

Documento de referência

Educação Não-formal para Adolescentes e Jovens em Contextos de Crise e Conflito: Proposta para uma Taxonomia



Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência

A Rede Interinstitucional para Educação em Situações de Emergência (INEE) é uma rede aberta e global de representantes de organizações não-governamentais, agências da ONU, entidades doadoras, governos e instituições acadêmicas que trabalham em conjunto para assegurar o direito a uma educação segura e de qualidade a todas as pessoas afetadas por crises. Para mais informação, por favor, visite www.inee.org

Publicado por:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)
a/c Comité Internacional de Resgate
122 East 42nd Street, 12th floor
Nova Iorque, NY 10168
Estados Unidos da América

INEE © 2020

Citação Sugerida:

Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE). (2020). Educação Não-formal para Adolescentes e Jovens em Contextos de Crise e Conflito: Proposta para uma Taxonomia e Documento de Referência. Nova Iorque, NY. <https://https://inee.org/pt/resources/educacao-nao-formal-para-adolescentes-e-jovens-em-situacoes-de-crise-e-conflitos-um>

Licença:

Este documento está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. É atribuído à Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE)



Imagem de Capa:

Habiba Nowrose, Bangladeche, IRC

AGRADECIMENTOS

Este Documento de Referência e Proposta de Taxonomia foi encomendado pelo Eixo de Trabalho sobre Educação Alternativa (ETEA), que faz parte do Grupo de Trabalho da INEE sobre Políticas Educativas. Este documento de discussão foi redigido por Kayla Boisvert e Jenn Flemming, o qual foi concetualizado por membros do ETEA da INEE e coordenado por Margi Bhatt (Coordenadora da INEE, Políticas Educativas). Foi dado um contributo e orientação adicionais pelos membros do ETEA da INEE e do Secretariado da INEE.

Esta taxonomia reflete um esforço verdadeiramente colaborativo, e as autoras e autores gostariam de manifestar a sua gratidão para com todos aqueles e aquelas que contribuíram com o seu tempo e esforço ao longo deste processo. Deixamos um reconhecimento especial a Cornelia Janke (EDC), Marina Lopez-Anselme (RET) e a Margi Bhatt (INEE), pelo seu importante contributo para a concetualização e desenvolvimento da taxonomia, assim como pela sua revisão atenta e feedback. Além disso, as seguintes pessoas deram contributos, orientação e apoio substanciais ao documento e taxonomia: Kerin Ord (World Vision Internacional), Fe Nogra-Abog (Plan Internacional), Jennifer Roberts (ACNUR), Zeena Zakharia (Universidade de Maryland College Park), Kathrin Schmid (GIZ), Pete Simms (Plan Internacional), Christa Crusius (GIZ), Ingvill Morelandstoe (ACNUR), Mark Chapple (World Vision Internacional), Francine Menashy (Universidade de Massachusetts, Boston), e Emmanuel Otoo (Fundação Wellspring).

Edição de cópia fornecida por Dody Riggs, Margi Bhatt (INEE) e Alana Christopher (INEE).

Design fornecido por 2D Studio Ltd.

Esta tradução resultou de uma colaboração entre a organização Translators Without Borders e a INEE.

A INEE gostaria de agradecer à Agência Suíça para o Desenvolvimento e Cooperação (SDC) pelo seu generoso apoio, o qual possibilitou o desenvolvimento deste documento de discussão.

ÍNDICE

Siglas e Acrónimos	5
Prefácio	6
Sumário Executivo	7
Contextualização	10
Uma Nota sobre Linguagem e Terminologia	12
A História da Educação “Não-formal” e “Alternativa”: Uma Breve Revisão da Literatura	14
A Emergência da Educação “Não-formal” e “Alternativa”	14
A Educação Alternativa e Não-formal nos Dias de Hoje: A Educação em situações de Emergência	16
Uma Nota sobre “Educação Informal”	16
Reconhecimento, Validação e Acreditação de Educação Alternativa e Não-formal para Jovens	17
Metodologia	19
Questões de Investigação	19
Enquadramento Concetual	20
Métodos	24
Um Quadro de Referência para a Educação Não-formal de Adolescentes e Jovens Fora da Escola em Contextos de Crise e Conflito	28
Definições e Taxonomia do Programa	28
Tipos de Programas e Suas Características	31
Questões-Chave	38
Resumo	39
Taxonomia	40
Processo de Desenvolvimento da Taxonomia	41
Principais Definições	41
Guia de Leitura para a Taxonomia e Definições	47
Conclusão	49
Referências	50
Anexos	55
Anexo A. Pesquisa Sistemática de Literatura	55
Anexo B. Revisão de Termos e Definições Selecionados	56

SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AP/ASE	Apoio Psicossocial / Aprendizagem Social e emocional
CTE	Centros Temporários de Educação
EAF	Estratégias de Aprendizagem Flexível
EBC	Educação Básica Complementar
ECW	A Educação Não Pode Esperar, sigla em ingles
EDC	Centro de Desenvolvimento da Educação, sigla em inglês
EeCC	Educação em contextos de Crise e Conflito
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
ENF	Educação Não-formal
ETEA	Eixo de Trabalho sobre Educação Alternativa
GTEA	Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada
INEE	Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência
OBC	Organizações de Base Comunitária
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG/ONGI	Organização Não Governamental/Internacional
PDI	Pessoas Deslocadas Internamente
PEA	Programa de Educação Acelerada
RDC	República Democrática do Congo
RVA	Reconhecimento, Validação e Acreditação
SAA	Sistema de Aprendizagem Alternativo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESCO UIS	Instituto de Estatística da UNESCO
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNOCHA	Gabinete de Coordenação dos Assuntos Humanitários das Nações Unidas, na sigla em inglês
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

PREFÁCIO

O presente Documento de Referência, e o seu complemento, Documento de Questões e Considerações foram solicitados em 2019, muito antes de o mundo ser dominado pela pandemia da COVID-19. Em 2020, a pandemia levou a um encerramento de escolas sem precedentes em todo o mundo, forçando, a certa altura, aproximadamente 90 por cento da população estudantil mundial a ficar em casa. Enquanto alguns e algumas destas estudantes puderam continuar a sua aprendizagem em casa, através de várias modalidades de educação à distância, o direito à educação foi negado a muitas e muitos outros. Tal deveu-se à falta de oportunidades de educação à distância, ou à incapacidade dos e das estudantes de aceder aos conteúdos programáticos, ou, ainda, a outras preocupações prementes, como o impacto económico da pandemia, terem afetado a sua capacidade de regressar à escola.

Muito embora os dados disponíveis sobre o impacto da COVID-19 em contextos de crise, especificamente, sejam limitados, a pandemia terá afetado mais de mil milhões de alunos/as no mundo inteiro devido ao encerramento das escolas em 2020 (UNESCO, 2020). No contexto das perdas devastadoras causadas pela pandemia, veio à tona uma necessidade sem precedentes de modelos de aprendizagem não-formais. Por um lado, a pandemia despoletou um declínio significativo (e, em alguns casos, irreparável) do número de estudantes envolvidos/as com a escolaridade e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem; o Banco Mundial estima que cinco meses de encerramento das escolas resultarão numa perda de aprendizagem de 0,6 anos de escolaridade, ajustados à qualidade (Banco Mundial, 2020). Naqueles contextos em que os resultados de aprendizagem já eram fracos, um novo declínio coloca um peso acrescido sobre as e os estudantes em dificuldades e os sistemas de educação. Por outro lado, a pandemia forçou os governos locais e nacionais, entidades doadoras e a sociedade civil a reexaminar as suas assunções e formas de trabalhar no âmbito da educação, o que tem aberto caminho a ricas e promissoras inovações na nossa forma de pensar sobre o propósito, modalidades e conteúdo essencial da educação. Neste sentido, há razões para ter esperança de que as rígidas fronteiras anteriormente existentes entre educação não-formal e formal possam ser suavizadas, levando, em última análise, a uma combinação do melhor dos dois mundos, para benefício de um número mais alargado de estudantes.

Num momento em que a educação se encontra numa agitação global sem precedentes, este documento é mais relevante do que nunca. Esperamos que venha a facilitar um diálogo sobre a necessidade e a procura de uma educação não-formal em contextos afetados pela crise e o conflito.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Com a adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em 2015, a comunidade global reafirmou o seu compromisso com a oferta de uma educação de elevada qualidade, inclusiva e equitativa para todos, até 2030 (UNGA, 2015). Não obstante este compromisso, há atualmente um número significativo de adolescentes e jovens a viver em contextos afetados por crises e conflitos em todo o mundo que se encontram fora da escola.¹

Os programas de educação não-formal (ENF) são uma alternativa à educação formal para adolescentes, jovens e crianças fora da escola, bem como aqueles e aquelas que querem aprender mas para quem o sistema de educação formal não é adequado. Os programas de ENF fornecem uma educação que, sendo flexível e responsiva, está mais bem ajustada para responder às circunstâncias únicas destes grupos, e permite-lhes dar continuidade, ou a completar, o ensino que esteja em falta, e/ou desenvolverem as competências profissionais e para a vida que forem necessárias. No entanto, a programação de ENF em contextos de conflito e de crise varia amplamente hoje em dia, no que diz respeito ao seu conteúdo, modalidades de operacionalização, qualidade educativa, certificação dada após a conclusão do programa (ou a falta desta) e populações-alvo. Além disso, usa-se pouca linguagem partilhada ou entendimento comum na literatura atual para explicar as necessidades que o desenho de programas de ENF aborda e a quem se destina. Esta variedade gera confusão e torna difícil estabelecer uma orientação clara a nível de políticas, planos, qualidade e também a nível operacional.

