

Cadernos d'inducar

fevereiro 2006

ENF PARA UMA
INFÂNCIA REAL

rede
inducar



Educação Não-Formal para uma Infância Real

Palavras-chave: Educação Não-Formal / Aprendizagem / Inclusão / Participação

A Educação Não-Formal (ENF), entendida enquanto um processo de aprendizagem social, deve ser tida em consideração quando procuramos pensar a condição de ser criança, não distinta da condição de ser pessoa. Na base, o objectivo desta comunicação é promover a educação não formal e demonstrar de que forma esta contribui para a participação activa dos indivíduos na sociedade, desde a infância.

Sendo os sujeitos das ciências sociais e da educação conteúdos de uma realidade dinâmica, naturalmente colocamos o enfoque deste trabalho no processo, recorrendo ao raciocínio indutivo e à investigação qualitativa, procurando tornar explícito o conhecimento implícito.

Procurámos em primeiro lugar determinar qual dos temas propostos para este Congresso deveríamos adoptar, dado que a ENF é, afinal, transversal a muitos deles: pensar no valor social, no lugar das crianças e nas actividades das crianças, leva-nos necessariamente a contextos de ENF; perceber as crianças enquanto geradoras de projectos e ideias num processo de desenvolvimento consciente, obriga a perspectivar o 'aprender a aprender', inerente à ENF; olhar o jogo enquanto instrumento de interactividade por excelência, remete para metodologias de ENF; analisar o contexto escolar e os seus processos de aprendizagem estabelece a complementaridade educação formal - não- formal; debater a educação para os valores, para a cidadania e a participação é falar de ENF enquanto espaço fértil para o desenvolvimento de tais competências; pensar as políticas para a infância e a juventude conduz ao reconhecimento da ENF.

Optámos então por entender a ENF à luz das "Diferenças, Diversidade e Inclusão Social", caminho conducente à integração social e aspecto fulcral do nosso trabalho.

No fim da nossa dissertação fica patente a necessidade de re-orientar as abordagens educativas e aproximá-las das exigências criadas por uma sociedade globalizada, promovendo a inclusão, o respeito pelas diferenças e o reforço das potencialidades específicas de cada um.

Educação Não-Formal para uma Infância Real

A ENF é ainda, em Portugal, um conceito relativamente ausente. E no entanto – ou justamente por isso – nunca se revelou tão importante e pertinente falar de educação não-formal de uma forma prospectiva, num futuro não muito longínquo.

São cada vez mais as iniciativas de instituições internacionais como a UNESCO , o iii iv Conselho da Europa ou a Comissão Europeia , no sentido de reconhecer e operacionalizar esta vertente pedagógica, “incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da educação não-formal como parte essencial do processo educativo...” e “interpelando os governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a educação não-formal como um parceiro de facto no processo de aprendizagem ao longo da vida...” (CONSELHO DA EUROPA, 2003).

É neste sentido que queremos agora partilhar a nossa própria visão e a nossa experiência em educação não-formal, entendida enquanto um processo de aprendizagem social.

Em bom rigor, não existe hoje uma definição única de educação não-formal. Desde que surgiu na agenda internacional no âmbito das grandes questões sobre educação, em 1968, o conceito tem sido nas últimas décadas objecto de um intenso e prolongado debate sobre as suas origens, os seus contornos, a sua aplicabilidade e, sobretudo, a sua utilidade ou pertinência nos diferentes contextos políticos, sociais, económicos, culturais e educativos da actualidade. Na verdade, parece-nos estarmos diante de um quase-paradoxo: se por um lado é crescente o reconhecimento e a utilização do conceito e do termo; por outro, nunca provavelmente como hoje o termo encerrou tanta incerteza, tanta confusão e tantas dúvidas quanto ao seu significado, à sua pertinência e valor intrínseco.

