ensino, por contraste com a primeira, à qual de resto sucede em viragem rápida e brutal" (Grácio, 1998: 159; *italico* no original).

¹² Para Canário, Alves & Rolo (2001: 14) "Ao longo deste século pudemos assistir a autênticas *mutações* da escola que conduziram a uma crise que, longe de poder ser qualificada como uma crise técnica, é, essencialmente, uma crise política, o que nos permite diagnosticar não um problema de *eficácia*, mas sim um problema de *legitimidade* da instituição escolar. A compreensão dessas *mutações* podemos sintetizá-la numa fórmula breve segundo a qual a escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, inserindo-se actualmente num contexto de *incertezas*" (*italicos* no original). Esta ideia é também utilizada num texto mais recente de dois destes autores, Alves & Canário (2004).

Diante a frieza dos dados que cada vez mais mostravam a impossibilidade de concretização do "sonho" (Bhola, 1983) universal da escolarização de massas, não estranha, por isso, que no mesmo trabalho onde se diagnostica a "crise mundial de educação" escolar encontremos "un capítulo provocativo y profético que daba un toque de atención sobre la importancia futura de lo que el informe denominó 'educación no formal'" (Coombs, 1985: 26; aspas no original).¹³ Sublinhando-se, assim, a necessidade de desenvolver propostas educativas distintas das já consagradas pelos sistemas formais de ensino, não tardou muito a compreender-se que esta *démarche* se revestia de um assinalável impulso simbólico-institucional na reconfiguração conceptual da educação e no consequente alargamento das possibilidades educativas, cenário este bem acolhido para o suprimento de necessidades quotidianas essenciais no seio de populações com vincadas carências escolares, em contextos a requerer a implementação de programas intensivos de alfabetização e, sobretudo, nos países rotulados de subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Aliás, o recurso à modalidade da educação não-formal neste países prefigurava-se, por entre relativos consensos especializados, como a solução mais eficaz para fazer chegar às populações mais necessitadas determinados recursos educativos, pois, como refere Bhola (1983: 50),

"L'éducation non formelle paraissait être une formule adaptée — elle répondait aux besoins, était immédiatement utilisable, et du point de vue économique, extrêmement intéressante"¹⁴.

¹³ Diga-se, em abono da verdade, que esta suposta casualidade nos foi sugerida por Trilla Bernet (1992: 9), numa nota de rodapé: "Aun menos casual es, por supuesto, que fuera la misma persona quien popularizara a la vez la idea de la 'crisis mundial de la educación' y la expresión 'educación no formal': P. H. Coombs" (aspas no original). Aliás num artigo posterior de Coombs (1970: 89), volta a expressar-se, em tom premonitório, o sentido de mudança a conferir à educação: "It is not much to hope, therefore, that just as the 1960's were the decade of massive linear expansion of education, the 1970's will be the decade of massive innovation in education".

¹⁴ Ainda que em alguns contextos e em determinadas situações se aceite a ideia de que o recurso à educação não-formal se traduza num acréscimo de vantagens económicas, tendo em conta os

No capítulo quinto da obra de Coombs (1968) — o tal que este autor qualificou de profético no seu livro de 1985 — chamava-se a atenção para a existência de um "'sistema paralelo' de educação" (p. 203; aspas no original), perspectivado como um

"ensemble anarchique d'activités non scolaires d'éducation et de formation qui est — ou devrait être — un important complément de l'enseignement scolaire, l'un et l'autre s'ajoutant pour constituer le total de l'effort consenti par un pays pour instruire sa population"

(Coombs, 1968: 203).¹⁵

Postas as questões nestes termos, para além da evidente preocupação do autor no reconhecimento da importância de outros contextos de educação e formação, e do concomitante alargamento da perspectiva educativa dentro do

custos decorrentes do investimento na educação formal, no entanto, esta suposição não se demonstra suficientemente inabalável face a um olhar mais atento da análise económica. Como referem Radcliffe & Colleta (1989: 1840), "Podría decirse que la educación no formal demostrará en general su valor económico para el alumno individual, pero resulta menos sencillo medir los costes y los ingresos de las instituciones e instalaciones que constituyen una fuente de recursos y tiempo para los programadores". E mais adiante concluem, "la función de la educación no formal se hace necesaria en el proceso de ajuste a una situación cambiante. Si bien la medición de los costes no formales resulta problemática, los programas que han demostrado ser eficaces deberían calcularse de la forma más exacta posible". Por sua vez M. Ahmed (1989: 1847), perspectivando as actividades educativas de cariz não formal sob o ponto de vista da análise económica, afirmou que "como actividad económica, definida como el proceso de utilizar recursos para producir algo de valor, la educación no formal no es fundamentalmente diferente de la educación formal", não obstante as diferenças existentes no modo de organização das actividades e nos objectivos específicos de cada uma delas. Dada a inexistência de um instrumento de análise económica de custo-benefício concebido tendo em conta as especificidades da educação não-formal e atendendo que as análises e projecções até então produzidas se basearem nos pressupostos da educação formal, não resulta muito difícil deduzir pela seguinte conclusão de M. Ahmed (ibid., 1849) que aquela suposição carece de algum rigor adicional: "En la planificación y gestión de la educación, ya sea formal o no formal, tiene poco sentido hablar de costes elevados o reducidos sin relacionar los costes de una actividad educativa con los resultados obtenidos. Por lo tanto, el análisis económico de un programa educativo conduce invariablemente a una yuxtaposición de los costes en que se ha incurrido y los beneficios derivados".

15

Convém aqui aclarar que a expressão "non scolaire" não recobre o sentido que posteriormente lhe associaremos, concretamente a partir dos trabalhos de Afonso (1989, 1992, 2001a, 2002 e 2003). Efectivamente trata-se de uma tradução para língua francesa do equivalente anglo-saxónico de *non-formal* (ou *non formal* ou, ainda, *nonformal*) education, termo aliás usado por Coombs na versão inglesa.

espírito da *educação permanente*¹⁶ então a emergir, saliente-se igualmente a imposição do marco de referência da escola do qual a educação não-formal ficou doravante refém. Face a uma educação formal estruturada e coerente justapunha-se uma educação não-formal algo dispersa por um sem-número de actividades, por isso mesmo não subjugada a uma lógica agregadora de um qualquer sistema. Tal como referia Coombs (1968: 204),

"les objectifs de ces activités sont souvent mal définis, leur clientèle est indéterminée, et des douzaines d'organismes publics ou privés s'en partagent la direction et le financement. Elles naissent spontanément, surgissent puis disparaissent, tantôt remportent un éclatant succès, tantôt meurent dans l'indifférence générale".

Pode-se retirar deste excerto algumas das características definidoras da educação não-formal e que mais tarde irão merecer uma atenção particular do seu autor e dos colaboradores que com ele trabalharam (cf., particularmente, Coombs, 1973; Coombs, Prosser, & Ahmed, 1973; Coombs & Ahmed, 1975), nomeadamente no que concerne à sua sistematização e aprofundamento por referência a contextos e a públicos educativos específicos. Mas interessa também frisar que embora o estatuto deste "sistema" estivesse subalternizado em relação ao outro sistema (formal), surgindo como um complemento à educação escolar, ficou claro desde aí que a educação não-formal poderia vir a assumir um papel de relevo na "economia" dos processos educativos, pois

16

Nesse citado capítulo P. Coombs esboça, em jeito comparativo, um levantamento das supostas necessidades de educação não-formal nos países industrializados e nos países em vias de desenvolvimento. No início da secção dedicada aos primeiros, o autor parte da convicção de que "les pays industrialisés d'Europe e d'Amerique du Nord se sont peu à peu convaincus qu'à l'éducation scolaire — à quelque niveau qu'elle s'arrête — devait faire suite une 'éducation permanente' se continuant, sous des formes appropriées, durant la vie entière de l'individu" (Coombs, 1968: 204-205; sublinhado no original). Assim escudado, o autor aduz uma série de argumentos de modo a convencer o leitor da importância da *educação permanente* face às exigências educativas dessas sociedades, ressaltando particularmente o seu carácter estratégico quando se pensa nos professores de todos os graus de ensino.

afigurava-se como "une contribution rapide et substantielle au progrès des individus et de la nation" (Coombs, 1968: 203).

Assim, não obstante os tímidos passos de Coombs (1968) na clarificação conceptual do campo educativo, o enfoque adoptado contemplou a definição de um "sistema de educação" (p. 25-26), onde para além da educação escolar (formal) pressupunha a existência de uma "éducation non scolaire" (não-formal). Contudo, apesar de considerar ampla esta definição, o autor não ignorou uma multiplicidade de factores de inegável valor educativo, que tendem a passar despercebidos no quotidiano e que configuram aquilo que mais tarde se veio a designar de "educação informal": "mentionnons à cet égard les livres, journaux et revues; le cinéma et les émissions de radio et télévision; enfin et surtout l'influence éducative de la vie familiale" (Ibid., p. 25).

Podemos considerar que a terminologia educativa contava, a partir daqui, com as designações (explícita e implícita) de *educação não-formal* e *educação informal*, muito embora sendo ambas usadas indistintamente, segundo Trilla Bernet (1998: 18), para "designar al amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada". Não se pense, porém, que pelo simples facto de se proceder à classificação dos fenómenos educativos situados ora dentro ora fora do marco institucional da escola se estaria concomitantemente a reinventar o campo educativo. Pelo contrário, e no que à educação não-formal diz respeito¹⁷, vários autores sublinham que sob a abrangência desta nova expressão residiam antigas preocupações educativas (cf., entre outros, La Belle & Verhine, 1975a; Bhola, 1983; Radcliffe & Colletta, 1989), sendo possível constatar historicamente inúmeros trabalhos alocáveis nesta categoria, não

¹⁷ Tal como enfatiza La Belle (1981: 313), "Prior to the late 1960s, the term 'nonformal education' was virtually nonexistent in our vocabulary" (aspas no original). Ou então, como escreve este autor um ano depois: the term, 'nonformal education', was introduced in the late 1960's to signal a need for creating out-of-school responses to new and differing demands for education. Although there has always been some attention placed on out-of-school education and on acknowledging the importance of community resources for teaching and learning, the new term, 'nonformal', helped to legitimate this attention" (La Belle, 1982: 160; aspas no original).

obstante se encontrarem dispersos por uma grande variedade de temáticas e problemáticas similares.¹⁸ Como destacam Radcliffe & Colletta (1989: 1838),

"Lo novedoso es el reciente redescubrimiento de la educación no formal por parte de los planificadores del desarrollo y los nuevos valores atribuidos a su contribución en el desarrollo de los recursos humanos".

Aliás, na introdução (datada de 1973) de uma das obras mais referenciadas a propósito da clarificação conceptual de educação não-formal (cf. Coombs & Ahmed, 1975) é próprio Phillip Coombs a reconhecer não estarmos em presença de um fenómeno recente, mas que tinha constituído, até então, um objecto pouco estudado sistematicamente¹⁹. Tendo ou não subjacentes imperativos políticos, sociais e económicos diversos, contando ou não com a participação e o financiamento de instituições de considerável peso no panorama internacional — como, por exemplo o Banco Mundial, entre outras²⁰ —, o que é certo é que, subsequentemente, a designação alcançou

¹⁸ Segundo Bhola (1983: 49), a preocupação subjacente à expressão de educação não-formal encontra eco noutras fórmulas precedentes, tais como: "éducation de base, éducation fondamentale, alphabétisation fonctionnelle, éducation de adultes, éducation extrascolaire, éducation de la deuxième chance, formation continue, éducation récurrente, éducation parascolaire et éducation permanente". Igualmente Radcliffe & Colletta (1989: 1838) sustentam que "en los años 50, los informes de la UNESCO trataban sobre los mismos temas en términos de 'desarrollo comunitario y educación de la comunidad' y hablaban de 'alfabetización funcional' en los años 70" (aspas no original). Antecipando o debate que à frente encetaremos, sobre a reduzida popularidade da expressão de educação não-formal nos países ditos desenvolvidos, não deixa de ser significativa a constatação de M. Smith (1996a): "In many northern countries the notion of non-formal education is not common in internal policy debates - preferred alternatives being community education and community learning, informal education and social pedagogy". Na nossa óptica esta constatação pode justamente revelar, para além de outras interpretações possíveis, as ambiguidades que decorrem da tentativa de imposição de uma temática de estudo à revelia do capital teórico e empírico acumulado por investigações sobre objectos educativos similares.

¹⁹ E acrescenta o autor, "por eso, deseamos poner de relieve que nuestras investigaciones no son sino el esfuerzo inicial que emprendemos para delinear el mapa de un territorio complejo e inexplorado y hacerlo accesible a las investigaciones que posteriormente lleven a cabo otras personas" (Coombs & Ahmed, 1975: 17).

²⁰ Recorde-se, por exemplo, que o referido trabalho de Coombs & Ahmed (1975) contou com a participação e o patrocínio do Banco Mundial (BM). Basta uma leitura da já citada introdução de Coombs, nos parágrafos destinados aos agradecimentos, para nos apercebermos do lastro

alguma popularidade investigativa e com naturalidade foi sedimentando o seu espaço no campo educativo, à medida que os vários trabalhos iam produzindo elementos teórico-empíricos conducentes à sua redefinição conceptual. E o que interessa aqui também frisar, é que a conquista do seu espaço se fez, de forma considerável, à custa da erosão sofrida pela educação formal, muito por culpa da "crise", real ou virtual, diagnosticada por Coombs, e, de modo particular, por todos aqueles trabalhos que, ao procurarem avolumar o património investigativo da educação não-formal, não se coibiram em apontar as fraquezas institucionais do projecto de escolarização de massas e, em contrapartida, vislumbraram nessa configuração educativa emergente a fórmula para a consecução dos objectivos de desenvolvimento imediatos²¹.

institucional que sustenta a investigação É elucidativo, também, o prefácio dessa obra (pp. 7-8), da autoria do director do Departamento de Educação do BM, Duncan Ballantine, onde de forma clara se expõe a filosofia desta instituição no tocante à ajuda aos países considerados em vias de desenvolvimento e o papel da emergente educação não-formal: "En este sector [agricultura] no sólo es especialmente aguda la necesidad de aumentar la productividad, sino que la incidencia de la alfabetización y de otros conocimientos esenciales es excepcionalmente baja, tanto entre los adultos como entre los niños. Si se ha de aumentar la productividad, realzar las perspectivas del desarrollo general y mejorar la distribución de los ingresos, se tienen que encontrar los medios precisos para satisfacer las necesidades educativas básicas de la población correspondiente. El Banco ha creído siempre que una parte importante de la solución residía en mejorar y ampliar la educación no formal, a condición de que se organice, financie y administre bien" (p. 7). Alguns anos mais tarde, um dos co-autores da citada obra, M. Ahmed (1981: 29), interrogava-se nas primeiras linhas de um artigo sobre o poder de interferência que o BM dispunha pela ajuda económica prestada: "Il y a quelque chose d'illogique dans le fait qu'une institution internationale qui prête de l'argent à des gouvernements pour des projets d'éducation veuille imposer ses propres vues sur les problèmes de l'éducation". Esta inquietação traduz-se, por sua vez, num apelo que o autor redige nas últimas linhas do citado artigo: "Pour que l'aide de la Banque à l'éducation permette d'atteindre des objectifs tels que l'éducation de base pour tous les enfants et de tous les adultes, l'égalité sociale, et pour qu'elle permette d'augmenter la productivité en faveur des 40% de déshérités qui se trouvent au bas de l'échelle sociale, il faut que la Banque s'écarte davantage de sa politique et de ses pratiques actuelles qu'elle ne le fait dans le document de 1980 sur la politique de l'éducation" (id., *ibid.*: 41).