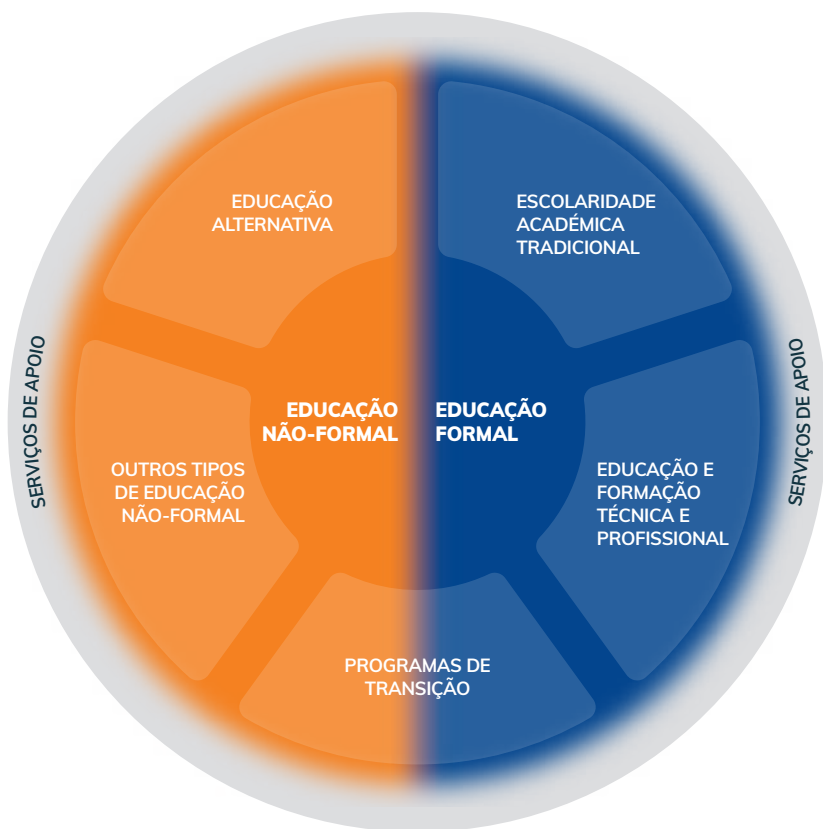
Este *Documento de Referência* e o seu complemento *Documento de Questões e Considerações* visam abordar a confusão em torno da definição, propósito, público-alvo e qualidade da ENF. O *Documento de Referência* propõe uma taxonomia e definições de desenho de programas de ENF para adolescentes e jovens em contextos afetados por crises e conflitos. Apresenta um resumo do uso histórico e atual dos termos relacionados com a ENF, e reflete a política atual e o uso que é dado a estes termos aquando da sua programação. O seu complemento, *Documento de Questões e Considerações* destaca os desafios essenciais relativos à ENF com que os e as adolescentes e jovens afetados por crises e conflitos se deparam, e dá ideias sobre como resolvê-los. Ambos os documentos foram escritos para benefício dos e das profissionais, entidades doadoras e decisores/as políticos no âmbito da educação que atuam em contextos de conflito e de crise.

A taxonomia proposta neste *Documento de Referência* situa a educação alternativa e não-formal no contexto mais amplo das opções de programas de educação relevantes em contextos afetados por crises e conflitos (Figura 1). Tem em vista oferecer um entendimento partilhado das fronteiras, relações e interseções entre a ENF e outras formas de educação, com o objetivo de facilitar a concetualização levada a cabo por entidades patrocinadoras, decisores/as políticos e implementadores/as, sobre o modo

1 A Organização Mundial de Saúde define "adolescentes" como pessoas entre os 10 e 19 anos de idade, ao passo que as Nações Unidas definem "jovens" como indivíduos com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos.

como os programas de educação poderão ser mais eficazes na sua tarefa de servir os e as adolescentes e jovens que se encontram fora da escola. A razão de ser da taxonomia é expor diversas opções educativas, as quais são todas igualmente valiosas, e cujos propósitos e benefícios variam com o contexto em que são aplicadas.

Figura 1: Taxonomia dos Programas de Educação Alternativa



As definições avançadas neste documento não pretendem ser conclusivas. São antes sugestões feitas no âmbito de um esforço mais alargado de tornar mais coerente a variedade de termos de educação e os tipos de programa, e são, assim, um primeiro passo em direção a uma melhor compreensão do cenário da ENF em contextos de conflito e de crise. Dada a ampla variedade das definições atualmente em uso, aquelas que aqui se apresentam poderão não ser imediatamente (ou universalmente) aceites. É assim que deve ser: o processo de estabelecimento de consenso deve envolver todas as partes interessadas na ENF. Contudo, independentemente dos termos que forem enfim escolhidos, este debate não pode esperar. À medida que as crises mundiais se tornam mais longas e - no caso da COVID-19 - mais amplas, milhões de adolescentes e jovens fora da escola precisam, urgentemente, de acesso a oportunidades de educação de elevada qualidade, flexíveis e acreditadas que satisfaçam as suas necessidades. Esclarecer os diferentes tipos de programas de ENF e a sua relação com o sistema de educação formal são os primeiros passos essenciais para comunicar a prática e políticas educativas para os e as adolescentes e jovens fora da escola.

