

QUARENTA ANOS NA SOMBRA DA CRISE DA ESCOLA: POSSIBILIDADES
E CONTRARIEDADES NO PERCURSO DA
EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR

PALHARES, José Augusto (ipalhares@iep.uminho.pt)
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

RESUMO

Em Outubro de 2007 cumpriram-se quarenta anos sobre o anúncio da "crise mundial da educação". O relatório apresentado na conferência de Williamsburg (Virgínia), e mais tarde dado à estampa pelo seu autor, Philip H. Coombs (1968), sob o título *The World Educational Crisis*, remetia o diagnóstico da *crise* essencialmente para o quadro dos sistemas formais de ensino, coincidindo com um período em que se atingiam números sem precedentes nas taxas de escolarização. Se é certo que as noções de *educação formal*, *educação não-formal* e *educação informal* vingaram no quadro da terminologia educativa, no entanto, e apesar de distintos *olhares* críticos que se desenvolveram sobre a instituição escolar, a *forma* da escola não deixou de exercer a sua hegemonia, tendo mesmo alargado a sua centralidade e a sua influência social na actualidade. Assim, nesta comunicação revisitam-se os argumentos de alguns autores que há cerca de quatro décadas participaram reflexivamente no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre a instituição escolar e contribuíram, quer pela denúncia, quer pelo alcance das suas propostas, para que se vislumbrassem outras possibilidades educativas no quotidiano dos diversos actores sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação formal; educação não-formal; educação informal; *crise* da escola; educação não-escolar.

QUARANTE ANS DANS L'OMBRE DE LA CRISE DE L'ÉCOLE: POSSIBILITES
ET CONTRARIETES DANS LE PARCOURS DE
L'ÉDUCATION NON-SCOLAIRE

RESUME

Dans le mois d'Octobre de année de 2007 s'accomplissent 40 ans sur l'annonce, à Williamsburg (Virginie), "de la crise mondiale de l'éducation". Le rapport présenté lors de cette conférence et plus tard publié par son auteur, Philip H. Coombs (1968), sous le titre *The World Educational Crisis*, a diagnostiqué une crise essentiellement dans le cadre des systèmes

formels d'enseignement, en coïncidant avec une période où s'atteignaient des nombres sans précédents dans les taux de scolarisation. S'il est vrai que les notions d'*éducation formelle*, d'*éducation non-formelle* et d'*éducation informelle* ont réussi dans le cadre de la terminologie éducative, néanmoins, et malgré de distincts regards critiques développés sur l'institution scolaire, la *forme* scolaire n'a pas cessé exercer son hégémonie, en ayant même élargi sa centralité et son influence sociale dans l'actualité. Cette communication cherchera à récupérer des arguments de quelques auteurs qu'il y a presque quatre décennies ils ont été impliqués dans le développement d'une perspective critique sur l'institution scolaire et ont contribué, soit par la dénonciation, soit par la nature de ses propositions, pour qu'on puissent découvrir d'autres possibilités éducatives dans le quotidien des divers acteurs sociaux.

1. Da crise da escola à procura de alternativas educativas

A emergência de propostas de redefinição do campo da educação a partir da década de sessenta do século XX, 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; 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 seu autor, Philip H. Coombs (1968), sob o título *The World Educational Crisis*¹, remetia essencialmente o diagnóstico da *crise* para o quadro dos sistemas formais de ensino (cf. Bholá, 1983), paradoxalmente numa década em que se atingiam números sem precedentes de taxas de escolarização.

1

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 no 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*” (Coombs, 1985: 28; *italico* no original).

A ausência de indicadores que consubstanciassem uma efectiva transformação social, muito particularmente em contextos desfavorecidos e em países (rotulados) de subdesenvolvidos ou 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, 1982: 48; aspas no original); ou se preferirmos, através de uma formulação análoga, a “procura optimista” registada até então deu lugar a uma “procura desencantada” da educação escolar (cf. Grácio, 1986; Canário, Alves & Rolo, 2001). Diante a frieza dos dados que cada vez mais evidenciava a impossibilidade de concretização do “sonho” universal da escolarização de massas (cf. Bhola, 1983), não estranha, por isso, que no mesmo trabalho onde se diagnosticou a “crise mundial de educação” escolar encontremos “um capítulo provocador e profético que chamava a atenção sobre a importância futura do que o relatório denominou ‘educação não-formal’” (Coombs, 1985: 26; aspas no original). 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 conseqüente alargamento das propostas educativas. Aliás, o recurso à modalidade da educação não-formal nos países mais pobres 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), “a educação não-formal parecia ser uma fórmula adequada – respondia às necessidades, era imediatamente utilizável, e do ponto de vista económico, extremamente interessante”.