21

Procurando sinalizar os contornos das críticas à escolarização no processo de desenvolvimento e a emergência de alternativas educacionais, La Belle & Verhine (1975b: 162) realçam que "In recent years, however, educators and social scientists have become increasingly disenchanted with the potential of formal schooling to achieve such goals. Despite their specific disillusionment with formal schools, the general belief in education for development persists. Thus, both disillusionment and optimism became the major reasons for the interest in educational alternatives — especially nonformal education — in developing areas.

2. A Educação Não-Formal na Perspectiva da *Educação Permanente*

Mas se há razões históricas e sociológicas que nos levam a não considerar aleatório o surgimento da educação não-formal neste período, tão pouco podemos ignorar a influência que nele teve a apologia do "ideal de educação permanente" (Lima, 2003: 129) perfilhado pela UNESCO a partir de meados dos anos sessenta e mais tarde consagrado pela publicação do relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, sob o título *Apprendre à être* (cf. Faure *et al.*, 1973). Doravante conhecido por relatório Faure, este trabalho procurava dar seguimento à ideia de que educação e aprendizagem nem recobriam o mesmo significado, nem se circunscreviam aos mesmos espaços-tempo da actividade humana e muito menos se esgotavam no curto ciclo de vida que uma pessoa normalmente destina ao cumprimento da escolaridade obrigatória.²² Dando força à tese de Coombs (1968) — trabalho aliás referenciado no relatório — sobre a existência de uma *crise mundial da educação*, Edgar Faure e colaboradores não se furtaram à denúncia das limitações da instituição escolar face aos desafios colocados por uma sociedade em rápida transformação, a tal ponto que, por mais importantes que fossem as reformas parciais, o que se impunha como necessário era "innovar y contemplar alternativas fundamentales, llegando a los conceptos y estructuras mismas de la educación" (p. 264). E uma das propostas formuladas neste sentido passava pela "desformalização das instituições"²³ de

²² Socorrendo-se de um estudo publicado no final da década passada por Roger Boshier sobre o relatório Faure, Licínio Lima (2003: 131) sugere que a ambiguidade sobre o uso indiferenciado destas noções, tanto ali como agora, constitui afinal um desafio que ainda não se logrou ultrapassar: "[Boshier] chama a atenção para o facto de o conceito central ali adoptado resultar de uma resposta ao 'fermento' dos anos 60 e ainda para o uso dos conceitos de educação e de aprendizagem praticamente como sinónimos, seja ao longo do livro, seja ainda hoje em muitos lugares do mundo" (aspas no original).

²³ No capítulo 8 do referido relatório, a Comissão Faure aponta duas estratégias de acção, simultâneas, para a concretização do "projecto colectivo" da *cidade educativa*: "Reforma interna e melhora constante dos sistemas educativos existentes" e "Busca de formas inovadoras, de alternativas e recursos novos" (p.259). No que concerne a esta segunda estratégia, os autores apresentam 21 tópicos directores, destacando-se, na nossa linha de raciocínio, o terceiro,

educação, o que para os autores significava retirar o monopólio educativo à escola, disseminá-lo por outros contextos de aprendizagem, reconhecendo-se, por conseguinte, que esta também seria possível nos diversos *sítios* da actividade quotidiana e, mais ainda, com o recurso a modalidades (educativas) extra-escolares. A par, mas não incompatíveis, esboçavam-se, assim, a tendência para a "desinstitucionalização" da escola e a tendência para o crescimento e "diversificação" das possibilidades educativas. Tal como sublinham os autores,

"la extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza en jornada parcial o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías — formales y no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales — podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas" (Faure *et al.*, 1973: 269-270).

Tomando a noção de *educação permanente*²⁴ como fulcral na construção da *cidade educativa*, tanto do ponto de vista individual como do colectivo, a perspectiva da educação que emerge redefine-se, então, "como un *proceso del ser* que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo" (*Id.*, *Ibid*: 220). Uma perspectiva que se sustenta na visão do homem como ser inacabado, cuja realização se concretizaria pela aprendizagem constante, ao longo da vida, independentemente da idade, e no decurso das

justamente este que nos remete para esta nota de rodapé. O respectivo princípio tinha a seguinte redacção: "*La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido*" (p. 269, *itálico* no original).

24

Debruçando-se sobre a emergência no seio da UNESCO de uma nova orientação designada de *educação permanente*, Moacir Gadotti (1995: 271) conclui que "esse novo conceito da educação era extremamente amplo, mas era em sua essência uma *educação para a paz*. Depois de mais de meio século de guerras mundiais, a todos parecia necessário que a educação fosse um baluarte da paz" (*itálico* no original).

múltiplas e diversas experiências de vida das pessoas.²⁵ Deste modo, a educação

"recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que han sido impuestos en el curso de los siglos" (*Id.*, *Ibid*: 220).

Por sua vez, as críticas endereçadas por esta comissão à instituição escolar, sem se constituírem como uma invectiva quanto à sua importância social e muito menos conotadas com as correntes radicais que procuravam, tão simplesmente, substituir a escola, devem ser entendidas, pelo contrário, como uma tentativa de redefinição do seu lugar e do estatuto no âmbito mais vasto do projecto colectivo da *cidade educativa*. As soluções preconizadas para conferir um novo sentido à educação escolar²⁶, não deixam, contudo, de estar condicionadas pela persistente identificação entre escola e educação, considerada pelos autores como "o dogma fundamental dos sistemas educativos modernos (p. 148)". Entretanto, enquanto não surgia "con mayor nitidez la imagen de la educación como proyecto continuo de toda la sociedad" (p. 148), o diagnóstico avançado pela Comissão Faure parecia querer convergir para um cenário congruente com a evolução esperada para a educação escolar e para a educação *extra-escolar*.

²⁵ De uma forma mais explícita, para La Belle & Verhine (1975a: 11) a perspectiva educativa no relatório Faure pressupunha que "education should be lifelong, general education and technical education should be reconciled, there should be more diversified higher educational institutions, educational management should be democratized, and there should be an emphasis on self-learning which is individualized and personalized".

²⁶ Como referem Faure *et al.* (1972: 131-132), "Unir la educación a la vida; asociarla a objetivos concretos; establecer una correlación estrecha con la sociedad y la economía; inventar o redescubrir una educación en estrecha simbiosis con el medio ambiente: en este sentido es indudablemente en el que se deben buscar los remedios".

"Y aunque es cierto que el papel de las instituciones escolares es cada vez más importante en valor absoluto, su papel relativo, comparado con otros medios educativos y otras formas de comunicación entre generaciones, no cresce, sino que en realidad tiende a disminuir" (p. 148).

Em boa verdade, se num primeiro momento somos levados a concordar com esta tendência, tendo em conta, nomeadamente, que "le débordement de l'école par d'autres instances de diffusion des connaissances" (Dandurand & Ollivier, 1991: 4) teve implicações ao nível da sua legitimidade social²⁷, assistindo-se, portanto, à diversificação do leque de possibilidades e de contextos de hetero e de autoformação; num momento posterior, a suposta perda de importância relativa da instituição escolar face a outras instâncias educativas parece, contrariamente, esbarrar num crescente acréscimo de responsabilização social e num renovado *compromisso* com os agentes da actividade económica. Como bem salientam Dandurand & Ollivier (1991: 21)

"On a pu cependant constater que le pouvoir de l'école dans le champ de la connaissance est très grand, qu'elle a notamment des tendances impérialistes, que la place qu'elle fait à la rationalité scientifique trouve appui dans les institutions économiques ainsi que, pourrait-on ajouter dans les grands bureaucraties gouvernementales, que les médias contribuent à alimenter le mythe de la scientificité qu'incarnent le laboratoire et l'université. Il ne fait guère de doute que la position de l'école reste centrale" (itálico no original).

O curso da história também se encarregou de desmentir aquele prognóstico quando aplicado à realidade dos países considerados em vias de

27

Também Correia & Matos (2001: 92), chama a atenção para esta questão, colocando-a nestes termos: "se a invasão da escola pelo social não é um fenómeno novo, a verdade é que esta definição do social [enquanto problema] não só contribui para uma invasão do social pela escola como também para que a escolarização e a missão atribuída aos profissionais da educação se tivessem transformado em missões impossíveis".

desenvolvimento, para os quais se auguravam soluções alternativas de natureza não-formal. Manzoor Ahmed (1983: 38) considerou inclusive prematura a aludida ideia da perda de importância da escola apontada por Faure e colaboradores, acrescentando que o optimismo depositado na educação não-formal para corresponder às necessidades de desenvolvimento tinha dado lugar, já no início da década de oitenta, a um certo desencanto, já que "serait imprudent de placer trop d'espoirs dans l'éducation non formelle" (Ibid.). Mesmo nos países de capitalismo avançado, as mutações no campo económico colocaram na ordem do dia o papel central da escola na promoção da excelência, da eficácia, da eficiência, da competitividade, da produtividade, entre outros aspectos da racionalidade económica (Afonso, 1998; 1999), quando se começaram a acentuar as tensões e os desequilíbrios não reguláveis pelas estruturas e pelas lógicas do mercado. Com efeito, na análise efectuada às relações entre educação e economia em Inglaterra e nos Estados Unidos da América, Afonso (1998), na esteira de outros autores, pôs de igual modo em evidência a centralidade do campo educativo, ao sublinhar nas agendas político-ideológicas desses países a responsabilização crescentemente imputada à educação pela crise na economia. Como conclui este autor,

"o aparecimento de relatórios propondo reformas na educação justificadas pelas necessidades da economia tem levado a opinião pública a aceitar que a causa principal da deterioração das condições económicas e sociais é consequência da crise na educação, passando a imputar essa responsabilidade às instituições educativas" (p.116).

Não sendo todavia assertivos — Faure e outros — quanto à consagração social de outros meios educativos, que pudessem "desformalizar" e "desinstitucionalizar" a escola, o que é certo é que, apesar do peso significativo que a instituição escolar detém na construção dos percursos de vida e na

estruturação do quotidiano das pessoas, a diversificação de contextos e de processos de potencial cariz educativo conduziu inevitavelmente o actor social à experiência e à integração em novos espaços-tempo de aprendizagem. Desta feita, o legado da Comissão Faure para o debate educativo traduziu-se pela clarificação das propostas contidas na ideia de *educação permanente* e de *aprendizagem ao longo da vida*, dando expressão a uma perspectiva que ficou, doravante, conhecida por "integrated educational approach"²⁸, em que se incluem igualmente os trabalhos posteriores de Coombs, isoladamente ou em parceria, nos quais este(s) autor(es) procede(u)(ram) ao aprofundamento das noções de educação formal, não-formal e informal (cf. Coombs, 1973; Coombs, Prosser & Ahmed, 1973; Coombs & Ahmed, 1975).

3. A desescolarização da sociedade

Mas se a ambiência da época favoreceu a emergência desta perspectiva holística da educação (*global e permanente*), em que a escola teria que passar por um processo de desinstitucionalização, ainda que este significasse tão somente a perda da hegemonia daquela no quadro mais vasto de outras possibilidades proporcionadas pela *cidade educativa*, não menos importante, porém, se afigurou o aparecimento contemporâneo de propostas de desinstitucionalização da escola ainda mais radicais, subscritas, sobretudo, por Ivan Illich (1988 [1970]) e secundadas por Everett Reimer (1976 [1971])²⁹.

²⁸ Conforme realçam La Belle & Verhine (1975a: 11) "the literature on out-of-school education tends to foster an integrated approach to the delivery of educational services through a coordinated effort involving formal, nonformal, and informal education".

²⁹ Menos conhecido que Ivan Illich, este autor não deixa, contudo, de nos apresentar uma visão igualmente caustica do papel da escola na sociedade. Releve-se, ainda, que é o próprio Illich que confessa na introdução de *Deschooling Society* a influência de Reimer no despertar do seu interesse "pela educação como uma função pública" (cf. Illich, 1988: 17), assim como o seu papel na reflexão das ideias que vieram a consubstanciar este livro. Colegas no Centro Intercultural de Documentação em Cuernavaca (México), Reimer refuta igualmente a ideia de um progresso sem fim defendido pelas instituições modernas. Como refere o autor no prefácio da sua obra (*School is*

Estes autores que aliás precederam aqueles na procura de outras alternativas educativas, destacaram-se, porém, pela partilha da convicção "de que a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola" (Illich, 1988: 17). E neste sentido, enquanto os trabalhos de Coombs e da Comissão Faure se revestiam de preocupações inerentes à universalização da educação e às funções desta, como âncora, nos programas de desenvolvimento, não se procurando alternativas educacionais que não fossem senão em articulação com os sistemas de educação formal, inversamente Illich e Reimer preconizavam a abolição da escola obrigatória e a consecução de *sociedades desescolarizadas*, construídas na base de processos educacionais alternativos (cf. La Belle & Verhine, 1975a).

A apologia da "desescolarização das sociedades escolarizadas" sustentada por Illich constitui, fundamentalmente, uma antítese ao papel da escola na integração do ser humano nas sociedades capitalistas de produção e de consumo. O espectro do seu pensamento crítico não se reduz, por isso, aos processos cada vez mais alongados de escolaridade e às lógicas de funcionamento dos sistemas escolares, mas a partir destes procura problematizar "a definição comum de natureza humana e a natureza das modernas instituições que caracterizam nossa mundividência e linguagem"

dead: alternatives in education), "esa es la promesa de la ciencia y la tecnología insubordinadas a la razón. Esa es la la promesa que ha promovido el crecimiento de las escuelas y otras instituciones modernas, y que a su vez propagan dichas instituciones. Las escuelas producen los sujetos de un mundo en que reina la tecnología" (Reimer, 1976: 11). E de seguida acrescenta, preconizando: "Las contradicciones de ese mundo se están haciendo evidentes. El mejor ejemplo de ellas lo da la escuela, y la mejor manera de corregirlas es liberando a la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive" (Id., *ibid.*). Acreditando na possibilidade de democratizar as instituições — "siempre y quando los hombres se decidan a emplear las instituciones para fines democráticos" (*ibid.*, p. 12) —, a crítica intransigente à escola implica, por conseguinte, a procura de outras alternativas educacionais, atendendo a que: "Las alternativas a las escuelas son necesarias fundamentalmente porque las escuelas impiden a la humanidad escapar de ese monopolio [monopolio tecnológico]" (p. 26). Um das imagens mais expressiva do pensamento de Reimer, muito próxima aliás de Illich (1976), é a que se nos oferece sob uma conotação religiosa: "La escuela se ha convertido en la iglesia universal de la sociedad tecnológica, incorporando y transmitiendo su ideología, moldeando el espíritu de los hombres para que acepten esa ideología, y confiriendo *status* social proporcionalmente con la aceptación de la misma" [...]. Donde, culminando o seu raciocínio, "nuestra mayor amenaza actual es el monopolio mundial de la dominación de las mentes humanas. Necesitamos una prohibición efectiva del monopolio escolar, tanto de los recursos educativos como también de las oportunidades vitales que se dan a los individuos" (pp. 26-27, *italico* no original).