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

Desta forma, e dada a incontornabilidade e a pertinência da educação não-formal nos dias de hoje, é pois importante debruçarmo-nos por alguns momentos nos aspectos que delimitam o conceito e nas diferentes abordagens que encontramos em diversas fontes e discursos. O termo educação não-formal tem surgido sempre associado à educação formal e à educação informal. Em 1968, no âmbito da Conferência sobre a Crise Mundial da Educação, organizada pela UNESCO, P.H. Coombs introduzia da seguinte forma estas três partições do espectro educativo:

“Non-formal education... is any organised, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children” (Coombs & Ahmed, 1974:8 cit Rogers, 2004:78-79).

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

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

Desde então, todos estes conceitos têm evoluído . Na realidade, do ponto de vista conceptual, as grandes questões colocam-se hoje sobretudo na definição das fronteiras entre estes três domínios. Em geral, diferentes autores (Trilla-Bernet, 2003; Poizat, 2003; Vazquez, 1998) apresentam como principais critérios que delimitam a educação informal das restantes duas: (1) a intencionalidade da acção educativa, (2) o carácter metódico e sistemático do processo educativo, (3) a duração e universalidade do processo educativo, (4) a estruturação da actividade educativa e (5) a dimensão institucional inerente à acção educativa. Seguindo estes critérios, a educação num contexto informal não seria, ao contrário das restantes, nem intencional, nem metódica, nem sistemática, nem estruturada, seria ilimitada no tempo (ao longo de toda a vida) e dirigida a um número e tipo indiferenciado de pessoas. A dimensão institucional estaria praticamente ausente da educação informal.

Quanto à diferenciação entre educação formal e não-formal, os principais critérios apontados são dois: (a) o metodológico e (b) o estrutural. Segundo estes critérios, a educação não-formal distingue-se da educação formal sobretudo porque, ao propôr dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas, distancia-se dos procedimentos escolares convencionais. Por outro lado, apesar de se tratar de uma acção educativa estruturada, a educação não-formal não padece dos constrangimentos da educação formal no que respeita às suas dimensões política, administrativa e legal.

Naturalmente, quando contrastados com as experiências do quotidiano e com as nossas próprias práticas educativas, todos estes critérios de diferenciação podem parecer-nos artificiais e até, em certa medida, inúteis. E, no entanto, é importante estarmos conscientes dos mesmos, já que eles nos dão pistas sobre a forma como se configuram diferentes práticas educativas em todos os âmbitos educativos.

Com a evolução e transformação do termo, não nos é possível elencar toda a diversidade de entendimentos e abordagens existentes quando designamos educação não-formal. Mas é-nos possível identificar alguns padrões e apontar, como pistas de reflexão, quatro abordagens distintas ao conceito de educação não-formal.

A ENF como um sector de práticas formativas

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

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

Mais do que uma actividade, um programa ou um campo educacional específico, a ENF é aqui vista como um sector de educação complexo, heterogéneo e dinâmico, que funciona em paralelo ao conhecido sistema de educação/ensino formal. Nesta abordagem, as actividades educacionais do sector de ENF podem ser de vários tipos, com qualquer género de conteúdo, planeadas e implementadas por uma variedade de actores, e utilizando um grande leque de opções metodológicas e pedagógicas.

A esta compreensão acerca da ENF não estão necessariamente associados quaisquer princípios pedagógicos, focos políticos ou orientações de valor. Não existem grupos alvo ou agentes educacionais predominantes. Segundo esta abordagem, a ENF é mais um conjunto de práticas educativas ou de formação não inscritas no sistema formal de educação. Segundo a entendemos, esta abordagem tem sido mais usada para fins académicos e científicos do que no campo político ou na perspectiva educacional.