Os *Requisitos Mínimos da INEE para a Educação: Preparação, Resposta e Reconstrução* (INEE, 2010) são a única ferramenta global existente que descreve o nível mínimo de qualidade e acesso à educação durante situações de emergência, e o seu desenvolvimento até à reconstrução.² Os Requisitos Mínimos para a Educação contêm 19 requisitos, sendo cada um destes acompanhado por ações-chave e notas de orientação. O manual pretende melhorar a qualidade da preparação, resposta e reconstrução da educação; aumentar o acesso a oportunidades de aprendizagem seguras e relevantes; e assegurar a responsabilidade clara e uma coordenação forte durante a prestação destes serviços. As orientações apresentadas nos *Requisitos Mínimos da INEE* destinam-se a ser usadas numa série de situações de crise, que inclui desastres causados por ameaças naturais e conflito, situações de desenvolvimento rápido ou lento e situações de emergência em ambientes rurais e urbanos.

Saiba mais nos *Requisitos Mínimos da INEE*:

Neste documento, as caixas de texto fazem referência aos Requisitos Mínimos, os quais ligam o conteúdo do documento ao enquadramento mais amplo da Rede Interinstitucional para a Educação em Situações de Emergência (INEE) no âmbito da oferta de educação de qualidade em situações de emergência. Cada referência indicará em que ponto dos *Requisitos Mínimos* poderá encontrar mais informação.

² A INEE é uma rede aberta e global de agências da ONU, ONG Internacionais / ONG, entidades doadoras, governos, universidades, escolas, professores/as, alunos/as e populações afetadas por crises. Os membros da INEE são funcionários de ONGI / ONG e da ONU, ministérios da educação e outros funcionários do governo, estudantes, professores/as, entidades doadoras e investigadores/as. A nossa missão é assegurar o direito a uma educação de qualidade, segura e relevante a todas as pessoas que vivem em contextos de emergência e crise através da prevenção, preparação, resposta e reconstrução (INEE, 2010).

CONTEXTO

O conflito e a crise colocam muitos desafios às e aos jovens que esperam conseguir ter acesso a uma educação de qualidade elevada e a melhorar as suas oportunidades futuras. Em 2019, antes da pandemia da COVID-19, 127 milhões de crianças e jovens com idade escolar correspondente ao ensino primário e secundário que viviam nos países afetados pela crise estavam fora da escola, o que corresponde a quase metade da população global fora da escola (INEE, 2020). Só 65 por cento das crianças nos países afetados por conflito concluem a escola primária (UNESCO UIS, 2015).

Os efeitos que a crise tem na educação são agravados no caso das crianças mais velhas. Entre os/as adolescentes na faixa etária dos 10 aos 19 anos que vivem em contextos de situações de emergência, só 54 por cento chegam à escola básica e 27 por cento à escola secundária, em relação a aproximadamente 80 por cento e 50 por cento dos seus pares, respetivamente, nos contextos que não sejam de emergência (UNICEF, 2018). Particularmente no caso das pessoas refugiadas, a taxa de frequência do ensino secundário é mais baixa (23 por cento) do que a das crianças com idade para frequentar a escola secundária a nível mundial (84 por cento) (ACNUR, 2017).

Embora os dados da educação sobre as/os jovens na faixa etária dos 15 aos 24 anos que vivem nos contextos de conflito e crise seja mais escassa, estas/es jovens são considerados uma população prioritária que têm potencial ou para contribuir para o conflito em curso ou para construir sociedades pacíficas. Só 79 por cento da juventude nestes contextos tem competências de literacia básica, em comparação com 93 por cento a nível mundial (UNESCO, 2011). Na África subsariana, onde a proporção da juventude referente à população total é a mais elevada (Fawcett, Hartwell, & Israel, 2010), cerca de 89 milhões de jovens entre os 12 e 24 anos de idade estão fora da escola (Inoue, Di Giropello, Taylor, & Gresham, 2015). Falta a estes e estas jovens a certificação da educação e as competências básicas necessárias para ter êxito no trabalho e na vida. A equidade no acesso à escola, progresso e conclusão dos estudos difere entre as crianças e jovens de todos os grupos marginalizados dependendo do contexto.