(Illich, 1988: 22). Do ponto de vista estratégico, a “desescolarização” surge, assim, “como primeira fase dum programa mais geral de inversão das instituições” (Illich, 1973: 30), já que para o autor a escola estaria por detrás destas instituições e como tal funcionaria como estrutura reprodutora e sancionadora da sociedade capitalista. O peso crescente da escolarização e o correlativo lugar do indivíduo na hierarquia das posições sociais em função do número de exames e diplomas escolares conseguidos, mais não faz do que separar os que detêm e os que não detêm escolaridade, sem que os vários percursos na escola se traduzam, paradoxalmente, na aquisição de aprendizagens ou de qualificações significativas para o seu trabalho. A adopção de uma posição relativizadora das diversas experiências escolares, posta ao serviço da defesa da necessidade de “desescolarização”, tende a subestimar mesmo aquelas que constituíram para os indivíduos algo de positivo:

“A maioria dos homens no mundo sabe que está irremediavelmente excluída dum ensino satisfatório. Outros, que passaram por uma ‘boa’ escola, sabem que sofreram prejuízos. E finalmente a maior parte daqueles que, duma certa maneira, tiveram algum proveito com a escola, sabem que não foi lá que aprenderam o que os ajudou no respectivo trabalho e também que a contribuição da escola para o êxito deles não resultou provavelmente do conteúdo do ensino” (Illich, 1973: 30; aspas no original).

Do ponto de vista do nosso trabalho esta passagem remete-nos para o debate sobre a importância das aprendizagens fora do contexto da escola, precisamente para o âmbito do que se convencionou designar de *educação informal*³⁰, mas que em Illich assumem todo o relevo como argumento de

30

Parece minimamente consensual que o livro *Deschooling Society* deve figurar entre os trabalhos de referência na constituição de uma bibliografia básica sobre a *educação informal*. Cf. a este propósito as sugestões bibliográficas apontadas por Smith (1996b). Da nossa parte, optámos por sublinhar o sentido conferido à noção por Illich (1988: 52) no quadro de uma sociedade desescolarizada, assim como o uso que faz da expressão análoga de *educação incidental*: “Radical alternativa para uma sociedade desescolarizada exige não apenas novos e formais mecanismos para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, mas implica novo enfoque

desacreditação da instituição escolar. É inequívoco para este autor que “a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola” (Illich, 1988: 37), de forma casual, e igualmente “a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada” (id., ibid, p. 38). Por isso é que

“a desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas” (Id., ibid, p. 44).

No fundo, ao comparar a escola a uma grande empresa industrial que produz um bem de consumo que se chama educação e estando o indivíduo vinculado obrigatoriamente às suas lógicas, impedido de se realizar como ser humano, só a “desescolarização” pode, por conseguinte, contribuir para a sua “libertação” e para a construção de um “mundo novo” (cf. Illich, 1976: 21). Imerso nos mecanismos da “produtividade institucional” que o condiciona na construção / produção da sua autonomia quotidiana, o ser humano aspira a realizar-se pela “convivialidade”, isto é, pela “liberdade realizada numa interdependência mútua e pessoal e, como tal, tendo um intrínseco valor ético” (Illich, 1973: 8).³¹ A escola, contrariamente, situava-se dentro do sentido atribuído ao termo “produtividade”, já que o seu produto base — “o ensino

incidental ou informal”. Podemos, igualmente, vislumbrar neste excerto o prenúncio da alternativa educacional preconizada por Illich naquela obra.

31

Convém referir que Illich não refuta a função produtora do ser humano, apenas que esta não lhe seja vedada e o impossibilite de se realizar como produtor autónomo. A sua crítica direcciona-se a “toda a política orientada para o aumento da produtividade das instituições anónimas” que constitui “o contrário duma política de libertação” (Illich, 1973:19). Como mais à frente conclui, “*proponho fazer-se da convivialidade o critério do nível de produtividade do equipamento duma sociedade*” (p. 21; *italico* no original)

quantificável” — tinha como principal função a construção de uma “hierarquia de capitalistas do saber”³² (Ibid., 33), alienando consequentemente os indivíduos face aos outros e face ao seu meio.³³ Recusando liminarmente a procura de soluções para a “crise do ensino” baseadas em mais actividades escolares, a aludida “inversão da estrutura institucional” afigura-se, pois, como o passo metodológico para se encontrarem no seio da “convivialidade” as alternativas educacionais necessárias para se instituir o novo tipo de sociedade preconizado por Illich. Conquanto, as propostas avançadas por este autor para superar essa “crise” mais não são do que as idealizadas no seu projecto social de ensino livre e de autonomia na decisão quanto à formação a seguir:

“[a crise] pode ser dominada somente se as escolas actuais, com ou sem paredes, que preparam e autorizam programas para os estudantes, forem substituídas por novas instituições, assemelhando-se mais às bibliotecas e aos seus serviços anexos, que permitem, a quem quiser instruir-se, ter acesso aos utensílios e aos encontros que lhe são necessários para aprender a realizar as próprias escolhas” (Illich, 1973: 34).

Objectivando a criação de “teias de aprendizagem” (*learning webs*) para superar as representações e o modo de pensar escolarizados dos indivíduos, a nova configuração educativa apresentava-se, assim, não burocratizada e hierárquica, tal qual como “canais” que possibilitariam o acesso aos recursos (*coisas, modelos, colegas e adultos*) de aprendizagem. Esta utopia pretendia,

³² Serve esta nota de rodapé para relevar a pertinência desta noção, sobretudo como um esboço que deixa antever algumas tendências expressas nas actuais noções de “sociedade do conhecimento”, da “aprendizagem”, da “informação”, entre outras expressões similares. Conforme Illich (1973: 31-32) sugere, igualmente numa nota de rodapé, “Insisto sobre o perigo inerente à perda de legitimidade que actualmente atinge a escola: a sua substituição por diferentes meios de produzir e de distribuir a educação. E mostro que a produção duma tal educação há-de acelerar o crescimento do ‘capitalismo do conhecimento’” (*italico no original*).

³³ O papel da escola na alienação é sintetizado por Illich (1976: 20) desta forma: “Hoje em dia, os jovens vivem já, na escola, uma pré-alienação. A escola separa-os simultaneamente do mundo do trabalho e da liberdade. A escola faz da alienação a preparação para a vida. Separa a educação de toda a realidade social, política, cultural, familiar e económica”.

assim, libertar o ser humano da pressão (escolar) da aprendizagem e (re)ligar a sociedade ao ambiente pelo desenvolvimento de novas "relações educadoras interumanas" (Illich, 1976: 23).

Sem nos determos muito na crítica à utopia illichiana da educação³⁴, até porque implicitamente ela emerge por justaposição à análise da obra, somos no entanto confrontados com a necessária justificação sobre o seu interesse para o desenrolar do nosso trabalho. Efectivamente, se o curso da história se encarregou de enfraquecer o vigor das propostas de Illich, remetendo-as, por assim dizer, para as prateleiras das extravagâncias educacionais, contudo, face ao escrutínio permanente a que tem sido submetida a educação escolar e ao inevitável diagnóstico (sempre renovado) de "crise" da escola, não raras vezes se assiste à sua recuperação como "uma solução que desvincule a educação das decisões políticas e culturais arbitrárias, apenas exequíveis em espaços e tempos isolados (e isoláveis) do *mundo da vida*" (Afonso, 2001a: 29) (*italico no original*). Não se pense, porém, que a cristalização da ideia de um suposto esgotamento da escola apenas se alimenta das representações dos *deserdados da escola*, para quem esta constituiu uma "violência simbólica" (Bourdieu & Passeron, s/d), ou das posições de determinados sectores sociais

³⁴ Contudo, pela sua pertinência, achamos por bem sugerir aqui as posições dissonantes publicadas no mesmo volume de onde convocámos o texto de Illich *Aprender sem escola* (1976), por serem contemporâneas do autor e por pretenderem fazer, "pela primeira vez, uma séria confrontação com a teoria da desescolarização" (Lüning, 1976: 7). Referimo-nos particularmente aos textos de Hans Friedmond e Walter Dirks. Enquanto para este último as propostas de desescolarização de Illich são reaccionárias, porque desvalorizam o papel da escola (obrigatória) na libertação das massas, para Friemond as críticas de Illich à escola não deixam de reflectir as tensões inerentes ao seu antagonismo crescente com as estruturas da Igreja Católica. Como refere, significativamente, este autor, "preso a uma disputa com a Igreja, Illich não só descobre estruturas quase eclesásticas noutros campos sociais, mas traslada para aí os seus modelos de solução intrinsecamente teológicos. Só uma sociedade radicalmente desescolarizada estará em condições de desenvolver a espontaneidade que garanta uma vida humana, só ela poderá trazer a liberdade de dedicar-se a conteúdos de ensino que não nos são dados através de um sistema social, mas que correspondem às exigências de quem aprende. Nesta atitude transparece não só o ataque a uma instituição em nome da humanidade que ela traiçou, mas a negação teológica de qualquer instituição em nome da comunidade primitiva carismática" (Friemond, 1976: 66). A réplica deste autor chega então à identificação do ele considera ser o "sofisma central da argumentação de Illich" (p. 70), isto é, "a abolição do sistema escolar não acarreta a nova sociedade, mas supõe essa nova sociedade, melhor, pressupõe-na" (pp. 70-71). Ou por outras palavras, "o caminho para a 'nova sociedade' e o caminho para a 'nova escola' só podem ser encontrados através do 'já existente' e não afastando-nos dele" [...], "de tal forma que, além da orientação para a realidade, nunca se perca de vista, em nenhum momento, o objectivo radical utópico" (p. 71; aspas no original).

que sustentam, sobretudo por razões económicas, ter terminado a função do "estado educador" (Correia & Matos, 2001). Sendo a escola cada vez pressionada para cumprir novos *mandatos* educativos para além dos tradicionalmente atribuídos (cf., entre outros, Afonso, 2003), o que contribui, na impossibilidade de os satisfazer, "para que os tempos e os espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários" (Correia & Matos, 2001: 92), não estranha, por isso, e correlativamente, ver a instituição escolar acarretar com o estigma da incompetência, favorecendo, *a fortiori*, os argumentos dos que sustentam como necessário a emergência de um mercado alternativo de educação e formação.³⁵

Entretanto, contrariamente às intenções de Illich, não só não se caminhou rumo a uma sociedade desescolarizada como inclusive se acentuou o predomínio da escola e da educação escolar no panorama educativo, possivelmente configurando uma espécie de fenómeno de *sobrescolarização* do quotidiano das pessoas. E talvez, nesta óptica, tenhamos de lhe reconhecer algum mérito, por ter sido dos primeiros a avançar com a ideia de

35

Do interior do próprio Estado surgem por vezes posições consonantes com esta interpretação, contribuindo, por conseguinte, para o acentuar da *crise de legitimidade* da própria escola (cf., por exemplo, Afonso, 1998). Significativo disto mesmo é o excerto que a seguir se transcreve, retirado de uma intervenção do então Secretário de Estado da Juventude, Miguel Fontes, numa conferência sobre as políticas de juventude realizada em Braga, em Outubro de 2000, e que nós oportunamente gravámos. Conforme expressou oralmente este responsável político, "[...] Mas atenção, que a par da formação, aquela que é feita no sistema formal de ensino, há hoje um conjunto de oportunidades e desafios formativos que estão fora do sistema formal que são essenciais. Hoje mais depressa se aprende a trabalhar em equipa, a gerir projectos, a ter noção da responsabilidade, a saber como se relacionar com uma entidade externa, como gerir uma reunião, tudo o que são hoje competências transversais para a nossa cidadania e nomeadamente também no mercado de trabalho, dizia eu, mais depressa se aprende porque se exercita esse tipo de competências e esse tipo de atitudes, fora do espaço curricular e das formações tradicionais escolares, mais depressa numa associação se aprende isso do que no interior de uma sala de aula. E portanto significa que estamos perante o paradigma de valorizar a educação não-formal como eixo essencial para essa afirmação de uma cultura de cidadania, em que deve assentar, a meu ver, o conceito estruturante do que deve ser uma política de juventude". Daqui se depreende que na propalada *sociedade da informação e do conhecimento* só os sectores não-formais e informais da educação parecem fornecer as tão necessárias competências para a obtenção da cidadania. Chamamos, por isso, a atenção para um trabalho recente de Afonso & Antunes (2001), onde os autores procuram debater os contornos subjacentes ao surgimento de um *pensamento único*, no quadro ideológico neoliberal e no âmbito do processo de globalização, em que "as problemáticas da competitividade e da cidadania são consideradas dimensões articuláveis através de um (suposto) novo papel que a educação e a formação deverão necessariamente assumir" (p. 6).

pedagogização da sociedade (cf. Gadotti, 1995), para denunciar os efeitos da escolarização no sustento da crença do consumo ilimitado e, num certo sentido, da onnipresença da escola em todas as esferas da vida social. A realidade encarregou-se, de facto, por não dar quaisquer hipóteses à inversão das instituições, nem muito menos dar expressão ao domínio da "convivialidade" como matriz de interação social. No entanto, a força da utopia illichiana reside precisamente no seu carácter antitético face à evolução da sociedade actual, que aliás se radicalizou (cf. Beck, Giddens & Lash, 2000) ainda mais do que o prognóstico avançado por aquele autor. A tendência para a desinstitucionalização como um dos traços mais característicos do quadro actual modernidade (cf. Touraine, 1998), assim como a referida "*pedagogização crescente da vida social*" (cf. Afonso, 2001 e 2003) — ou na sugestiva de Basil Bernstein (2001: 13), de *Sociedade Totalmente Pedagogizada* —, reactualizam, com alguma ironia, alguns dos sentidos daquela utopia, muito embora não seja crível, a médio e a longo prazo, hipotisar o fim da escolarização. Porém a acumulação de indícios no campo educacional e do Saber aconselham alguma prudência analítica e preditiva, concretamente no que se refere ao ensaio de algumas soluções ligadas ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (por exemplo, *e-learning*, *e-teaching*, e outras cambiantes decorrentes do uso da *internet* e da exploração do *ciberespaço*), assim como à recuperação de algumas modalidades de ensino doméstico (*home schooling*), fenómeno em franca expansão nos Estados Unidos da América entre famílias numerosas e de classe média, e normalmente conotadas ideologicamente com os sectores políticos e religiosos mais conservadores (cf. Apple, 2001, 2003; Torres Santomé, 2003)³⁶. Embora encerrando múltiplas contradições, tal como