A ENF como um programa educativo

Esta abordagem deriva da própria origem do conceito de educação não-formal, vista como uma resposta educativa para colmatar os problemas não resolvidos dentro do sistema de ensino formal. Estes programas educativos incluem, principalmente, um conjunto de conteúdos que procuram uma contribuição directa no desenvolvimento da região/país. O aumento da literacia e alfabetização, desenvolvimento de competências técnicas em áreas como a agricultura, o comércio e a saúde, ou o empowerment da sociedade civil, são conteúdos comuns no contexto destes programas. Segundo esta abordagem, os programas de ENF podem ser dirigidos por governos, autoridades locais, organizações não governamentais, instituições religiosas, agências para o desenvolvimento, etc. – o tipo de agentes que promovem ou implementam os programas educativos não determinam, segundo esta perspectiva, o conceito de educação não-formal propriamente dito.

A ENF como uma metodologia pedagógica

Nesta abordagem, a ENF significa, predominantemente, “métodos não-formais” ou “prática educacional não-formal”. Mais do que um programa ou um sector educativo, a ENF surge como uma metodologia pedagógica erigida a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e metodológicos determinados – na maioria dos casos, de forma oposta ao entendimento comum do ensino tradicional nas escolas. Nesta perspectiva, educação formal e não-formal aparecem como modos opostos de desenvolver estratégias de aprendizagem: o primeiro como reproduzidor do formato de ensino “antiquado”, e o último como a implementação de práticas pedagógicas “modernas” baseadas numa série de princípios como a centralidade do aprendente no processo pedagógico, a participação de todos na aprendizagem (de forma voluntária), o recurso frequente à experiência e à aprendizagem experiencial, o esbatimento das relações hierárquicas, a proposta de avaliação qualitativa e participada, etc. Esta abordagem da ENF é apoiada sobretudo pelo trabalho educativo desenvolvido no âmbito do chamado “terceiro sector” ou por algumas instituições internacionais – dando lugar ao que Nogueira apelida de “terceiros lugares educativos”:

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

A liberdade potenciada pela ENF (não limitada pelas dimensões institucional e programática da educação formal) permitiu o aparecimento e consolidação de um grande leque de propostas. Estas práticas e estratégias “inovadoras” são agora as normalmente associadas à educação não-formal, até ao ponto de se confundirem conceptualmente – para muitos, ENF trata-se na realidade de práticas pedagógicas não-formais.

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

Aparece de forma recorrente no discurso de vários actores no âmbito da ENF, em documentos de várias instituições e em entrevistas efectuadas, a referência à ENF como um processo de transformação baseado em valores específicos, como sejam, a título de exemplo, a participação democrática, a solidariedade, a igualdade de oportunidades e não discriminação – quer a nível individual quer a nível colectivo. Vejamos o caso do Conselho da Europa:

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

Segundo esta abordagem, o educativo, o social, o político e o cultural andam efectivamente de mãos dadas. A acção educativa tem uma intencionalidade transformadora, pessoal e colectiva, com vista à promoção ou à defesa de valores partilhados pelos agentes educativos e pela comunidade em que se inserem. Os que partilham desta perspectivam, dificilmente associariam ENF ao mundo empresarial ou a cursos de formação meramente técnica, por exemplo.

Como podemos facilmente depreender, nenhuma destas abordagens existe em estado puro. Encontramos aqui e ali discursos onde predominam uma ou duas destas. A apresentação destas quatro abordagens ao conceito de educação não-formal pretende somente fornecer pistas que nos ajudem a comunicar sobre educação não-formal em diferentes contextos e com diferentes interlocutores. Por outro lado, ajuda-nos a compreender a importância de contextualizar sempre o conceito de educação não-formal. Pela sua própria natureza, a educação não-formal só é delimitável enquanto conceito num contexto determinado e específico.

Várias instituições ou autores, em contextos diversificados, utilizam naturalmente conceitos diferenciados segundo a inspiração das suas próprias práticas ou políticas.

Esta realidade não nos soa, no entanto, totalmente estranha ou desadequada, tendo em conta, precisamente, as características da educação não-formal. Justamente, e segundo Luís Rothes, “... as características da educação não formal resultam sobretudo de perspectivas e de tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação de validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias. Uma vez, essas características surgem de modo mais claro e inquestionável, outras vezes elas cruzam-se de modo mais ou menos tenso com outras lógicas de intervenção educativa (2005:174)”.