As e os adolescentes e jovens que vivem nos contextos de conflito e crise estão fora da escola por diversos motivos. O *Relatório de Síntese e Diretrizes para os Programas de Ajuda Financeira do Cluster Global de Educação* (2019) distingue as barreiras da oferta das da procura no acesso à educação. As barreiras a nível da procura incluem (a) barreiras culturais e sociais (p. ex., escolha do agregado familiar, percepção da falta de benefícios da educação); (b) barreiras económicas (p. ex., pagamento das propinas e outras taxas, pagamentos necessários fora da escola, para os exames ou relativos às Associações de Pais e Professores/as, custos de oportunidade de perder trabalho infantil); (c) barreiras relacionadas com a proteção (p. ex., trauma derivado de crise ou conflito, *bullying*, deficiência, violência com base no género no âmbito da escola, violência física e abuso na escola, discriminação, falta de documentos para o ato de matrícula ou para ingressar no respetivo nível escolar). As barreiras a nível de oferta incluem (a) barreiras culturais e sociais (p. ex., prestação de serviços seletiva ou parcial, parcialidade entre os/as professores/as); (b) barreiras relacionadas com os serviços (p. ex., infraestruturas escolares de má qualidade ou danificadas, capacidade escolar insuficiente para o aflu-

xo de estudantes, rácio inadequado de estudantes/professores/as, professores/as não qualificados e inexperientes, currículo estrangeiro, língua do currículo); e (c) barreiras de proteção (p. ex., falta de segurança na escolas e nos arredores ou no percurso de/para as escolas; uso da escola para fins militares; grupos armados que recrutam crianças nas escolas; violência com base no género nas escolas) (Cluster Global de Educação 2019; Justino, 2014; ACNUR, 2018).

A pobreza, efeitos adversos na saúde, poucos retornos da educação, ameaça de recrutamento para as forças armadas, o medo e insegurança permanente muitas vezes impedem as crianças e os/as jovens de aceder à educação (Justino, 2014). A interrupção da escolaridade devido a eventos de conflito e crise pode ser uma das barreiras mais significativas para regressar à educação.

Apesar destes desafios, os e as adolescentes e jovens, famílias e comunidades nos contextos afetados por conflito e crise priorizam a educação como uma necessidade fundamental (exemplo, Gladwell & Tanner, 2014; Nicolai & Hine, 2015; ACNUR, 2016). A educação oferece um ambiente estruturado e uma sensação de propósito às pessoas que vivem em contextos frágeis e stressantes (ACNUR, 2018a). Também pode fornecer apoio socioemocional, e a nível de proteção e de saúde aos e às jovens e adolescentes (INEE, 2016). A educação também tem o potencial de reduzir o nível de violência e de conflito numa sociedade e de aumentar a coesão social (Justino, 2014; Smith, 2010). Estes benefícios são particularmente tangíveis para os alunos e alunas adolescentes e jovens, que se tornarão ou “pacificadores/as ou inimigos/as da paz” (ACNUR, 2018b).

A ENF é uma via para adolescentes e jovens fora da escola transitarem para a educação formal. Faz o mesmo pelos alunos/as para quem a educação formal não é a opção mais adequada, visto que lhes possibilita o acesso à formação técnica / vocacional / para ter um meio de subsistência e para desenvolver competências necessárias para uma saúde de qualidade, segurança e emprego. Uma grande variedade dos atuais programas de ENF poderiam ser entendidos como uma alternativa ao sistema de educação formal, das atividades temporárias *ad hoc* aos programas de educação secundária ou básica completa que levam à certificação. Estes programas são específicos para o contexto em que se inserem e, portanto, satisfazem uma série de necessidades nos diversos contextos de crise, incluindo as situações complexas de emergência humanitária, contextos de crise prolongada, campos de refugiados e pessoas deslocadas internamente (PDI), áreas urbanas afetadas pela violência de gangues, contextos de reconstrução / pós-conflito e regiões afetadas por desastres naturais ou epidemias. Estes programas diversos têm várias denominações. Nalguns contextos, dá-se preferência à expressão “educação alternativa”, enquanto noutros se prefere a expressão educação “não-formal”, “complementar”, “extracurricular” ou “fora da escola”. Esta falta de coerência na denominação, objetivos, componentes, cenários e populações-alvo da ENF torna-a confusa, fazendo com que seja difícil para os alunos/as, pais/mães e comunidades compreender o propósito e o valor dos diversos programas da ENF e, de um modo mais geral, faz com que seja difícil para as/os profissionais e decisores/as políticos discernir claramente quem está a ser servido de quem não está; até que ponto as necessidades dos/as adolescentes e jovens fora da escola afetados por conflito e crise estão a ser satisfeitas; e a forma como, ao avançar, a acessibilidade, equidade e qualidade do programa podem ser melhoradas para esta população numerosa e em crescimento.