36

A este propósito o Jornal *Público* de 1 de Setembro de 2002 dedicou duas páginas ao fenómeno do *home schooling*, dando natural destaque à situação portuguesa, a sua fraca expressão entre nós e ao enquadramento legal do ensino doméstico. Contrastando com a realidade portuguesa, deu-se igualmente destaque à realidade norte-americana sob o título "Mais de 850 mil alunos americanos estudam sem ir à escola". Vale a pena recuperar, nesta sede, algumas passagens do artigo: "A maioria dos estudantes provém das famílias de classe média, numerosas; em 75 por cento dos casos, são ensinados pelos próprios pais. Normalmente um dos progenitores não trabalha [...]. Na verdade, o movimento 'Aprender sem Escola' há muito que deixou de ser seguido por um punhado

à frente veremos, volta a colocar-se na ordem do dia a "centralidade da família nos processos de educação" (cf. Afonso, 2001a: 31), na dupla condição de sujeito-objecto, não obstante esta instância se revelar, na maior parte das vezes, distanciada face à consagração de determinadas decisões políticas e, desta forma, não conseguindo depurar os sentidos que se entrecruzam na construção da realidade educativa. Aceitando a realidade tal qual se impõe, dando expressão a lógicas de acção social de cariz mais reprodutor do que transformador, não espanta, por isso, que sobre as brechas de uma instituição em *crise de legitimidade* se voltem a modelar as formas de um "novo escolocentrismo" (Correia & Matos, 2001). E se este nos situa no advento de novas ideologias educativas, então neste plano não podemos deixar de sublinhar, com Afonso (2001a: 33), a disseminação da ideologia da *sociedade cognitiva / da aprendizagem*, que

"numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em funções de objectivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória".³⁷

Contudo, mesmo que a *fuga para a frente* da escola se faça pela intensificação da escolaridade, como forma de superar os constrangimentos

de radicais que se opunham ao ensino ministrado nas escolas oficiais. Uma pesquisa na Internet, seguramente um dos instrumentos alternativos de educação mais úteis e mais utilizados, leva-nos até milhares de 'sites' e páginas dedicadas ao assunto. [...] De resto, já não são apenas motivos religiosos que levam milhares de pais em todo o mundo a optar pelo 'home schooling'. Fazem-no por não estarem de acordo com os valores ensinados na escola, mas também porque não gostam da forma de ensinar ou do ambiente vivido nos estabelecimentos de ensino. Ou simplesmente porque querem passar mais tempo com os filhos e acreditam que poderão ser melhores professores" (aspas no original). Dada a pertinência do tema, Michael Apple tem procurado acompanhar o fenómeno no contexto americano. Cf. Apple (2003).

37

Em sintonia com este autor, Lima (2003: 134), referindo-se à emergência de "um novo paradigma de aprendizagem individual", é elucidativo: "É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos 'competências para competir'" (aspas no original). Igualmente com este autor não andaremos muito distantes de Illich em relação ao considerar-se a educação um produto de consumo, assim como nos parece não haver grandes diferenças de sentido entre o "ensino quantificável" de Illich e de "educação contabil" de Lima (1996).

aduzidos pela "crise" em que supostamente se encontra, a sua centralidade, porém, não pode escapar a uma interpretação dissociada das transformações ocorridas nos distintos espaços-tempo de reflexividade social e institucional. O olhar produzido por Correia & Matos (2001) revela-se aqui oportuno para se situar o carácter ambivalente da escola na (re)construção dos sentidos implícitos a essa centralidade:

"Inscrita num espaço de trânsito entre a desagregação do 'social' como cidade e a consolidação da 'cidade' como mercado de oportunidades, a escola e os processos de escolarização adquirem um novo protagonismo e uma nova centralidade que, todavia, nem implicam a sua revalorização social, nem a revalorização social das suas modalidades de definição dos problemas. Se, por um lado, a pedagogização do social tem sido acompanhada pela banalização do pedagógico, ou seja, pela banalização do símbolo de distinção social e cognitiva que era reconhecido à escola, por outro lado, por força desta banalização, ela favorece a instabilização das figuras que habitam o campo escolar, a saber: as figuras dos alunos, dos pais, dos professores e da própria noção de currículo escolar" (p. 95).

4. A crítica à educação escolar e a educação informal: os casos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e de Paulo Freire

Gostaríamos de efectuar apenas uma breve referência a autores que também deram o seu contributo para a criação de uma atmosfera crítica (sobretudo nas últimas três décadas do século XX) em relação ao papel da escola na reprodução das estruturas de poder e de conhecimento das sociedades capitalistas, até porque muito do que se disse e se poderá dizer sobre a emergência do subcampo da educação não-escolar (e não-formal) não prescinde, porventura, do legado teórico desses autores, ora acentuando o diagnóstico da "crise" da educação, ora inspirando a procura de alternativas à

educação escolar, ora ainda procurando sedimentar a ideia de uma *educação global* que articule as várias esferas educativas do quotidiano das pessoas. Um desses exemplos, a obra clássica de Bourdieu & Passeron (s/d.) — assim como a obra precedente destes autores, Bourdieu & Passeron (1990; ed. original 1964) — é susceptível de ser considerada implicitamente como uma referência no domínio da educação não-escolar, mais particularmente no que à *educação informal*³⁸, ou *educação difusa* (cf. Trilla Bernet, 1998), ou "*incidental learning*" (cf., entre outros, Grandstaff, 1976) diz respeito. Assim, o *capital cultural* que os alunos mobilizam no dia-a-dia da escola — e que os diferencia pela proximidade ou afastamento em relação aos conhecimentos / cultura que a escola oficialmente sanciona — são, para aqueles autores, normalmente incorporados em contextos e processos exteriores àquela. No fundo, obedecendo ou não a estratégias previamente delineadas, os alunos oriundos das classes mais favorecidas da sociedade como que naturalizam na construção do seu *habitus* o cumprimento de uma espécie de programa de educação informal e que se traduz na estruturação do gosto por um determinado tipo de expressões artísticas e culturais (cf. Bourdieu, 1979), pelos consumos a estas associadas, pelas viagens, entre outro tipo de práticas distintivas³⁹. Tão pouco se pode ignorar o leque de possibilidades extra-escolares que as crianças e jovens destes extractos sociais dispõe, assim como o exclusivo recurso que estes mobilizam para a contratação de tutores e preceptores dentro de uma lógica educativa compatível com o seu estatuto social. E por isso mesmo estaríamos no domínio da educação não-escolar (e não-formal), em que esta se prefiguraria, mais do que um mero *complemento* ou *suplemento* à educação escolar, como uma rede de dispositivos

38 Sobre a educação informal, para além dos artigos já citados, consultat as obras Jeffs & Smith (ed.) (1990); Pain (1990).

39 Como explicitam Bourdieu & Passeron (1990): "Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les oeuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'École, ou seulement de façon sporadique)".

(re)produtores de uma certa distintividade social e cultural e, do ponto de vista educativo, como uma matriz de aprendizagens significativas com elevada cotação para a consolidação das trajectórias escolares e profissionais.

Sem menosprezar outros contributos também eles clássicos do espólio teórico da sociologia da educação — tais como Althusser, Baudelot & Establet, Bowles & Gintis, Basil Bernstein, entre outros autores (cf. Mónica, 1981) —, impõe-se, por último, dentro da nossa linha de raciocínio, não ignorar algumas dimensões do pensamento de Paulo Freire, sobretudo as que recobrem a crítica à instituição escolar pelo seu papel "domesticador" e as que admitem novas possibilidades educativas e emancipatórias. A publicação da *Pedagogia do Oprimido*, em 1970, insere-se igualmente no período de efervescência crítica que assolou a generalidade das instituições sociais, estando a escola, desta feita, sob uma espécie de provação axiológica, isto é, perante a desmistificação do seu carácter neutral, que supostamente favorecia apenas os mais dotados a quem lhes era reconhecido o devido mérito. Não estranha, por isso, que na continuação do importante trabalho precedente — *Educação como Prática da Liberdade* — Paulo Freire tenha assumido como pressuposto básico, "um lugar-comum aparente", que "a educação não pode ser neutra"(1972: 193)⁴⁰. Com efeito, assumir como válida essa neutralidade significaria favorecer a educação como "domesticação", quer dizer, a educação como um poderoso instrumento de alienação e controlo social, na medida em que impede o ser humano de se relacionar com o mundo que o rodeia. Porque a educação, ou a "acção cultural" que se associa ao sentido da dominação, ao impor a mistificação do mundo impede o sujeito da descoberta e da invenção do conhecimento. Assim, exige-se uma nova prática epistemológica distinta da que caracteriza a "acção cultural para a domesticação", o que pressupõe uma postura radical "de-dialectização"

40

Interrogando-se sobre a validade do pressuposto da neutralidade educativa, Freire (1972: 194) punha as questões nestes termos: "Nous déclarons que l'éducation est neutre, comme si elle n'était pas une obligation humaine, comme si les hommes n'étaient pas êtres insérés dans l'histoire, comme si le caractère téléologique de la praxis pédagogique n'était pas le facteur qui rend sa neutralité impossible".

na forma de pensar para que, ao recuperar-se um certo "estado de ingenuidade", se consiga a "educação como prática da liberdade" (Freire, 1972: 196).

A crítica de Paulo Freire à escola não chega, contudo, ao limiar da radicalidade preconizado por Illich e por Reimer, mesmo sabendo-se que aquele pedagogo era conhecedor do trabalho destes e manteve com eles contactos frequentes. Ao insistir-se na educação como "prática de domesticação", tende-se, por conseguinte, a ignorar que esta contribui para a perpetuação das estruturas sociais de dominação e deste modo a denúncia das contradições sociais que ambos partilham aproxima-os na procura de uma solução educativa mais justa e humana. No entanto, enquanto para Illich a "inversão da instituições" e "desescolarização da sociedade" são uma condição *sine qua non* para a transformação social, para Paulo Freire (1972: 200)

"l'éducation pour la libération, qui est utopique, prophétique et optimiste, est un acte de connaissance et un moyen d'action permettant de transformer la réalité qui doit être connue".

Com efeito, não se conhecendo em Freire a apologia do fim da escola⁴¹ — provavelmente num estado ulterior do desenvolvimento humano, se esta utopia se realizar —, o ponto nodal da sua crítica ancora nos processos e nas relações pedagógicas que alimentam a "educação para a domesticação"⁴². Este tipo de educação opera-se pela distinção entre

⁴¹ A este propósito Paulo Freire (1976: 72) é esclarecedor: "Je voudrais insister sur l'impossibilité, à mes yeux évidente, pour le système éducatif d'être considéré comme un levier de la transformation sociale. A aucun moment, cependant, je n'ai nié de manière absolue l'utilité de faire des efforts sérieux à l'intérieur du système. Le problème qui se pose à ceux qui, même à des niveaux différents, s'engagent dans un processus de libération en tant qu'éducateurs, à l'intérieur ou en dehors du système scolaire, mais toujours à l'intérieur de la société (stratégiquement en dehors du système, mais tactiquement à l'intérieur), c'est de savoir ce qu'il faut faire, comment, quand, avec qui, pourquoi, contre qui et en faveur de qui".

⁴² Nunca é demais afirmar que para Paulo Freire (1976: 72) "les problèmes de base de la pédagogie ne sont pas strictement pédagogiques, mais bien politiques et idéologiques".

"'enseigner' et 'apprendre', 'savoir' et 'travailler', 'penser' et 'faire', 'informer' et 'former', 're-connaître' les connaissances existantes et 'créer' des connaissances nouvelles. Dans ce genre d'action, savoir consiste à recevoir des informations, ou à stocker des 'dépôts' constitués par d'autres" (Freire, 1972: 197; aspas no original).

Associada a esta constatação emerge uma das noções mais popularizadas do pensamento de Paulo Freire, nomeadamente a "educação bancária", a partir da qual se pretende ironicamente ilustrar o carácter "antidialógico" da relação educativa, em que, por um lado, ao aluno se reserva um lugar passivo — portanto objecto — da acção educativa, como se um mero recipiente de conhecimento se tratasse⁴³; e por outro lado, o professor / o educador erige-se como o único detentor da realidade e como tal é investido da função de transmissão dos saberes que ele julgar pertinentes para a dócil plateia dos alunos / educandos. A ênfase que Freire coloca no "diálogo" é justamente para que se consiga alterar o sentido da relação pedagógica, ao aceitar-se, numa base de respeito mútuo, que ninguém é soberano no capítulo do Saber, pois educadores e alunos partilham simultaneamente a condição de sujeitos-objectos do conhecimento *ao trabalharem uns com os outros*.

Impõe-se, entretanto, proceder a uma aproximação ao legado freireano a fim de estabelecer alguns pontos de contacto com o nosso trabalho. E dentro deste propósito, a reflexão acima tecida põe em destaque uma metodologia da acção pedagógica que congregou um assinalável apreço na morfologia dos programas de educação não-formal (cf. Paulston, 1972), assim como implicitamente nos reconduz para a importância da relação do indivíduo com o

43

Para Paulo Freire (2002: 58) "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz 'comunicados' e depósitos que os educando, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (aspas no original). Para Lima (1999: 34), a crítica de Paulo Freire à "educação bancária" "representa um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização burocrática e à racionalidade técnico-instrumental em educação".

mundo que o rodeia, a partir da qual o sujeito procura o sentido da transformação social pelas aprendizagens significativas do seu quotidiano. Dá-se assim relevo aos contextos e processos de educação informal, nos quais se partilha o conhecimento e se (re)descobre e compreende criticamente a realidade, que para "os que não têm voz" (*os oprimidos*) pode constituir um veículo propício para o desenvolvimento da consciência de que a transformação social é possível, desde que os sujeitos se "conscientizem" que têm poder para o fazer. O seu trabalho junto de comunidades desfavorecidas, nas experiências de alfabetização, e nas inúmeras situações educacionais que vivenciou tanto como educador e administrador, permitiu consolidar uma perspectiva de análise da prática educativa de inegável interesse para os domínios da educação informal e da *educação popular* (cf. Torres, 1992; Torres, O'Cadiz & Wong, 2002), sobretudo pela valorização que Paulo Freire fez da experiência vivida das pessoas como mais-valia para conferir sentido à actividade educacional.