Em Portugal, as práticas educativas associadas à educação não-formal são maioritariamente levadas a cabo por organizações da sociedade civil e assumem as mais diversas formas, nas mais das vezes ligadas à intervenção comunitária e/ou à animação sociocultural.

No contexto sócio-educativo e da acção social encontramos a ENF como um laboratório vivo e participado de práticas pedagógicas outras, alternativas, porventura mais consentâneas com um novo paradigma educativo; um “paradigma de equilíbrio social (...) que dá ênfase às dimensões da Educação para a Cidadania, à Educação Centrada na Pessoa, à Aprendizagem ao Longo da Vida, em contextos interculturais diversos, orientados para a Coesão Social, veiculada através de projectos e percursos pessoais e colectivos” (Ambrósio, 2001:18).

Como referimos antes, atribuímos à educação não-formal, enquanto prática educativa intencional, sistemática, estruturada e específica, algumas características-chave: (1) a centralidade do aprendente na abordagem pedagógica, (2) a valorização da experiência como factor de aprendizagem, (3) a promoção da participação activa e voluntária em ambientes não- hierárquicos, (4) a predominância da avaliação qualitativa, contínua e participada por todos, (5) a proposta educativa assente em valores e princípios determinados, (6) conducente a processos de transformação pessoal e colectiva.

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

O potencial da educação não-formal manifesta-se mais ainda no trabalho com crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos. Através de dinâmicas pedagógicas e metodológicas especificamente desenhadas para tal, podemos ir ao encontro do potencial individual das crianças, incluindo crianças com menos oportunidades.

Nestes contextos, os procedimentos escolares convencionais, que contam na sua grande maioria com uma realidade estereotipada e uniformizada da sociedade, negligenciam as realidades concretas de limitação, não das competências, mas dos recursos das crianças.

Por seu lado, sendo centrada no aprendente, a ENF promove o envolvimento voluntário e portanto participativo, convida as crianças a tomarem parte em processos de aprendizagem para os quais partem motivados, levando-os a caminhar no sentido oposto ao do caminho, que muitas vezes percorrem, do abandono escolar.

"Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entender o mundo, a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização" (Escola nº1 da Ponte, 2003:11).

Seja qual for o contexto de acção dos profissionais aqui presentes, interessados nas questões relativas à infância, a diversidade inerente às crianças – às pessoas, na sua raiz, pela sua natureza – tem necessariamente de ser tida em conta, quer no sentido da potenciação da riqueza que ela comporta – numa perspectiva optimista –, quer no sentido da redução das desigualdades no que toca às oportunidades para todos – pela perspectiva mais negativa, mas pragmática.

“É com essa realidade que o desafio da educação tem que se confrontar. Os educadores não lhe podem ficar indiferentes, sob o risco de o não serem. A formação de homens e mulheres solidários não passa de retórica se solidários não forem os próprios formadores. Há muito a mudar a montante da escola, mas a mudança, quem não está farto de o saber? não se fará jamais por obra e graça de quem detém a riqueza, nem de quem executa as políticas que a concentram em meia dúzia de mãos” (Coelho, 2007:9).

Imaginando um cenário (mais ou menos) ficcional em que educadores e tutela se mostrassem indiferentes a estas questões, poderíamos sempre recorrer àquele que é um instrumento fundamental neste domínio: a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), cujo conteúdo, decorridos 18 anos, urge ainda disseminar.

Assente nos quatro pilares da não discriminação, do interesse superior da criança, da sobrevivência e desenvolvimento e da opinião da criança, a Convenção contém 54 artigos, que podem ser divididos em categorias de direitos, das quais os direitos relativos ao desenvolvimento (ex. o direito à educação) e os direitos de participação (ex. o direito de exprimir a sua própria opinião).