No capítulo quinto da obra de Coombs (1968: 203) chamava-se a atenção para a existência de um “sistema paralelo” de educação, perspectivado como um “conjunto anárquico de actividades não-escolares de educação e de formação que é – ou deveria ser – um importante complemento do ensino escolar, um e outro ajustando-se para constituir o esforço máximo consentido por um país para instruir a sua população”. 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 espírito da *educação permanente* 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, com objectivos

e clientela mal definidos, por isso mesmo não subjugada a uma lógica agregadora de um qualquer sistema.

A educação não-formal que mais tarde iria merecer uma atenção particular de Coombs e seus colaboradores (cf., designadamente, Coombs, 1973; Coombs, Prosser, & Ahmed, 1973; Coombs & Ahmed, 1975), mesmo subalternizada em relação à educação formal – pois, recorde-se, *nascia* como um complemento desta – poderia, contudo, vir a assumir um papel de relevo na *economia* dos processos educativos, já que se afigurava como “uma contribuição rápida e substancial no progresso dos indivíduos e da nação” (Coombs, 1968: 203). Apesar de considerar ampla esta noção, 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”: “refira-se nesta perspectiva os livros, jornais e revistas; o cinema e as emissões de rádio e televisão; enfim e sobretudo a influência educativa da vida familiar” (Ibid.: 205).

O léxico educativo contava, a partir de então, com as designações de *educação não-formal* e *educação informal*, muito embora sendo ambas usadas indistintamente, segundo Trilla Bernet (1998: 18), para “designar o amplíssimo e heterogéneo leque de processos educativos não-escolares ou situados à margem do sistema de ensino oficial”. 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, conseqüentemente, a reinventar o campo educativo. Pelo contrário, e no que à educação não-formal diz respeito², vários autores sublinharam 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 obstante se encontrarem dispersos por uma grande variedade de temáticas e problemáticas similares.³ Como destacam Radcliffe & Colletta (1989: 1838), “a novidade é a

2

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).

3

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). Sobre a reduzida popularidade da expressão de educação não-formal nos países ditos desenvolvidos, não deixa de ser significativa a constatação de

recente redescoberta da educação não-formal por parte dos planificadores do desenvolvimento e os novos valores atribuídos à sua contribuição no desenvolvimento dos 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 sistematicamente. 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 outras⁴ – a designação alcançou alguma popularidade investigativa nas décadas de setenta e oitenta, não obstante o declínio observado na produção académica na década de noventa e nos primeiros anos do século XXI (cf. Palhares, 2007). Muito embora a actualidade não seja pródiga em trabalhos de fôlego neste subcampo educativo (excepção feita aos trabalhos de Poizat, 2003; e Rogers, 2004), inversamente nos anos 2000 tem-se assistido à (re)descoberta da educação não-formal (e da educação informal), em grande medida pela sua colagem à retórica inerente ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida (cf. Rogers, 2004). Mas também interessa aqui referir que a naturalização da ideia de uma educação não-formal se fez, de forma considerável, à custa da erosão sofrida pela educação formal, muito por culpa da *crise*, real ou virtual, 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 imediatos⁵.

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".

⁴ Recorde-se, por exemplo, que o referido trabalho de Coombs & Ahmed (1975) contou com a participação e o patrocínio do Banco Mundial (BM). É elucidativo 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. 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".

⁵ 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 (escolar e não-escolar) na cidade educativa

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). 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.⁶ Dando força à tese 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 “inovar e contemplar alternativas fundamentais, chegando aos conceitos e mesmo às estruturas da educação” (Faure *et al.*, 1973: 264). E uma das propostas formuladas neste sentido passava pela “desformalização das instituições” de 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 sublinhavam os autores, “todas as vias – formais e não-formais, intra-institucionais e extra-institucionais – poderiam ser admitidas em princípio como igualmente válidas” (Faure *et al.*, 1973: 270).