5. Os trabalhos sobre a educação não-formal: evolução das tendências numa perspectiva anglo-saxónica

Com o intuito de conhecermos mais aprofundadamente o panorama investigativo internacional relativo à problemática da educação não-formal, designadamente a evolução da produção científica ao longo das últimas quatro décadas, a tipologia e a natureza dos trabalhos produzidos, os países dos contextos investigados, o tipo de problemas educacionais enfocados, recorreremos à consulta de um conjunto de bases de dados disponíveis em formato electrónico, nomeadamente àquelas que à partida estaria mais vocacionadas para as questões educacionais. Após um primeiro momento dedicado ao tratamento das informações recolhidas, optámos por eleger para fins analíticos apenas uma das bases consultadas (*ERIC Database*), relegando

as outras para um plano de suporte e de apoio à interpretação dos dados mais gerais (recorremos por vezes à UMI *ProQuest Digital Dissertations*).

A ERIC *Database* revelou ser a base de dados mais completa quanto à natureza e diversidade das publicações (artigos, *papers*, actas de conferência, dissertações, livros, capítulos de livros), quanto à abrangência temporal considerada (1966 - 2003) e quanto à relevância científica e disciplinar, dado integrar trabalhos predominantemente inscritos no campo educativo e ciências afins. De modo a poder recolher o máximo de trabalhos efectivamente publicados sobre o objecto de estudo educação não-formal (e não-escolar), actualizámos (em Julho de 2004) uma pesquisa anteriormente realizada naquela base de dados, restringindo a recolha da informação aos registos em cujo *título* estivesse contida expressão *nonformal education*, ou as suas variantes de escrita (*non-formal education*, *non formal education*) ou igualmente a expressão *informal education*. Os fins a que se destinava esta pesquisa não justificavam que se recorresse a outro critério de busca (nomeadamente *by subject* e *anywhere*), sabendo de antemão que o uso apenas do critério título iria excluir uma grande variedade de trabalhos de pertinência indiscutível no conjunto da amostra. Mesmo assim, com a base de dados ERIC registamos um total de 325 trabalhos produzidos (na generalidade publicados) entre 1966 e 2003, enquanto na UMI *ProQuest Digital Dissertations*, por exemplo, apenas conseguimos observar um quantitativo de 108 dissertações (na esmagadora maioria de doutoramento), realizadas no período 1975 a 2003.

Com os devidos cuidados e ressalvas metodológicas — designadamente a consciência de que estamos em face de uma amostra não representativa do universo de trabalhos publicados e não publicados sobre a problemática da educação não-formal; ao facto de estarmos limitados ao panorama anglo-saxónico; de a leitura apenas dos resumos poder induzir interpretações menos conseguidas ou enviesadas; etc. —, a análise que a seguir apresentaremos deve entendida como um esboço, ainda que de forma exploratória, para captarmos os sentidos das principais tendências teóricas desta problemática no

plano internacional. Algumas das figuras apresentam dados mais objectivos, que apenas mereceram um tratamento estatístico simples em SPSS, enquanto outras relevam da criação de categorias analíticas por parte do investigador, identificadas a partir da leitura dos resumos e/ou das publicações originais⁴⁴.

A primeira curiosidade que nos assaltou impeliu-nos à construção de uma linha evolutiva dos trabalhos alocáveis sob problemática, de forma a podermos apreender o seu dinamismo investigativo no horizonte temporal considerado. As figuras I.1 e I.2 pretendem confrontar os resultados obtidos em duas bases de dados distintas. A primeira (UMI), quase exclusivamente constituída por dissertações de doutoramento (total = 108), mostra-nos uma evolução fundamentalmente marcada por algumas descontinuidades no tempo (embora não muito significativas), entrecortadas por alguns picos investigativos situados em plena década de oitenta. Se esta década parece ter sido a mais profícua do ponto de vista da produção científica, também parece ser notória a diminuição gradual de investigações a partir da década de noventa, atingindo mesmo valores muito baixos nos primeiros anos do novo século (cf. figura I.1). A segunda base (ERIC), constituída por um total de 325 trabalhos, aponta-nos para a antecipação temporal do pico investigativo que atinge os seus valores máximos durante a década de setenta, verificando-se a partir do início da década seguinte uma descida vertiginosa na publicação de trabalhos sobre a educação não-formal (cf. figura I.2).

44

Convém ressaltar que, dada a sua importância teórico-científica, muitos dos trabalhos registados nas bases de dados foram por nós adquiridos e analisados na íntegra, como se pode deduzir pela leitura da primeira parte deste capítulo.

Figura I.1
Produção académica sobre a educação não-formal (UMI)
 TI (nonformal or non-formal or non formal or informal education)

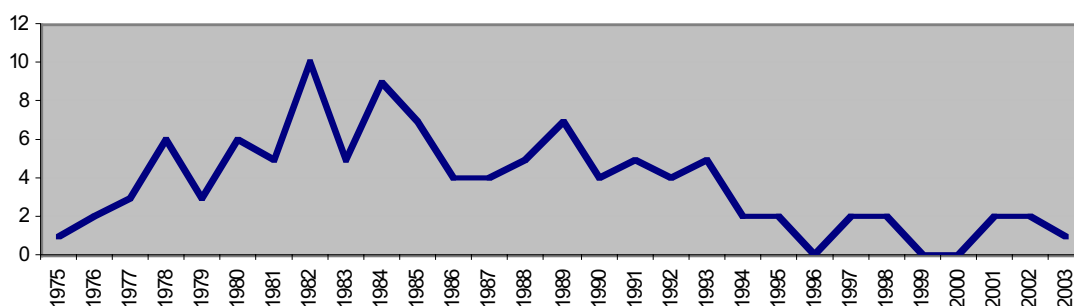
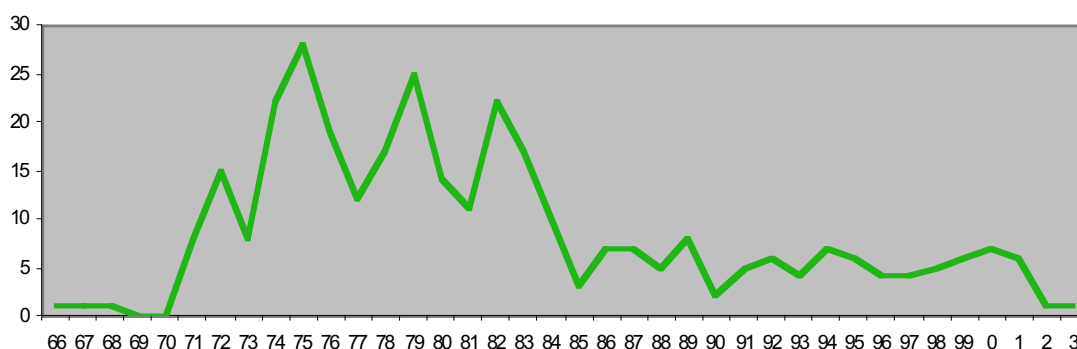


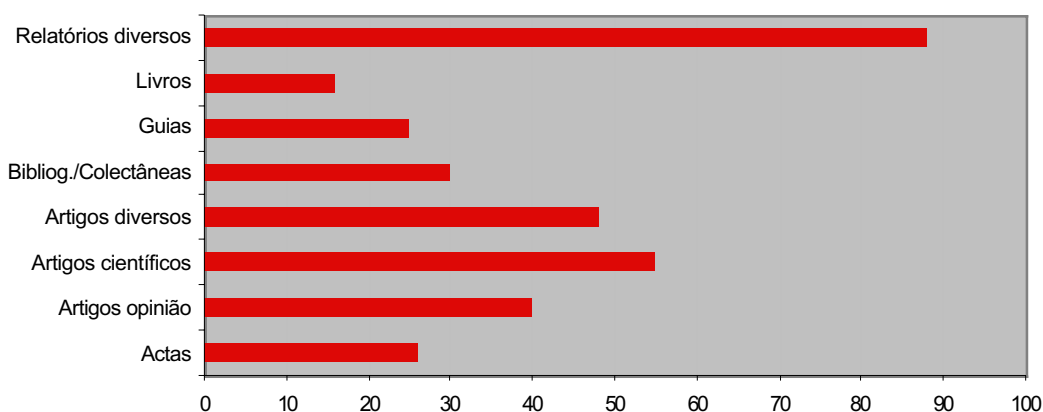
Figura I.2
Publicações sobre a educação não-formal (ERIC)
 TI (nonformal or non-formal or non formal or informal education)



O desfasamento temporal de uma década verificado entre estas duas fontes de informação reflecte várias ordens de factores: por um lado, relaciona-se com a própria natureza dos trabalhos incluídos em cada uma das bases de dados, querendo isto significar que o retardamento temporal das investigações na UMI pode dever-se à longevidade exigida pelas teses de doutoramento, ao contrário do que parece acontecer na ERIC, que é constituída por trabalhos de natureza mais eclética, circunstancial e de registo mais exploratório (relatórios diversos, artigos vários, guias, actas, etc.) (cf. figura I.3); por outro lado, a expansão investigativa efectivamente constatada ao longo da década de setenta traduz de uma forma clara a inequívoca influência das novas

ideologias educativas promovidas em finais dos anos sessenta pela UNESCO e outras instituições internacionais, para fazer face à anunciada *crise mundial da educação*. Tal como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, a procura de alternativas educativas face a um cenário de impossibilidade de cumprimento das promessas da expansão da escolaridade, sobretudo nos países tidos como subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, e por conseguinte a perda de vantagens sócio-económicas que isso supostamente acarretaria, assim como a emergência da noção de *educação permanente* e das preocupações crescentes com a educação de adultos e a alfabetização, estão muito provavelmente na base do impulso registado na produção de trabalhos e de investigações várias sobre a problemática da educação não-formal no período considerado, dando expressão à grande diversidade de documentos e de formatos de publicação, com particular relevo para o item "relatórios diversos" como se observar na figura I.3.

Figura I.3
Tipo de publicação (ERIC)

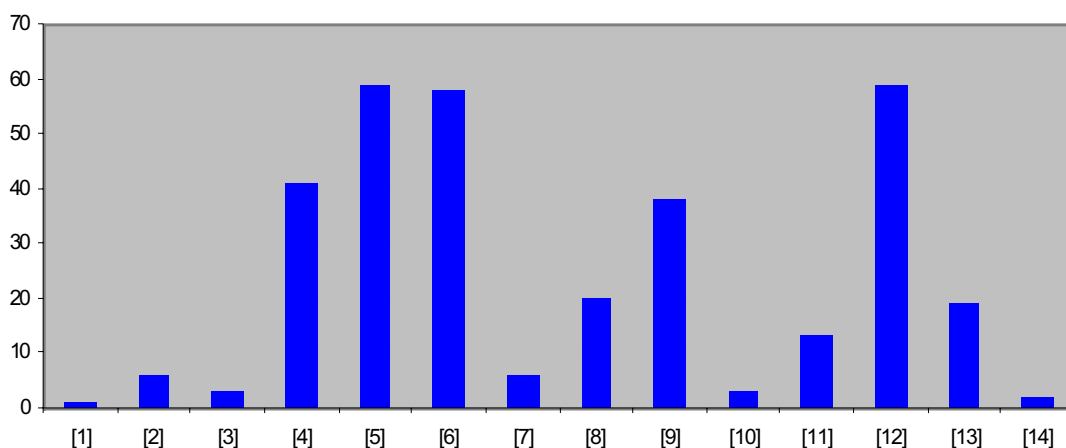


Comprova-se, a partir dos dados sugeridos por esta figura, a hegemonia dos trabalhos de natureza mais avulsa e de duração temporal mais curta, como é o

caso da produção dominante de diversos relatórios, de artigos com distintos estatutos (opinião, científicos e outros), de colectâneas, de actas e de guias. Registe-se a propósito, que os livros figuram como a categoria menos representada no contingente total das publicações.

A leitura dos resumos de todas as publicações integradas na ERIC e a sua confrontação com a análise dos originais de alguns daqueles trabalhos, permitiram-nos identificar tanto a natureza do problema de investigação como o país do contexto investigado. Mediante a construção de categorias analíticas agregadoras de uma grande diversidade de informações encontradas, foi possível identificar algumas tendências significativas quanto à especificidade deste objecto de estudo. Uma primeira conclusão que podemos retirar a partir da observação da figura I.4 reside na comprovação empírica da ideia de fragmentação deste objecto de estudo, denunciada pela grande diversidade de subtemáticas abrigadas sob o chapéu genérico de educação não-formal.

Figura I.4
Identificação do problema educacional (ERIC)



Legenda:

- [1] - Articulação / mobilização / utilização das aprendizagens / formações às "necessidades" do quotidiano — dimensão instrumental (imediate) da educação não-formal (aspectos não relacionados com os sistemas laborais ...)
- [2] - Educação / formação inserida nas lógicas laborais; como suprimento das necessidades do mercado de trabalho; desenvolvimento das competências, dos saberes adaptativos às exigências do emprego; formação /educação para desempregados; resposta aos problemas laborais; formação profissional.

- [3] - Educação não-formal como processo de socialização; como continuidade cultural, geracional; papel dos adultos na orientação das gerações mais jovens.
- [4] - Educação não-formal e a democratização; participação social (cultural, social, artística, ambiental); o desenvolvimento humano e social; o acesso às instituições / bens colectivos (educação, saúde, justiça).
- [5] - A educação e o desenvolvimento económico; desenvolvimento comunitário; desenvolvimento nação; mudança e subdesenvolvimento; planificação educacional.
- [6] - Políticas e programas de educação e formação de adultos; movimentos de educação popular; literacia; alfabetização.
- [7] - Sociedade do conhecimento; life long learning; learning society.
- [8] - Tecnologias de ensino / métodos pedagógicos; *e-learning*; ensino à distância.
- [9] - *Experiential learning*; aprendizagens informais; formação no local de trabalho; experiência de vida; mobilização das experiências; educação informal (crianças, pré-escola).
- [10] - Cultura autóctone *versus* cultura ocidental; problemas de aculturação; conflitos culturais; reprodução, manutenção, assimilação; movimentos étnicos; "legado" cultural; multiculturalismo.
- [11] - Educação não-formal como alternativa à educação escolar; crise da escola; educação não-formal como mecanismo de combate ao insucesso e abandono escolar; como processo de educação compensatória / recorrente; como forma de suprir lacunas do ensino escolar.
- [12] - Conhecimento / epistemologia / teorias e autores / história educacional
- [13] - Questões de género
- [14] - Lazeres, ATL's, actividades diversas para crianças e jovens.

Efectivamente, a análise extensiva destes materiais confrontou-nos com um cenário fortemente marcado por uma dispersão dos interesses temáticos, porventura reflexo da própria natureza ecléctica destas publicações, mas simultaneamente, denunciadora de uma certa ausência de unidade do objecto de estudo. Por exemplo, para um total de 325 trabalhos encontramos 3792 registos de diferentes *descriptors* (palavras-chave / temas) que tivemos que metodologica e criteriosamente agregar em 14 categorias analíticas.