Assim, “considerando que importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade” (UNICEF Portugal, 2004:4), a ENF e esta abordagem tomam para si os artigos 28 e 29 da CDC, nos quais se reconhece:

“... o direito da criança à educação (...) tendo em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades”, e “que a educação da criança deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades; inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; (...) preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena (...)” (UNICEF Portugal, 2004:20-21).

Neste período de aniversário (em 21 de Setembro deste ano a CDC atinge a maioria em Portugal) devemos juntar-nos aos que aproveitam a oportunidade para persuadir os Governos a garantir a sua aplicação. Tal como afirmou Marta Santos Pais durante a sessão no Palais des Nations em Genebra:

“A CDC não é um conjunto de promessas, mas de obrigações. A sua aplicação é em primeira instância uma obrigação dos Governos mas exige o envolvimento de toda a sociedade – pais, professores, activistas sociais e as próprias crianças também têm um papel importante a desempenhar” (Pais, 2007).

É neste seguimento que as Nações Unidas, levando a cabo o movimento global da Educação Para Todos, proclamaram 2005-2014 a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, “com o objectivo de ir ao encontro das necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos por altura de 2015” (tradução livre). Implícita neste movimento e no conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) está a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, articulando todos os espaços possíveis de aprendizagem, formais, não formais e informais, desde a primeira infância até à idade adulta.

“Nenhuma educação que não vise a completude, num processo ininterrupto do mais simples ao mais complexo, numa permanente releitura do antigo e incorporação do novo, nenhuma educação que não seja assim, pode responder à exigência que, desde a já longínqua Declaração Universal dos Direitos do Homem (...) garante, preto no branco, ao cidadão comum de todas as partes do Planeta. (...) Eis também por que nenhum percurso educativo se pode dar, em algum momento, por concluído” (Coelho, 2007:5).

As transformações operadas nas últimas décadas nos tecidos social, económico e político exigem hoje por parte dos indivíduos o desenvolvimento de novas competências socialmente reconhecidas e valorizadas que o sistema de ensino formal, por si só, não tem sido capaz de promover – correndo o risco acrescido de produzir e reproduzir desigualdades sociais. Sabemos, além disso, que são hoje mais complexos e não menos persistentes os fenómenos de pobreza e exclusão social nas nossas sociedades. Na escola, os esforços (positivos) de democratização do ensino, têm gerados novos desafios a decisores e educadores, no sentido de procurar respostas adequadas a um público cada vez mais heterogéneo e exigente. Perante estes desafios, a escola parece situar-se numa encruzilhada desenhada pela sua própria natureza: por um lado, é sua função social dar-lhes resposta, adaptando-se aos novos contornos educativos exigidos, mas por outro lado, a sua estrutura, enformada histórica e socialmente, não lhe permite ajustamentos nem rápidos, nem radicais.

É empiricamente comprovável o papel hegemónico que atribuímos à escola na resposta a todos e quaisquer desafios educativos. Centramos nela a responsabilidade histórica, social e institucional de encontrar soluções para novas necessidades educativas, não obstante anunciarmos sem

constrangimentos o estado latente de crise do ensino e da escola e até, muitas vezes, da educação em geral. Dizemo-lo como se de uma evidência se tratasse, sem apelo a uma opinião contrária, apenas invocando uma solução futura esperada, que responda às imensas dificuldades com que a escola e o ensino se deparam. E no entanto:

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

É pois neste contexto que ganha particular relevância a ENF. Para muitos – e para nós também – a ENF tem vindo a revelar-se um âmbito educativo mais capaz de proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que, por motivos vários, não se integram em nenhum dos sistemas e sub-sistemas de ensino. Tem funcionado, além do mais, como uma espécie de laboratório de novas práticas pedagógicas, respondendo assim à necessidade de construção de novos paradigmas educativos. A articulação entre a educação formal e não- formal é pois fundamental para o desenvolvimento dessas novas competências, inscritas num determinado modelo de desenvolvimento humano e social.