Este Documento de Referência foi comissionado pelo Eixo de Trabalho sobre Educação Alternativa (ETEA), que trabalha “dentro” do Grupo de Trabalho sobre Políticas Educativas da INEE com o objetivo de desenvolver um conjunto de definições e taxonomias dos programas de ENF nos contextos afetados por conflitos e crises em todo o mundo.³ O público-alvo deste documento são os membros da INEE; isto inclui os/as profissionais, entidades doadoras, investigadores/as e decisores/as políticos que apoiam a ENF nos contextos afetados por crises e conflitos. O objetivo deste trabalho é suscitar um debate e promover o consenso entre as diferentes partes interessadas da ENF relativamente às definições do programa, componentes, propósitos e populações-alvo da ENF e apresentar as ligações existentes do desenho de programas da ENF nos Requisitos Mínimos da INEE, para que estes programas possam ser otimizados para responder às necessidades dos/as adolescentes e jovens fora da escola que estão a ser afetados por crises e conflitos.

UMA NOTA SOBRE OS TERMOS E LINGUAGEM

Desenvolver uma taxonomia e vocabulário partilhado para a ENF é uma tarefa complicada, mas essencial. A linguagem é poderosa, política e diversificada, particularmente quando está envolvida uma variedade de línguas, dialetos e contextos. Os vários termos usados para descrever os programas de ENF para os/as adolescentes e jovens fora da escola nas situações de crise e conflitos são específicos do contexto. Por exemplo, algumas partes interessadas evitam o termo “alternativo”, pois julgam que este deixa implícito que estes programas são inferiores à escolaridade formal; preferem “não-formal”, defendendo que indica que um programa é simplesmente diferente dos das escolas formais.

O ETEA reconhece a importância de escolher os termos cuidadosamente, por isso apresenta este quadro para a ENF como ponto de partida. O ETEA encoraja as decisoras e decisores políticos e profissionais a considerar o quadro - incluindo a importância de avançar para um conjunto de definições e taxonomia comuns - ao desenvolverem o seu próprio quadro específico e apropriado para o contexto a que se destina.

É pouco provável que haja um acordo universal quanto a estas definições; de facto, a revisão de literatura revelou contradições significativas e confluência de termos. Este primeiro passo visa obter uma melhor compreensão do panorama dos programas e da história dos termos e do respetivo uso, de modo a clarificar os conceitos neste campo da forma mais eficaz, tanto agora como no futuro.

Também é importante observar que a escolha da língua é relevante quando se compara os termos. Esta revisão foi realizada em inglês, com algumas revisões de documentos e políticas em espanhol; deste modo, os exemplos e dados recolhidos através do questionário foram apenas revistos em inglês. Uma investigação / trabalho futuro que explore os termos usados noutras línguas globais significativas seria tanto complementar como útil.

³ O documento que acompanha o presente documento, o Documentos Questões e Considerações baseia-se nestas definições e taxonomia para destacar e oferecer orientação no desenho de programas para os principais desafios de educação e desenvolvimento de competências enfrentados pelos/as jovens e adolescentes fora da escola em contextos de conflito e crise.

Saiba mais nos *Requisitos Mínimos da INEE*:

- **Domínio 1: Requisitos Básicos - Participação Comunitária**
 - Requisito 2: Recursos, Nota de Orientação 2 relativamente à **promoção de acesso e segurança**
- **Domínio 1: Requisitos Básicos - Análise**
 - Requisito 2: Estratégias de Resposta, Nota de Orientação 8 relativamente a **superar as limitações dos mandatos das organizações** para desenvolver estratégias educativas
- **Domínio 1: Requisitos Básicos - Análise**
 - Requisito 3: Monitorização, Nota de Orientação 4 relativamente à **monitorização dos alunos/as**
- **Domínio 3: Ensino e Aprendizagem - Todos os Requisitos**
- **Domínio 5: Política Educativa**
 - Requisito 1: Formulação de Leis e Políticas, Nota de Orientação 2 relativamente às **leis e políticas nacionais que devem assegurar a continuidade da educação para todos/as**

Saiba mais sobre o apoio psicossocial / aprendizagem social e emocional (AP/ASE) no [Manual da INEE sobre Apoio Psicossocial](#).

Saiba mais sobre a Educação sensível às questões de conflito no [Manual sobre Educação sensível às questões de conflito](#).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO “NÃO-FORMAL” E “ALTERNATIVA”: UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Os e as jovens cuja oportunidade de frequentar a escola foi interrompida por crises ou conflitos podem ter variados objetivos. Alguns podem querer concluir a escolaridade, mas não estar dispostos a frequentar a escola básica com crianças mais novas. Contudo, podem estar dispostos/as a frequentar um programa de ENF que lhes permita concluir o ciclo básico ou secundário. Outros/as podem achar que não conseguem concluir a escolaridade, mas gostariam de obter conhecimentos de literacia e numeracia básicas, juntamente com uma competência ou um ofício, para aumentar as suas possibilidades de arranjar emprego. Além disso, as e os jovens e crianças afetados por crises e conflitos necessitarão de apoio psicossocial e da possibilidade de desenvolver as competências para a vida para que possam participar na sociedade de modo saudável (Baxter & Bethke, 2009). Está a ser desenvolvida uma série de vias de ENF para responder às diferentes necessidades e objetivos das/dos jovens afetados por crises e conflitos. Estas vias têm as suas raízes históricas nos campos da educação e do desenvolvimento internacional.