Pela observação da figura I.4 podemos, entretanto, identificar algumas tendências temáticas que ao longo das últimas décadas conferiram uma certa identidade a este campo do saber. O estudo privilegiado de problemas educacionais relacionados com as questões do desenvolvimento / subdesenvolvimento económico (cf. categoria [5]), com o campo da opreacionalização teórica e prática de programas e dispositivos de educação não-formal (cf. categoria [12]) e com o domínio da educação e formação de adultos (cf. categoria [6]), acabou por configurar um quadro de referência fundamental para a afirmação e expansão da problemática da educação não-escolar. A validade heurística desta idiosincrasia torna-se ainda mais expressiva quando a cotejamos com outras informações disponíveis, designadamente o somatório dos *subjects* registados para os 108 trabalhos da UMI. As informações constantes no quadro I.1 pretendem ilustrar, justamente, o impacto exercido por alguns tópicos investigativos sobre o desenvolvimento teórico da educação não-escolar, de onde se pode comprovar a inequívoca

hegemonia da educação contínua e de adultos enquanto temática mais abordada.

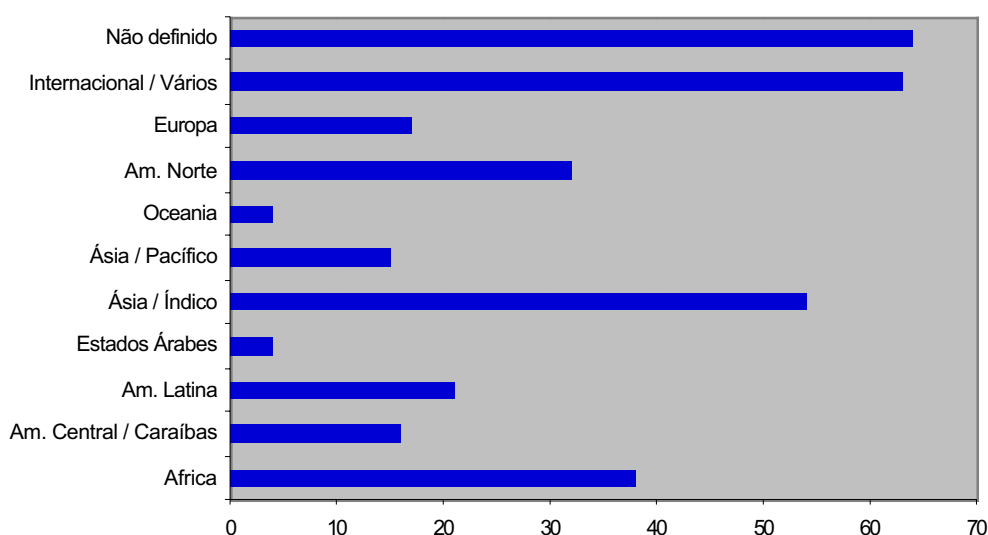
Quadro I.1
Subjects (temas) referentes aos trabalhos integrados na UMI
(108 trabalhos referenciados)

SUBJECTS (Palavras-chave / tópicos investigativos)	N
EDUCATION, ADULT AND CONTINUING (0516)	43
EDUCATION, GENERAL (0515)	15
WOMEN'S STUDIES (0453)	9
EDUCATION, TECHNOLOGY (0710)	8
EDUCATION, COMMUNITY AND SOCIAL (0274)	7
EDUCATION, ADMINISTRATION (0514)	7
EDUCATION, CURRICULUM AND INSTRUCTION (0727)	7
EDUCATION, BILINGUAL AND MULTICULTURAL (0282)	6
ANTHROPOLOGY, CULTURAL (0326)	4
EDUCATION, AGRICULTURAL (0517)	4
EDUCATION, HISTORY OF (0520)	4
SOCIOLOGY, ETHNIC AND RACIAL STUDIES (0631)	4
EDUCATION, VOCATIONAL (0747)	4
EDUCATION, SOCIOLOGY OF (0340)	3
POLITICAL SCIENCE, GENERAL (0615)	3
BLACK STUDIES (0325)	2
EDUCATION, ELEMENTARY (0524)	2
EDUCATION, TEACHER TRAINING (0530)	2
EDUCATION, SOCIAL SCIENCES (0534)	2
EDUCATION, HEALTH (0680)	2
SOCIOLOGY, SOCIAL STRUCTURE AND DEVELOPMENT (0700)	2
EDUCATION, PHILOSOPHY OF (0998)	2
EDUCATION, COMMUNITY COLLEGE (0275)	1
EDUCATION, FINANCE (0277)	1
EDUCATION, LANGUAGE AND LITERATURE (0279)	1
EDUCATION, TESTS AND MEASUREMENTS (0288)	1
BUSINESS ADMINISTRATION, GENERAL (0310)	1
HISTORY, AFRICAN (0331)	1
HISTORY, ASIA, AUSTRALIA AND OCEANIA (0332)	1
HISTORY, MIDDLE EASTERN (0333)	1
HISTORY, EUROPEAN (0335)	1
HISTORY, UNITED STATES (0337)	1
ECONOMICS, AGRICULTURAL (0503)	1
EDUCATION, GUIDANCE AND COUNSELING (0519)	1
EDUCATION, INDUSTRIAL (0521)	1
EDUCATION, THEORY AND PRACTICE (0532)	1
EDUCATION, READING (0535)	1
SOCIOLOGY, CRIMINOLOGY AND PENOLOGY (0627)	1
EDUCATION, SCIENCES (0714)	1
EDUCATION, HIGHER (0745)	1
ENVIRONMENTAL SCIENCES (0768)	1
RECREATION (0814)	1

Tanto os dados da figura I.4 como os do quadro I.1 são elucidativos tanto quanto à aludida fragmentação teórica da educação não-escolar como à sua associação aos problemas de índole economicista, relacionados fundamentalmente com o suprimento de lacunas económico-sociais e

educacionais. Mas igualmente relevantes, os tópicos relacionados com os *novos problemas* da modernidade, como é o caso da educação tecnológica, da democratização social, das *aprendizagens experienciais e informais*⁴⁵, da educação comunitária, surgem em segundo plano, podendo querer significar uma segunda vertente investigativa em futura expansão, como anunciam alguns autores deste campo de saber.

Figura I.5
País do contexto investigado (ERIC)



Quando procurámos identificar o contexto social investigado a partir das informações disponíveis, detectámos como traços predominantes, por um lado, o domínio de abordagens comparativas de educação não-formal, onde se procede à confrontação de diferentes contextos / regiões / países com diferentes tradições educativas; por outro lado, o estudo de realidades economicamente periféricas e subdesenvolvidas (como é o caso da Ásia /

⁴⁵

Sobre a formação experiencial consultar Courtois & Pineau (coord.) (1991); Usher & Solomon, (1999); Balleux (2000).

índico e da África - cf. figura I.5), que aparecem associadas quase sempre a problemas relacionados com a alfabetização e a educação de adultos numa lógica de suprimento mas também de complementaridade à própria instituição escolar. Em contrapartida, os estudos desenvolvidos na América do Norte incidem de uma forma muito significativa sobre o domínio da educação informal (aprendizagens e processos de socialização) e da sua relação com a melhoria da qualidade das escolas.

6. O ATL como dispositivo de educação não-escolar

As *Actividades de Tempos Livres* (popularmente conhecidas pelo acrónimo ATL) configuram actualmente uma modalidade educativa considerada de importância inquestionável no processo educativo das crianças e jovens portugueses. Emergindo primeiramente nos grandes centros urbanos como um dispositivo com funções essencialmente voltadas para a guarda dos jovens durante os tempos não lectivos, desde cedo que esta solução se transformou numa alternativa modelar para outros contextos sociais e numa oportunidade estratégica para que o sector privado avançasse com diversos tipos de ofertas educativas. Face a um sistema de ensino público que, pelos motivos mais diversos, estrutura os tempos lectivos na base do critério da concentração horária, o efeito previsto a nível nacional — um enorme contingente de jovens desprovidos de espaço e de condições de acompanhamento adequados — conduziu à criação de espaços alternativos e complementares à escola para ocupar os jovens durante a ainda longa jornada de trabalho dos pais. Mas se estes centros educativos se tornaram em células vitais e funcionais à vida social e profissional durante uma parte significativa do ano escolar, no período de férias escolares (de maior duração que as férias dos pais e nem sempre coincidentes com estas — 22 dias úteis de férias profissionais contra 3 meses de férias escolares) representam para muitas famílias a única opção possível,

mesmo que tal situação comporte para o agregado familiar um agravamento da sua situação económica.

Perante um projecto de escola pública que não contempla na sua matriz de referência a educação integral dos jovens nas suas múltiplas vertentes, o sector privado foi engenhosamente ocupando este espaço e conquistando progressivamente estas funções, fazendo multiplicar as suas ofertas educativas a partir de vários formatos organizacionais. Quer por via dos tradicionais colégios particulares que passaram a integrar diversas actividades extra-curriculares nas suas propostas educativas (integração do não-formal em espaços formais), quer através da criação de centros de actividades livres acopladas a instituições com valências educativas (por exemplo, creches e infantários, centros de dia e lares para a terceira idade, empresas, autarquias, etc.), quer ainda pela criação de espaços exclusivamente vocacionados para estas funções, o certo é que, em qualquer destes casos, o *mercado* privado da educação expandiu-se a um ritmo sem precedentes durante a última década. Para se aferir do *sucesso* destas recentes iniciativas basta analisar as listas de espera existentes na maioria dos colégios particulares, sobretudo naqueles que foram melhor cotados nos *rankings* nacionais⁴⁶, e igualmente, reparar nas dinâmicas desenvolvidas ao longo do ano pelas outras ofertas do sector privado. Não obstante as famílias e as associações de pais terem vindo a pressionar as entidades políticas no sentido de serem os próprios estabelecimentos de ensino a garantirem a ocupação das crianças durante os tempos não lectivos e nas férias, o certo é que a realidade actual confirma o monopólio do sector privado, o que, logo à partida, limitam o acesso a um vasto conjunto de famílias, economicamente mais desfavorecidas. De registar que os

46

De salientar que a imprensa nacional, recentemente, tem vindo a publicar alguns artigos sobre o fenómeno da procura crescente de colégios particulares em Portugal. Por exemplo, o *Jornal Expresso* dedicou uma secção a este assunto com o sugestivo título "Colégios à Cunha", onde se desenvolvia a notícia de que "pais da classe média-alta passam noites sem dormir, em filas de espera, e correm às entrevistas com directores. Tudo vale para obter um lugar numa escola privada", concluindo-se com base numa investigação no terreno que "a garantia de ocupação dos alunos com actividades extra-curriculares é um dos principais factores que levam os pais a optar pelo ensino particular". Cf. *Jornal Expresso* de 19 de Junho de 2004, p. 22.

poucos casos de ofertas públicas conhecidas nesta área partiram da iniciativa das associações de pais.

No quadro deste dinamismo de ofertas e de procuras de ATL's, é curioso verificar que à expansão quantitativa não correspondeu um equivalente acréscimo da diversidade de propostas educativas. Diríamos mesmo que, salvaguardando algumas excepções, o universo destes contextos de educação não-formal (ou extra-escolar) caracteriza-se mais pela homogeneidade do que por uma previsível e desejável heterogeneidade educativa. Empurradas pelas escolas e pressionadas pelas famílias, estas unidades educativas transformaram-se num curto espaço de tempo em contextos excessivamente escolarizados, submetendo as estratégias pedagógicas e as formas de organização do tempo e do espaço às lógicas tipicamente escolares. Neste sentido, os ATL's acabam por se instituir num importante mecanismo de reforço, e mesmo de legitimação institucional, do *ethos* e do *ofício* escolar. Paralelamente, ao assumirem um papel relevante na orientação pedagógica dos jovens aos mais diversos níveis — por exemplo, a hora de estudo acompanhado para realização dos TPC's constitui uma actividade quase sempre obrigatória (cf. quadro I.2), em muitos casos por pressão das próprias famílias⁴⁷ —, estes contextos acabam por excluir a esfera familiar de um momento crucial ao desenvolvimento educativo dos filhos, concorrendo assim, para uma gradual deslocação de algumas responsabilidades de uma esfera para a outra.

47

Vem a propósito a iniciativa tomada por alguns ATL's no que respeita à eleição do último dia da semana (sexta-feira) para as brincadeiras livres dos jovens, com o objectivo de pressionar os pais a acompanhar os estudos e os TPC's dos filhos durante o fim-de-semana. Registe-se que, em vários centros, quando esta medida foi anunciada em contexto de reunião de pais, muitos deles assumiram a discordância com tal opção, alegando ser mais importante ocupar as crianças com tarefas úteis e mais funcionais às suas vidas familiares.

Quadro I.2
Horário-tipo de ATL

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:30 - 9:00	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9:00 - 10:00	Música	Apoio Estudo	Ginástica	Apoio Estudo	Brincadeira
10:00 - 11:00	Apoio Estudo	Informática	Apoio Estudo	Inglês	Natação
11:00 - 12:00	Culinária	Dança	Teatro	Futsal	Brincadeira
12:00 - 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Transportes					
13:30 - 14:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:30 - 15:00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15:00 - 16:00	Culinária	Música	Dança	Ginástica	Brincadeira
16:00 - 17:00	Informática	Teatro	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Brincadeira
17:00 - 18:00	Apoio Estudo	Apoio Estudo	Futsal	Inglês	Natação
18:00 - 19:00	Entrega	Entrega	Entrega	Entrega	Entrega

Fonte: Horário semanal de um ATL no concelho de Braga, durante o período escolar.

Ao alegarmos que esta "indústria dos centros de ATL"⁴⁸, assegura e prolonga a continuidade do processo de escolarização formal, apoiamo-nos num conjunto de razões que nos permitem confirmar a actual tendência generalizada para a escolarização dos tempos livres. Em primeiro lugar, o modo de estruturação dos tempos e dos espaços não deixa de reflectir uma lógica eminentemente escolar, ao privilegiar uma organização (burocrática) das actividades por disciplinas, devidamente arrumadas nos seus tempos lectivos e nos seus espaços físicos, sempre sob a orientação pedagógica de um monitor (cf. quadro I.2) e ao instituir modalidades de avaliação de tipo qualitativo decalcadas do figurino escolar. Mais a mais, uma análise atenta dos Projectos Educativos e dos correspondentes Planos de Actividades produzidos pelas escolas e por estes contextos de educação não-formal revelam-nos o quanto de isomórfico existe entre estas duas esferas: desde os temas que servem de *chapéu* orientador a estes projectos até à forma como estão concebidos os objectivos e calendarizadas as actividades, não é difícil identificar um denominador comum a ambos os campos. Esta espécie de *cumplicidade educativa* verificada entre as escolas e os ATL's parece constituir, aliás, uma

48

Opinião de José Alberto Correia, citada no artigo intitulado "Especialistas dividem-se sobre férias escolares recheadas de actividades", no Jornal *Público*, de 11 de Julho de 2004.

fórmula estratégica que assenta em vantagens recíprocas: as escolas continuam a restringir as suas funções exclusivamente às dimensões instrutivas, contando para o efeito com o apoio e reforço dos ATL's; por sua vez, estes últimos cumprem uma importante função pedagógica, ao contribuírem para o aprofundamento dos saberes e dos conhecimentos ministrados na escola. E desde modo, ao mesmo tempo que os ATL's contribuem para a legitimação da própria educação escolar (por exemplo, ao conferir centralidade aos estudos acompanhados e ao partilhar temas e actividades lectivas comuns), garantem por acréscimo uma *clientela* fiel a este projecto de educação.