Se por um lado, a estratégia de aprendizagem ao longo da vida a isso obriga (positivamente), por outro, a ENF surge aos olhos de muitos agentes educativos como um género de (último) reservatório de oportunidades de aprendizagem e de qualificação para muitos que passam à margem dos sistemas formais de ensino. Em jeito de conclusão, recorrendo a um paradigma de um contexto paralelo - o do lugar da criatividade na Escola -, mas adequado à nossa abordagem, usamos as palavras esclarecidas de Sir Ken Robinson, para deixar algumas notas.

Creio que a nossa esperança para o futuro é adoptar uma nova concepção de ecologia humana. Uma em que comecemos a reconstituir a nossa concepção do valor da competência humana. Temos de repensar os princípios fundamentais segundo os quais estamos a educar as nossas crianças. Devemos olhá-las como uma solução em vez de um problema e a nossa tarefa é educar todo o seu ser para que elas possam lidar com o futuro que provavelmente nós não veremos, mas eles sim, e a nossa obrigação é permitir-lhes fazer algo dele.” (Robinson, 2006). vii

É aqui que entra a ENF como peça chave, uma vez que, independentemente do estágio de vida em que nos encontremos, nela “vamos de encontro às pessoas, vivemos com elas, aprendemos com elas, partimos do que elas sabem, construímos sobre o que elas têm, mas quando o trabalho está finalizado, a tarefa realizada, as pessoas dizem «fizemo-lo nós mesmos».” (Lao Tzu)

• BIBLIOGRAFIA

- AMBRÓSIO, Teresa (2001), Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa, FCT/UNL – UIED
- BOURDIEU, Pierre e Passeron, Jean-Claude (s/d), A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino, Paris, Minuit, pp. 98-142.
- COELHO, José Luís Borges (2007), Discurso de Encerramento da Conferência Nacional de Educação Artística, Porto, p. 9
- COMISSÃO EUROPEIA (2004), Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning, COM (2004) 474 FINAL, Brussels
- CONSELHO DA EUROPA (2003), Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non Formal Education/Learning of Young People, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg
- COUNCIL OF EUROPE and EUROPEAN COMMISSION (2001), Advanced Training for Trainers in Europe – profile and aims of the course, Youth Unit of the Directorate 'Youth, Civil Society, Communication' in the Directorate General 'Education and Culture' of the European Commission and the Youth Department of the Directorate 'Youth and Sport' in the Directorate General 'Education, Culture and Heritage, Youth and Sport' of the Council of Europe, Strasbourg and Brussels.
- Escola no 1 da Ponte (1996), Fazer a Ponte – Projecto da Escola no 1 da Ponte, Vila das Aves, p. 11
- NOGUEIRA, Inácio (2007), Contextos educativos não formais: reconhecimento, valorização e capacidade motivacional – relatório nacional, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional PAIS, Marta Santos (2007), Celebrações do 18o aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança, Genebra
- POIZAT, Denis (2003), L'éducation non formelle, Éducation Comparée, L'Harmattan.
- ROBINSON, Sir Ken (2006), Do schools kill creativity?, TED Ideas Worth Spreading, Monterey

• BIBLIOGRAFIA

- ROGERS, Alan (2004), Non-Formal Education – flexible schooling or participatory education?, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong, Kluwer Academic Publishers.
- ROTHES, Luis (2005), Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto 11
- TRILLA-BERNET, Jaume (2003), La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social, Barcelona, Ariel Educación.
- UNESCO (1996): Educação: Um Tesouro a Descobrir, Rio Tinto, Edições Asa UNICEF Portugal (2004), A Convenção sobre os Direitos da Criança, p. 4, 20-21
- VÁZQUEZ (1998), La educación no formal y otros conceptos próximos, in “Educación no formal” (Sarramona, J., Vázquez, G., Colom, Antoni J.), Ariel Educación, Barcelona