Tomando a noção de *educação permanente*⁷ como fulcral na construção da *cidade educativa*, tanto do ponto de vista individual como do colectivo, a perspectiva da educação

⁶ 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).

⁷ Debruçando-se sobre a emergência no seio da UNESCO de uma nova orientação designada de *educação permanente*, Moacir Gadotti (1995: 271) concluiu que “esse novo conceito da educação era extremamente amplo, mas era em sua

que emerge redefine-se, então, “como um *processo do ser* que, através da diversidade das suas experiências, aprende a expressar-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se cada vez mais ele próprio” (Ibid.: 220; *itálico no original*). 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 múltiplas e diversas experiências de vida das pessoas.⁸ Deste modo, a educação “recupera a sua verdadeira natureza, que é a ser global e permanente, e liberta os limites das instituições, dos programas e dos métodos que foram impostos ao longo dos séculos” (Ibid.: 220).

As soluções preconizadas para conferir um novo sentido à educação escolar⁹, 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 “com maior nitidez a imagem da educação como projecto contínuo de toda a sociedade” (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*: “sendo já certo que o papel das instituições escolares é cada vez mais importante em valor absoluto, o seu papel relativo, comparado com outros meios educativos e outras formas de comunicação entre gerações, não cresce, pelo contrário, na realidade tende a diminuir” (p. 148).

Em boa verdade, se num primeiro momento somos levados a concordar com esta tendência, tendo em conta, nomeadamente, que “a invasão da escola por outras instâncias de difusão de conhecimentos” (Dandurand & Ollivier, 1991: 4) teve implicações ao nível da sua legitimidade social¹⁰, 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,

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*).

8 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”.

9 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”.

10 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”.

contrariamente, esbarrar num crescente acréscimo de responsabilização social e num renovado *compromisso* com os agentes da actividade económica.

O curso da história também se encarregou de desmentir aquele prognóstico quando aplicado à realidade dos países considerados em vias de desenvolvimento, para os quais se auguravam soluções alternativas de natureza não-formal. Manzoor Ahmed (1983) 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 “seria imprudente de colocar muitas esperanças na educação não-formal” (p. 38). 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 (cf. Afonso, 1998), 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 na 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 concluiu 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 se tendo, propriamente, assistido à “desformalização” e à “desinstitucionalização” da 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 experienciação e à integração em novos espaços-tempo de aprendizagem. Num certo sentido, a perda de fulgor do modelo de socialização que vigorou na modernidade, associada à pulverização das experiências nos vários contextos e sítios do quotidiano, faz-nos pensar, na esteira de Touraine (1998), que de facto há muito se assiste a um movimento de desinstitucionalização social, e muito particularmente da escola. O legado da Comissão Faure para o debate educativo traduziu-se, igualmente, 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”¹¹.

3. A educação não é neutra: contextos culturais e aprendizagens significativas

Outros autores deram o seu contributo para o desenvolvimento de uma atmosfera crítica em relação ao papel da escola na reprodução das estruturas de poder e de conhecimento nas sociedades capitalistas, 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 significativa* enraizada nos sentidos educativos que se entrelaçam no quotidiano das pessoas.

As obras clássicas de Bourdieu & Passeron (s/d. [orig. 1970]; 1990; orig. 1964) revestem-se de um potencial reflexivo não despendendo quando se investe na compreensão da problemática da educação não-escolar, eventualmente com maior acuidade no que à *educação informal*, ou *educação difusa*, ou “*incidental learning*” diz respeito (cf., entre outros, respectivamente, Pain (1990); Trilla Bernet, 1998; Grandstaff, 1976). 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 transmite – é, para aqueles autores, (in)consciente e subtilmente incorporado em contextos e processos exteriores àquela. No fundo, obedecendo ou não a estratégias previamente delineadas, os alunos oriundos das classes sociais mais favorecidas 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 distintas¹². Tão pouco se pode ignorar o leque de possibilidades extra-escolares que as crianças e jovens destes extractos sociais dispõem, assim como o *exclusivo* 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-formal, em que esta se prefiguraria, mais do que um mero *complemento* ou *suplemento* à educação escolar,

¹¹ 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”.