O EMERGIR DA EDUCAÇÃO “NÃO-FORMAL” E “ALTERNATIVA”

O termo “educação não-formal” surgiu na literatura sobre o desenvolvimento nos anos 60 (Coombs, 1968) para descrever um tipo de programa educativo implementado como reação à rigidez e às fraquezas percebidas nos sistemas de educação formal em todo o mundo. Os programas de ENF englobavam todos os “programas sistemáticos e processos de educação e formação que se encontravam fora da educação «formal»” (pág. 9). Tal como o trabalho de Paulo Freire para desenvolver a literacia e a consciência crítica entre a população rural pobre no Brasil e no Chile, muita da ENF inicial concentrava-se em responder às necessidades dos adultos/as. Esta incluía formação para fazendeiros e trabalhadores/as, alfabetização funcional, formação no trabalho, e programas especiais para jovens (Coombs, 1968).

Muitos programas de ENF eram fortemente baseados na metodologia da educação Freireana e, portanto, ofereciam frequentemente uma pedagogia mais flexível e centrada no aluno/a, e um envolvimento mais profundo e ativo no processo de aprendizagem do que aquele observado nos sistemas escolares formais (Christophersen, 2015). Enquanto a ENF pode ser definida como uma atividade educativa organizada que ocorre fora do sistema escolar formal, está ideologicamente associada a uma pedagogia participativa, centrada no aluno e na aluna. Em 1974, Coombs e Ahmed (citados em Rogers, 2004, para. 8) definiram a ENF como “qualquer atividade educativa organizada, sistemática, realizada fora da estrutura do sistema formal para fornecer determinados tipos de aprendizagem para subgrupos específicos da população, sejam pessoas adultas ou crianças.” Contudo, esta definição era imprecisa, e cada país definiu a ENF à sua maneira. Alguns incluíram toda a atividade educativa oferecida fora das escolas e universidades; outras incluíram atividades educativas fornecidas por partes interessadas que

não o ministério da educação, como organizações internacionais/não-governamentais (ONGI / ONG); e outras ainda incluíram oportunidades educativas oferecidas por outros ministérios, em grupos de aprendizagem específicos, ou através de programas de rádio e TV (Rogers, 2004). Durante o seu auge nas décadas de 1970 e 1980, a ENF era comumente vista como uma solução para os males dos sistemas de educação nos países em desenvolvimento, embora alguns ainda a considerassem um subsistema inferior ou uma segunda oportunidade para aqueles e aquelas que perderam a oportunidade da escolarização formal (Rogers, 2004).

O termo “educação alternativa”, que parece ter raízes semelhantes a “educação não-formal”, surgiu (primeiramente na literatura ocidental e do Hemisfério Norte) como uma opção mais flexível, centrada no/a aluno/a, alternativa aos rígidos sistemas de educação formal que não conseguiram responder às necessidades de muitos alunos/as. Vale a pena notar, entretanto, que o termo “educação alternativa” tem sido mais intimamente associado a movimentos escolares alternativos nos países ocidentais. Conforme ganhou uma significativa proeminência nas décadas de 1960 e 1970 - ao mesmo tempo que o movimento de ENF descrito acima - o movimento escolar alternativo, em diversos países do hemisfério Norte (p. ex., Estados Unidos, Canadá e Reino Unido) tem as suas raízes nos esforços do educador sueco Ellen Key, da reformadora italiana Maria Montessori, do filósofo austríaco Rudolf Steiner (que fundou as escolas Waldorf), e nos americanos John Dewey e Francis Parker, que lideraram o movimento progressista americano (Sliwka, 2008). Os programas de educação alternativa podem dar aos alunos e às alunas convencionais uma escolha educativa e variedade pedagógica, ou oferecer uma “última oportunidade” aos e às jovens em risco de abandono escolar.

Ainda assim, o termo “educação alternativa” tem, por vezes, sido usado para descrever programas educativos em países em desenvolvimento ou em contextos afetados por crises e conflitos, num âmbito externo às escolas tradicionais (ver, p. ex., Farrell & Hartwell, 2008; Baxter & Bethke, 2009). Replicando o foco dos/as educadores/as Freireanos, que usavam o termo “educação não-formal”, Farrell e Hartwell (2008) enfatizam especificamente os programas que usam uma pedagogia radicalmente diferente, mais centrada no/a aluno/a. Escrevem, “O que viemos a entender sobre a aprendizagem humana não tem quase nada a ver com a forma com que a escolarização continua a ser realizada” (pág. 12), e argumentam que a pedagogia da educação alternativa se alinha mais intimamente com a forma como sabemos que a aprendizagem ocorre. Farrell e Hartwell (2008) citam as mesmas origens da escolarização alternativa no caso da ENF - isto é, iniciativas de literacia e de desenvolvimento da comunidade nas décadas de 1960 e 1970 - incluindo programas como o Escuela Nueva na Colômbia, o Comité do Progresso Rural do Bangladesh, o School for Life no Gana e o Programa de Escolas Comunitárias no Egito, como programas exemplares de educação alternativa.