A ligação funcional entre as escolas e os ATL's veio igualmente alterar o normal circuito de difusão da informação, com efeitos notáveis ao nível da tradicional relação escola-família. Ao instituir-se a necessidade de estabelecer um diálogo a três (e não a dois), os pais deixam de ser os únicos e exclusivos interlocutores dos professores para se transformarem em *mediatizadores* de um processo educativo que envolve as esferas da família, do ATL e da escola. Assim como as escolas e os ATL's passam a ter que partilhar entre si um conjunto de informações relevantes (visitas de estudo, passeios, palestras, festas, comemorações, doenças e epidemias, problemas de aprendizagem, etc.), os pais representam agora um importante elo de ligação entre aquelas duas esferas educativas, cabendo-lhes a tarefa de vigilância e de controlo da integração dos seus filhos no seio da família, da escola e no ATL.

A tendência para a escolarização dos ATL's confronta-se, entretanto, com um espaço-tempo recheado de circunstâncias várias, que conferem um elevado potencial socializador e educativo. Por exemplo, o facto de os jovens serem organizados por grupos etários (o equivalente à turma) que integram alunos provenientes de várias escolas e de, pelo menos, dois níveis de ensino, permite o desenvolvimento de uma dinâmica social de significativo potencial educativo: a partilha de diferentes experiências escolares, designadamente a troca espontânea dos manuais escolares, a percepção de diferentes métodos

de ensino-aprendizagem, a comparação permanente dos ritmos de aprendizagem, a partilha de brincadeiras e de modas, entre muitos outros aspectos, contribuem significativamente para o desenvolvimento da flexibilidade mental, da noção de relatividade do mundo, do sentido de autonomia, da percepção da auto-imagem como aluno, da identidade pessoal, entre outros (cf. quadro I.3). O tempo dedicado ao estudo acompanhado (pelo monitor) surge aqui como um dos momentos mais favoráveis à construção e interiorização colectiva de um conjunto de conhecimentos e de saberes que ultrapassam o registo meramente instrutivo. E neste caso, ao mesmo tempo que os ATL's reforçam a importância da instituição escola, constituem-se igualmente como forma contemporânea de currículo oculto.

Quadro I.3
Contribuição do ATL para o desenvolvimento de múltiplos saberes

Dimensões da aprendizagem	Exemplificando os significados ... (na óptica do aluno)
Flexibilidade mental	"Afinal de contas existem diferentes formas de realizar as mesmas tarefas ..."
Noção de relatividade do mundo	"O modo como vejo o mundo não é única, pois os colegas vêem-no e aprendem-no de formas diferentes ..."
Sentido de autonomia	"O importante é que eu consiga mostrar que também sou capaz de realizar os trabalhos sozinho ..."
Percepção da auto-imagem como aluno	"Se me comparar com os outros ao nível da capacidade de realização dos trabalhos, considero-me um aluno mais ou menos bom ..."
Construção da identidade pessoal	"Tendo em conta as várias actividades a realizar já consigo definir as minhas preferências, os meus gostos e as esferas em que me realizo ..."
Competitividade	"Até consigo resolver os problemas melhor que os outros"

Para além das aludidas componentes pedagógicas mais ou menos ocultas, estes espaços propiciam ainda às crianças a obtenção de um capital cultural susceptível de se instituir como uma vantagem comparativa e competitiva no contexto das aprendizagens da escola pública. Se, por um lado, funcionam como uma continuidade de *mais escola*, sobretudo nos tempos em que monitores acompanham o estudo (os TPC's), portanto uma espécie de estudo acompanhado que na escola pública parece não ter grande aceitação,

por outro lado, esses ATL's cumprem um conjunto de áreas de conhecimento e de saberes que há muito à escola tem sido endereçados. A iniciação na prática desportiva introduz os jovens na aprendizagem de algumas modalidades, favorecendo deste modo, não só o desenvolvimento físico e a saúde em geral como a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre os diferentes tipos de desportos e do seu papel para o desenvolvimento da saúde. O contacto com as actividades artísticas — como por exemplo, o teatro, a música, a cerâmica, o artesanato, a dança — propicia a promoção de outros saberes socialmente relevantes, sobretudo para aqueles jovens que nos contextos familiares de origem não têm oportunidade de os experienciar. Já no que respeita a outro tipo de actividades, como é o caso da informática e da aprendizagem de uma língua estrangeira, o formato pedagógico a elas inerentes traduz, uma vez mais, a necessidade de preparar precocemente os jovens para as matérias que subseqüentemente serão exigidas pelo currículo oficial da escola. E neste campo, os ATL's antecipam as necessidades futuras, funcionando como uma espécie de treino preparatório a uma *maratona escolar* exigente e *olimpicamente* competitiva.

Constituindo um contexto paradigmático do figurino da educação não-formal, os ATL's desenvolvem dinâmicas pedagógicas ainda muito decalcadas dos modelos escolares, não se vislumbrando nestas propostas e nos seus principais protagonistas (monitores, coordenadores pedagógicos e directores de centros) as influências de ideologias educativas alternativas, de raiz mais emancipatória e participativa, como aliás tende a ser característico noutros tipos de educação não-formal. Mesmo o tipo de relação estabelecida com as famílias não introduz qualquer diferença em relação à prevalecente nos contextos escolares; pelo contrário verifica-se, uma vez mais, um mero exercício de mimetismo, como se o processo educativo devesse obedecer a uma fórmula única, culturalmente enraizada e universalmente válida, independentemente dos contextos, das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos.

Apesar da conhecida divisão dos especialistas em educação quanto aos efeitos educativos dos ATL's publicitada (cf. Jornal *Público* no artigo intitulado "Especialistas dividem-se sobre férias escolares recheadas de actividades", publicado em 11 de Julho de 2004), a tendência generalizada deste tipo de ofertas educativas continua a insistir numa fórmula essencialmente escolarizada, orientada por dois objectivos básicos — o primeiro, visa reforçar e prolongar os conhecimentos ministrados na escola (*mais escola*); o segundo pretende preencher as pretensas lacunas da escola (*menos escola*), criando e multiplicando um conjunto de actividades várias que se oferecem ao jovem *consumidor* como uma espécie de *supermercado* com *produtos* (educativos) para todos os gostos e tamanhos, sob o formato de opções.

Paradoxalmente, as *mais-valias* educativas oferecidas pelos ATL's relevam mais das especificidades inerentes aos contextos de interacção do que da adesão a modalidades pedagógicas activas e alternativas ao modelo tradicional escolar. Este traço peculiar acaba por se tornar central do ponto de vista dos efeitos educativos despoletados na *long durée*. Se, por um lado, a aposta numa educação integral dos jovens por via do seu contacto com multivariadas formas do saber pode promover uma certa *democratização cultural e social*, por outro lado, a adopção do modelo de ensino-aprendizagem tipicamente escolar pode não facilitar a concretização de tal efeito; pelo contrário, pode acarretar um aprofundamento das desigualdes sociais de origem. Explicitando de outro modo, o ensino do ponto de vista meramente técnico (no sentido *bancário*, de acordo com a concepção de Paulo Freire) da música, da dança, do teatro, do desporto, não desenvolve por si só condições favoráveis à construção de uma aprendizagem significativa de um conjunto de conhecimentos (de um *capital cultural* no entendimento de Pierre Bourdieu) susceptíveis de se tornarem relevantes no quadro mais vasto do desempenho académico e social. Principalmente quando, cada vez mais, o público juvenil dos ATL's é proveniente de diversos estratos sócio-económico-culturais, torna-se ainda mais problemático adoptar um modelo de ensino escolar (voltado para

o *aluno médio*) quando, no seio de muitos contextos de socialização familiar, não se vislumbram condições favoráveis (linguagem, valores, hábitos, sociabilidades, oportunidades, etc.) ao desenvolvimento e operacionalização dos conhecimentos culturais e artísticos adquiridos.

Por estas razões, julgamos que a adopção de modelos pedagógicos alternativos ao escolar, assentes na intervenção activa dos jovens nos próprios processos de construção do conhecimento, poderá constituir uma orientação mais adequada a esta modalidade educativa de cariz não-formal, contribuindo assim para a atenuação das desigualdades sociais, inquestionavelmente presentes nos contextos de educação formal de ensino. Afinal de contas, se se critica a escola pelo facto de ela não cumprir os *mandatos* para a qual foi incumbida, seria de esperar que os contextos não-formais então emergentes adoptassem uma configuração educativa divergente daquela, que se constituísse mais como uma alternativa (emancipatória e crítica) do que como um mero suplemento escolar de natureza reprodutiva e reguladora.

Entretanto, esta tendência para a escolarização dos processos de educação não-formal encerra outro tipo de efeitos que alimentam um círculo vicioso difícil de desmontar quanto às suas consequências. Por exemplo, o contacto precoce das crianças do 1º ciclo do ensino básico com um formato educativo estruturado por disciplinas / actividades (cf. quadro I.2) — dominante nos diferentes ATL's ou centros afins — proporciona uma adaptação (funcional) destes jovens à passagem brusca e frequentemente disruptiva de um regime de classe e de monodocência (1º ciclo) para um regime baseado nas disciplinas e na pluridocência (2º e 3º ciclo do ensino básico). Nesta perspectiva, os ATL's e outros contextos similares de educação não-formal configuram uma espécie de *extensão* educativa (ou de *escola paralela*⁴⁹) com efeitos de *retroacção*

49

Expressão utilizada por Ricardo Vieira para se referir à coexistência, no actual panorama educativo português, de duas escolas paralelas: "uma onde [o menino] aprende, o centro de explicações; outra onde finge que aprende e onde espera por resultados que não lhe baixem a auto-estima, que o situem na escala que sempre conheceu: nota máxima" (cf. artigo intitulado "Explicações é Preciso: os Filhos de Peixe Não Sabem Nadar", publicado em *A Página da Educação*, nº 131, p. 17).

permanente neste *círculo vicioso*, que conduz à legitimação (e *reinstitutionalização*) de um modelo escolar que, paradoxalmente, se aponta cada vez mais como socialmente *desinstitucionalizado*.

7. A educação não-formal no processo global da educação

Na secção final deste capítulo tentaremos sintetizar algumas das propostas teóricas que marcaram o percurso inicial de (re)definição do universo educativo, nomeadamente as que procuraram clarificar o sentido da problemática da educação não-formal e sobretudo aquelas que a partir de um determinado momento (década de sessenta em diante) fizeram a apologia da educação numa perspectiva holística (ou *integrated educacional approach*, de acordo com La Belle & Verhine, 1975a) e enquadrada na filosofia da *educação permanente* (cf. Coombs, 1972; Brembeck, 1976; La Belle, 1982). Desde então as noções de *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal* naturalizaram-se no seio do discurso educacional (cf. Trilla Bernet, 1998), muito embora a tal não tivesse correspondido uma reformulação dos significados e do estatuto de cada uma delas no interior do campo educativo. Apesar do cenário de “crise” diagnosticado no projecto universal de escolarização, a *forma escolar* continuou, todavia, a exercer a sua hegemonia no processo global da educação, não obstante os imperativos de natureza sócio-económica, inerentes ao modelo de desenvolvimento preconizado, terem impulsionado a procura de alternativas educacionais mais flexíveis, menos onerosas e mais eficazes do ponto de vista da satisfação das necessidades imediatas dos indivíduos.⁵⁰ É

50

No prefácio (“foreword”) a um importante trabalho de recolha bibliográfica de cariz internacional, editado e anotado por Rolland G. Paulston (1972), sobre a educação não-formal, Don Adams (p. vii) adoptou um ponto de vista, mais ou menos, representativo desta tendência, justificando do seguinte modo o papel desta emergente perspectiva educacional: “There are apparently several reasons for increased attention to non-formal education. Frustration with the expense, rigidity, and perceived low quality of the programs in the formal school system has perhaps been the greatest stimulus. Non-formal education is thus viewed as offering more flexibility in imparting skills and knowledge, more responsiveness in adjusting to changing needs or demands, and, hopefully, a

nesta óptica que, de acordo com La Belle & Verhine (1975a: 8), “nonformal and out-of-school education have been the major focus of research and discussion”.

Um dos primeiros esforços para a delimitação conceptual de educação não-formal pode ser encontrado no prólogo (“preface”) do trabalho já referenciado de Paulston (1972)⁵¹, de onde se releva também o esforço deste autor na construção de “a model of any nation’s total educacional complex” (p. ix). Este modelo aparece representado sob a forma de círculos concêntricos, em que cada um corresponde a um determinado subsistema educativo: no centro, o autor colocou a *educação formal* (“Formal Education”), proporcionada por um sistema constituído por escolas, colégios e universidades, sendo consensual que representa “the age-graded hierarchy of elementary, secondary, and higher education” (ibid.); no círculo imediato, Paulston dispõe a *educação não-formal* (“Non-Formal Education”), “or periphery, where structured nonschool educational programs entailing formal instruction are offered as, for example, adult education, management training, remedial training, and retraining youth activities” (ibid.); a *educação informal* (“Informal Education”) aparece no círculo subsequente, para dar conta das aprendizagens que ocorrem “in a nonsystematic manner from generally unstructured exposure to cultural facilities, social institutions, political processes, personal media, and the mass media” (ibid.); no último círculo, o autor acrescenta a noção de “international education”

more equitable distribution of educational opportunities”. Ao procurar recensear algumas das “inquietudes” que levaram os países do Terceiro Mundo a “desenvolver e a expandir os programas educativos não-formais”, Cole S. Brenecke (1976: 10 e segs.) apontou seis que sustentariam esta *démarche*: a) “Disminución de los recursos y expansión de la población en edad escolar”, pelo que se tornava imperioso descobrir novos métodos educativos; b) “Igualdad”, a educação não-formal como meio para mais rapidamente se aceder ao conhecimento; c) “La necesidad de introducir innovaciones en la educación”, a educação não-formal como forma de ultrapassar os constrangimentos burocráticos da educação escolar; d) “Ampliación de los beneficios de la educación formal”, isto é, como forma de dar continuidade à aprendizagem após o abandono da escola; e) “Nuevas concepciones del desarrollo”, a educação não-formal ao serviço das necessidades básicas das populações; f) “Dudas que plantea la función de otorgar títulos”, porque a educação formal não certifica adequadamente para o desempenho de tarefas requeridas pelo desenvolvimento, a educação não-formal surgiria, assim, como o modo mais eficaz.