¹² 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)”.

como uma rede de dispositivos (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.

Impõe-se, por último, dentro da nossa linha de raciocínio, convocar 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 Paulo Freire (1972: 193) tenha assumido como pressuposto básico, "um lugar-comum aparente", de que "a educação não pode ser neutra"¹³. 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.

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 feita por Paulo Freire (e outros autores) das contradições sociais insere-se na procura de uma solução educativa mais justa e humana. Não admira, por isso, que o ponto nodal da sua crítica ancore nos processos e nas relações pedagógicas que alimentam a "educação para a domesticação", na medida em que "os problemas de base da pedagogia não são estritamente pedagógicos, mas antes políticos e ideológicos" (Freire, 1976: 72).

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

13

Interrogando-se sobre a validade do pressuposto da neutralidade educativa, Paulo Freire (1972: 194) pôs 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".

se um mero recipiente de conhecimento se tratasse¹⁴; 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-objects do conhecimento *ao trabalharem uns com os outros*.

Do legado freireano releva-se uma metodologia da acção pedagógica que granjeou um assinalável apreço na morfologia dos programas de educação não-formal, assim como implicitamente nos reconduz para a importância da relação do indivíduo com o 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.

3. A *desescolarização da sociedade*

Mas se a ambiência da época favoreceu a emergência de uma perspectiva holística da educação (*global e permanente*), em que a escola teria que passar por um processo de desinstitucionalização, 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

14

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”.

[1971])¹⁵. Estes autores 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” (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’

15

Menos conhecido que Ivan Illich, este autor não deixa, contudo, de nos apresentar uma visão igualmente caustica do papel da escola na sociedade. 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 dead: alternatives in education*), “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.*).

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).

Para a nossa reflexão 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*¹⁶, mas que em Illich assumem todo o relevo como argumento de 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” (Ibid.: 38).

Recusando liminarmente a procura de soluções para a “crise do ensino” baseadas em mais actividades escolares, a “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*) – qual pronuncio para a actual *sociedade em rede!* – 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, assim, libertar o ser humano da pressão (escolar) da aprendizagem e *(re)ligar* a sociedade ao

16

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 incidental ou informal”.

ambiente pelo desenvolvimento de novas “relações educadoras interumanas” (Illich, 1976: 23).

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, 2001: 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 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.

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 *pedagogização da sociedade* (cf. Gadotti, 1995), para denunciar os efeitos da escolarização no sustento da crença do consumo ilimitado e, num certo sentido, da omnipresença 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 interacção 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 desintitucionalização 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; 2003) – ou na sugestiva formulação 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, avançar com a hipótese do 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 2003; Torres Santomé, 2003). Embora encerrando múltiplas contradições, volta a colocar-se na ordem do dia a “centralidade da família nos processos de educação” (cf. Afonso, 2001: 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 (2001: 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”¹⁷.

Contudo, mesmo que a *fuga para a frente* da escola se faça pela intensificação da escolaridade, como forma de superar os constrangimentos aduzidos pela *crise* em que supostamente está mergulhada, a sua centralidade, porém, não pode escapar a uma

17

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).

interpretação dissociada das transformações ocorridas nos distintos espaços-tempo de reflexividade social e institucional.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho / IEP / CEEP.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). Os lugares da educação. In Olga R. von Simson, Margareth B. Park & Renata S. Fernandes (orgs.), *Educação não-formal. Cenários da criação* (pp. 29-38). Campinas: Editora da Unicamp.
- AFONSO, Almerindo J. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, 8, 35-44.
- AHMED, Manzoor (1981). La Banque Mondiale et l'aide à l'éducation. *Perspectives*, XI(1), 29-41.
- AHMED, Manzoor (1983). Le non-formel et les questions critiques de l'éducation. *Perspectives*, XIII(1), 37-47.
- APPLE, Michael W. (2003). A extinção dos professores: A política cultural do ensino em casa. In Jurjo Torres Santomé, João M. Paraskeva & Michael W. Apple, *Ventos de desescolarização. A nova ameaça à escolarização pública* (pp. 116-141). Lisboa: Plátano Editora.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony & LASH, Scott (2000). *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora.
- BERNSTEIN, Basil (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- BHOLA, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectives*, XIII(1), 45-54.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (s/d). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1990). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001). *A escola e a exclusão social*. Lisboa: Educa / Instituto de Inovação Educacional.
- COOMBS, Philip H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Une analyse de systèmes*. Paris: PUF.