51

Nesta bibliografia internacional anotada sobre educação não-formal existe um “Forword” da autoria de Don Adams e um “Preface” redigido por Rolland G. Paulston. No nosso texto preferimos utilizar o termo prefácio para o primeiro e o termo prólogo para o segundo.

na qual se incluíam "knowledge inputs gained outside of national boundaries" (ibib.).

Partindo da constatação de que o sector da educação não-formal era deficitário em investigações e conhecimentos e que até então ele tinha sido visto, mais frequentemente, como "a bewildering hodgepodge of education and training programs" (ibid.: x), esta proposta de Paulston procurava dar sentido ao seu estudo e compreensão de forma articulada com os outros sectores, de modo a proporcionar uma abordagem crítica quanto ao recurso da educação não-formal no âmbito das políticas e dos programas de desenvolvimento. Como o próprio autor afirmou,

"This approach would call for great emphasis in the futur research on conceptualizing the non-formal education sector, on delineating its structure and functions, and on the systematic evaluation of its utility as a compliment, a supplement, or an alternative to formal educational programs and to other educational sectors as well" (Paulston, 1972: xi).

Sublinhemos aqui os termos *complemento*, *suplemento* e *alternativa*. De facto, a educação não-formal neste percurso concomitante com a "crise" da escola não raras vezes lhe viu associadas estas funções, não sendo, todavia, usual, segundo La Belle & Verhine (1975a: 10), encontrarmos programas deste género a substituir, ou em alternativa, à escolaridade formal. Para estes autores, os programas de educação não-formal "are most often conceived as a supplement or a complement to formal schooling or a programmatic way of reaching a particular population for which schools have been shown to be ineffective or inappropriate" (Ibid.: 10).⁵² Mas refira-se, em todo o caso, que constituíam

52

Para uma discussão destes três tipos de educação não-formal (ENF) (*complement*, *alternative* and *supplement*), assim como a sua expressão sob a forma de *system*, *setting* and *process*, consultar um trabalho mais recente da autoria de Barrie Brennan (1997). Este autor, que procura contribuir para a reconceptualização da educação não-formal, tendo como ponto de partida o trabalho de Coombs & Ahmed (1974), é esclarecedor quanto a estes três tipos de ENF: a) como *complemento* ao sistema formal, este tipo de ENF estando mais vocacionado para situações de abandono escolar e de iliteracia entre os adultos, "was required to perform functions which formal education was designed to fulfil but had not been able to achieve, partially perhaps but not totally" (Brennan,

respostas *externas* às supostas limitações do sistema formal de ensino (cf. Brennan, 1997) e não soluções decorrentes da adopção de uma lógica educativa global.

Voltando a Paulston (1972), a análise que efectuou à bibliografia no plano internacional permitiu-lhe aceder a uma visão panorâmica das perspectivas teóricas e das práticas que se enquadravam no esboço da problemática então emergente, o que não significou simplesmente recensear os trabalhos produzidos a partir do momento em P. Coombs popularizou a expressão *non-formal education* (1967/68). Pelo contrário, foram indexados estudos e publicações que remontavam às décadas de 50 e 60, o que desde logo vem de encontro ao que atrás dissémos, na esteira de vários autores, sobre a novidade da designação de educação não-formal em contraste com a antiguidade dos enfoques produzidos sobre objectos educativos afins⁵³. E assim, esta pesquisa de Paulston (1972: ix) tendo definido à partida *educação não-formal*

"as structured, systematic, nonschool educational and training activities of relatively short duration in which sponsoring agencies seek concrete behavioral changes in fairly distinct target populations. It is, in sum, education that does not advance to a higher level of the hierarchical formal school system",

1997: 187); b) como *alternativa*, "this type of [ENF] seeks to recognize the area of *indigenous* or *traditional* education and learning" (ibid., *italico* no original), valorizando-se, assim, um conjunto de possibilidades de ensino e aprendizagem contextualmente referenciadas, existentes antes e após os processos de colonização; c) como *suplemento*, "this type of [ENF] is designed to represent the sorts of educational responses that are related to recent important stages in the development of the nation" [and] "is required as a quick reaction to educational, social and economic needs because formal education is too slow in its response (if it does in fact decide to respond) to these needs" (ibid.).

53

Refira-se que a título de curiosidade que os trabalhos mais antigos referenciados nesta obra são os que se referem ao Escutismo, entre os quais se salienta o livro de Baden-Powell (1929). *Scouting and Youth Movements*.

permitiu, entre outras coisas, isolar as características centrais dos programas de educação não-formal (*non-formal, nonschool programs*) e estabelecer as diferenças qualitativas com a educação formal (*formal school programs*) (cf. quadro 1.4). Sem nos determos muito na análise deste quadro, convém não deixar escapar que nem sempre é possível estabelecer com clareza as fronteiras entre estes dois sectores educativos (cf. Grandstaff, 1976; Trilla Bernet, 1998), sendo, portanto, admissível uma variedade de situações dependendo do contexto e da natureza dos programas adoptados. Coombs & Ahmed (1975: 28), referiram-se mesmo à inexistência de uma linha divisória inequívoca entre ambos, na medida em que "sus diferencias suelen fundirse en programas 'híbridos' que combinan significativos rasgos de ambos" (aspas no original). Apesar deste reparo, as características modais da educação não-formal e da educação formal tendem a separá-las, sobretudo no que concerne à estruturação dos espaços-tempo de aprendizagem, aos objectivos, à definição dos actores educativos, à relação que estes estabelecem com o conhecimento, entre outros aspectos observáveis sob o enfoque das variáveis analíticas consideradas no quadro 1.4.

Mais referenciados na literatura educacional sobre a problemática em estudo, também Coombs & Ahmed (1975) produziram uma distinção analítica entre os "três modos de educação" (ou de aprendizagem), não ignorando desde o início as múltiplas sobreposições e interacções existentes entre eles. Assim, a *educação informal* foi definida como "un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente" (Coombs & Ahmed, 1975: 27); por sua vez, a *educação formal*, de mais fácil definição, era entendida como "el 'sistema educativo' altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad" (ibid.).

Quadro I.4
Algumas características centrais dos Programas de Educação Não-formal e Educação Formal (adaptado de Rolland G. Paulston, 1972: xii-xiv)

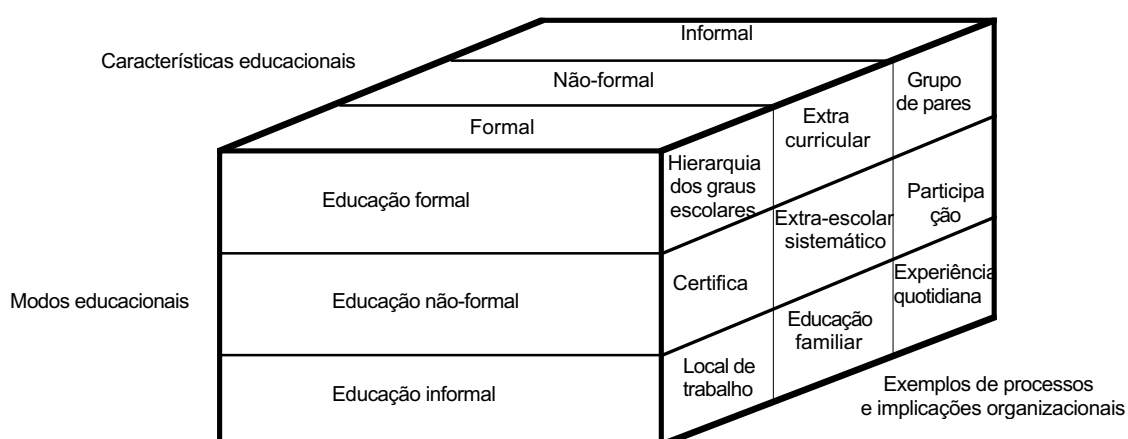
Variável	Não-Formal, Programas Não-Escolares	Programas Formais Escolares
Organização (structures)	Num continuum do mais alto ao mais baixo grau da estrutura, mas frequentemente o último; fraca/baixa inter-relação dos componentes	Relativamente bem estruturado; as diferentes partes estão funcionalmente relacionadas e hierarquicamente ordenadas
Conteúdos (content)	As tarefas/habilidades estão usualmente centradas; determinadas pelas necessidades funcionais dos participantes; conteúdos teóricos reduzidos (<i>low verbal</i>) - pouco expositivos; por vezes reflectem valores contrários ao status quo e às elites; unidades dos conteúdos desarticulados	Geralmente académicos, abstractos, e frequentemente "etnocêntricos"; muito expositivos, reflectindo os valores do status quo e das elites; conteúdos programáticos articulados
Duração (time)	Curta-duração, (orientação presencial) orientação para o presente; o tempo e os resultados muito próximos; frequentemente estudo em <i>part-time</i> ; flexibilidade no <i>timing</i> das actividades	Orientação para um tempo-futuro; resultados e o tempo distantes; frequência em <i>full-time</i> (horário apertado); sequência rígida das actividades
Controlo (controls)	Descoordenado, fragmentado, difuso; predominam as organizações voluntárias; grau elevado de controlo local; frequentemente as decisões são tomadas para cada nível do programa	Controlo coordenado, predomina um controlo burocrático a nível nacional, regional ou religioso; tendência centrífuga; influência das elites no controlo das posições mais elevadas
Locais (locales)	Baixa visibilidade; podendo ser no local de trabalho, em casa; os participantes suportam custos razoavelmente baixos; elevada eficiência da utilização local, isto é, funcionalmente vocacionado para a aprendizagem	Elevada visibilidade, dispendioso, fixo no lugar; frequentemente suportado pelo Estado; preferência urbana; reduzida utilização de equipamentos práticos; aprendizagem fisicamente isolada da aplicação
Funções (Functions)	Grande variedade, mas ênfase dada à ressocialização, aculturação e aprendizagem de habilidades práticas e de conhecimentos para utilizar no trabalho ou ao serviço da comunidade; terminais; procura ser um suplemento ou complemento para a educação formal	Ênfase na socialização, endoculturação, e perpetuação das burocracias educacionais; legitimação das elites existentes, dos seus valores e comportamentos; confere status, selecciona e possivelmente recruta as elites
Recompensas (Rewards)	Os resultados tendem a ser tangíveis, imediatos, ou a curto prazo relacionados com o trabalho ou a vida diária, isto é, desenvolve o bem-estar material, a produtividade, a consciência de si, e/ou potencia o controlo do ambiente	Os resultados tendem a ser projectados como ganhos que se reflectirão no status sociocultural e económico futuro.
Métodos (Methods)	Os professores ajudam os estudantes a interagir e a dominar a matéria a ser aprendida e aplicada; centralidade nos conteúdos; métodos relativamente flexíveis e relacionados com a aplicação e com o padrão dos resultados esperados	Conhecimento estandardizado, transmitido do professor para o aluno na sala de aula; centralidade no professor; métodos de ensino prescritos pela política, relativamente inflexíveis e não inovadores
Participantes (Participants)	Aprendentes de todos os grupos de idade, isto é, sem idade ou lugar definidos; a mobilidade de emprego é uma situação predominante; elevada diversidade das qualificações e motivações dos professores	Estudantes de idade definida, predizível; frequentemente oriundos do meio urbano e com perspectivas de mobilidade social; professores formalmente certificados
Custos (Costs)	Grande variação nos custos por programas e por estudantes comparada com os custos dos programas educacionais do sistema formal; economias de escala (<i>economies of size</i>) não são por vezes possíveis	Custos estandardizados por nível e crescentes conforme se sobe na estrutura hierárquica; economias de escala (<i>economies of size</i>) são possíveis.

Destaca-se, por fim, a noção de *educação não-formal*, como sendo "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (ibid.). À semelhança da proposta de Paulston, onde se destacavam as expressões "structured" e "systematic", também aqui se enfatiza o carácter *organizado* e *sistemático* das actividades educativas realizadas fora do âmbito escolar, sendo também visível em ambas as definições a preocupação em direccionar este tipo de educação para públicos específicos. Mas se entre a educação não-formal e a educação informal não parecem existir dúvidas quanto às diferenças que as caracterizam, residindo justamente no significado daquelas expressões os elementos distintivos, no que concerne às diferenças entre educação não-formal e educação formal, elas tendem essencialmente a afirmar-se, segundo La Belle (1982: 162), "with the influence of the government on the sponsorship of two type of educational programs", isto é, pelo peso institucional que a educação escolar detém nas várias sociedades e pela acção estatal na consagração de sistemas educativos formais de cariz universal. Também Trilla Bernet (1998: 27 e segs.) defende que mais do que o "critério metodológico" é o "critério estrutural" que melhor distingue estes dois tipos de educação, já que "la educación no formal no es, en sentido estricto, un método o una metodología" (p.30) e atendendo a que a sua separação não se deve "exactamente por su carácter escolar o no escolar, sinó por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado" (p. 28). Na intenção de Coombs & Ahmed (1975: 27), apesar das diferenças existentes, elas "han sido organizadas ambas para aumentar y mejorar el proceso de aprendizaje informal", numa lógica de educação permanente e em que se tomaram como sinónimos educação e aprendizagem.

Para terminar, gostaríamos de convocar para o debate um modelo de análise concebido por La Belle (1982), justamente para dar conta da complexidade do processo educativo perspectivado numa óptica global, dando sentido às cautelas avançadas por Coombs & Ahmed, de que os diferentes

modos de aprendizagem não são compagináveis às fronteiras analíticas estabelecidas, podendo existir simultaneamente sobreposições, interações ou mesmo conflitos entre eles. De acordo com La Belle (1982:163), se adoptarmos uma perspectiva vertical acedemos aos três "modos de educação ou de aprendizagem", o que "reflect the dominant type of learning process that is occurring from the perspective of the observer and/or the learner". Por sua vez, encimando a figura encontramos as "características dos tipos de educação", em que "attention is on the structure rather than the process of education". E assim, esta matriz abre-nos uma série de possibilidades de compreendermos o quotidiano educacional e os seus dinamismos, quer reportando-se aos diversos contextos de escolarização, quer deslocando-se o enfoque para outras instituições onde ocorram processos significativos de aprendizagem e de educação. Ilustrando na esteira daquele autor, numa determinada situação escolar dentro da sala de aula confrontam-se simultaneamente o currículo oficial, o estatuto formal do professor e as disposições normativas-legais, com o modo como são geridas as interações entre professor e alunos, com o modo como está organizado o espaço, com o modo como se processa a aprendizagem, entre outros aspectos de natureza informal.

Figura I. 6
Os Modos e as Características da Educação
 (Thomas La Belle, 1982: 162)



Não andaremos muito longe da verdade se admitirmos que terá sido este o sentido que inspirou Afonso (1992, 2001, 2003) a avançar com a designação de "educação não-escolar", não só por reconhecer "que as formas de aprendizagem e educação não são subordináveis ao *paradigma escolar*" (Afonso, 2003: 38), mas igualmente porque

"mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não-formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos" (ibib.).