- COOMBS, Philip H. (1973). Faut-il développer l'éducation périscolaire?. *Perspectives*, III(3), 315-338.
- COOMBS, PHilip H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- COOMBS, Philip H., PROSSER, Roy C. & AHMED, Manzoor (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Develepment.
- CORREIA, José A., MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise* (pp. 91-117). Porto Afrontamento.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile (1991). Centralité des savoirs et éducation: Vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), pp. 3-23.
- FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKI, Arthur, RAHNEMA, Majid & WARD, Frederick (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial / UNESCO.
- FREIRE, Paulo (1972). L'éducation: Domestication ou libération?. *Perspectives*, II(2), 193-202.
- FREIRE, Paulo (1976). L'alphabétisation et le 'rêve possible'. *Perspectives*, VI(2), 70-73.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido* (32ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (1995). *História das ideias pedagógicas* (3ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRANDSTAFF, Marvin (1976). Nonformal education: Some indications for use. *Comparative Education Review*, 20(3), 294-304.
- HUSÉN, Torsten (1982). Tendances actuelles de l'éducation. *Perspectives*, XII(1), 47-58.
- ILLICH, Ivan (1973). *Inverter as instituições*. Lisboa: Moraes Editores.
- ILLICH, Ivan (1976). Aprender sem escola. In Ivan Illich, Hans Friemond, Walter Dirks, Günther Nenning & Werner Simpfendörfer, *A Escola e a repressão dos nossos filhos* (pp. 11-60). Lisboa: Publicações Europa-América.
- ILLICH, Ivan (1988). *Sociedade sem escolas* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- LA BELLE, Thomas J. (1981). An Introduction to the nonformal education of children and youth. *Comparative Education Review*, 25(3), 313-329.
- LA BELLE, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII(2), 158-175.

- LA BELLE, Thomas J. & VERHINE, Robert E. (1975a). Education, social change, and social stratification. In Thomas J. La Belle (Ed.), *Educational alternatives in Latin America* (pp. 3-71). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- LA BELLE, Thomas J. & VERHINE, Robert E. (1975b). Nonformal education and occupational stratification: Implications for Latin America. *Harvard Educational Review*, 45, 160-191.
- LIMA, Licínio C. (1999). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio C. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. In AA.VV., *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp. 129-148). Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- PALHARES, José Augusto (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um *subcampo* educativo. In *Actas do XIV Colóquio AFIRSE – Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005. Teorias e práticas* (pp. 1-14). Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação (publicação em CD-Rom).
- POIZAT, Denis (2003). *L'Éducation non formelle*. Paris: L'Harmattan.
- RADCLIFFE, D. J., COLLETA, N. J. (1989). Educación no Formal. In Torsten Husén & Neville Postlethwaite (dir.), *Enciclopedia internacional de la educación*, vol. 3 (pp. 1837-1842). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Editorial Vicens-Vives.
- REIMER, Everett (1976). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral Editores.
- ROGERS, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- SMITH, Mark K. (1996a). Non-formal education. In *Infed - The encyclopaedia of informal education*. Retirado em Novembro 3, 2003 de <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.
- SMITH, Mark K. (1996b). Informal education. An introductory booklist. In *Infed - The encyclopaedia of informal education*. Retirado em Novembro 3, 2003 de <http://www.infed.org/foundations/b-infed.htm>.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2003). Escola e família: Duas instituições em confronto?. In Jurjo Torres Santomé, João M. Paraskeva e Michael W. Apple, *Ventos de desescolarização. A nova ameaça à escolarização pública* (pp. 15-56). Lisboa: Plátano Editora.
- TORRES, Carlos A. (1992). *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?

Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar

PALHARES, José Augusto

TORRES, Carlos A., O'CADIZ, Maria del Pilar & WONG, Pia L. (2002). *Educação e democracia.*

Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

TOURAINÉ, Alain (1998). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?.* Lisboa: Instituto Piaget.

TRILLA BERNET, Jaume (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (3.^a ed.). Barcelona: Ariel.