A educação alternativa e a não-formal surgiram quase simultaneamente, em contextos globais diferentes, e com princípios e práticas baseadas em críticas semelhantes à educação formal. Entretanto, embora os dois termos sejam com frequência empregados de forma intercambiável, podem apresentar diferenças significativas de definição, objetivos, grupos-alvo e estratégias de implementação nos campos do desenvolvimento internacional e da educação.

EDUCAÇÃO ALTERNATIVA E NÃO-FORMAL HOJE: EDUCAÇÃO EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA

Após o fim dos anos 80, o conceito de ENF quase desapareceu do discurso sobre educação. Ressurgiu nos anos 90, antes e depois da Convenção de Jomtien e da criação do movimento Educação para Todos, que enfatizou a necessidade global de assegurar o acesso à educação de qualidade a todas as crianças. Quando os ODS foram estabelecidos, em 2015, tinha-se tornado absolutamente crucial reconhecer que as crianças, adolescentes e jovens em cenários de crise e conflito permaneciam difíceis de alcançar. O grupo de financiamento global A Educação Não Pode Esperar (ECW) foi estabelecido em 2016 durante a Cimeira Humanitária Mundial, com o objetivo explícito de apoiar programas de educação em situações de emergência. Em 2018, o ECW auxiliou aproximadamente 260 000 crianças e jovens através de programas de ENF; além disso, 78 por cento dos países que recebiam auxílio do ECW incluíam uma componente de ENF nas suas respostas de educação. De facto, a ENF, bem como a respetiva certificação e requisitos, são uma componente manifesta da teoria da mudança do ECW (2018).

Desde o ano 2000, tem surgido uma vasta gama de programas de ENF para crianças e jovens em situações de emergência. Isto inclui programas para crianças que não têm acesso às escolas tradicionais (como o Comité do Progresso Rural do Bangladeche, no Bangladeche, e as escolas comunitárias do Mali), além de programas completos de ENF, que levam à certificação e acreditação dos resultados de aprendizagem de adultos/as que não concluíram a escolaridade (como nas Filipinas ou na Tailândia) (Rogers, 2004). Alguns grupos contemporâneos encaram a ENF de forma mais abrangente, como a Associação para o Desenvolvimento da Educação em África, que inclui grupos de mulheres, grupos de agricultores e outros, além de escolas não-formais para crianças (Rogers, 2004). Entretanto, a ENF é agora entendida, de forma generalizada, como uma aprendizagem organizada que ocorre fora de instituições educativas reconhecidas, centrada nos jovens e crianças fora da escola, e que oferece uma segunda oportunidade àqueles que foram excluídos ou não puderam completar a sua escolaridade (Christophersen, 2015; ECW, 2018). Estes programas são comumente encarados como sendo mais flexíveis e como tendo professores/as menos qualificados, um currículo mais simples, e materiais de ensino e aprendizagem diferentes dos das escolas formais (Rogers, 2005).

UMA OBSERVAÇÃO SOBRE “EDUCAÇÃO INFORMAL”

Rogers (2004) afirma que o ressurgimento do conceito de ENF nos anos 90 teve por base a ideia de aprendizagem ao longo da vida, que reimaginava o modelo de escolaridade dividido em primário, secundário e terciário para se concentrar no desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes ao longo de toda a vida. O conceito de aprendizagem ao longo da vida está intimamente associado à tipologia inicial de Coombs, que diferencia entre educação informal, formal e não-formal.

A educação informal é um importante conceito na tipologia da educação, pois também é comumente confundida com os conceitos de educação “não-formal” e “alternativa”. Coombs e Ahmed (1974, citado em Rogers, 2004) definiram originalmente a educação informal como

o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimento, competências, atitudes e percepções a partir das suas experiências diárias e da exposição ao ambiente - em casa, no trabalho, no brincar; a partir do exemplo de familiares e amigos/as; através de viagens, da leitura de jornais e livros; ou através da rádio, visualização de filmes ou de televisão. Geralmente, a educação informal é desorganizada e, muitas vezes, não é sistemática; no entanto, corresponde à maior parte da aprendizagem total na vida de qualquer pessoa - até mesmo de pessoas altamente “instruídas”. (pág. 8)

Pela presente definição, a educação informal é significativamente diferente da educação alternativa e não-formal. Contudo, é importante considerar o termo em relação à ENF e à educação alternativa, já que, por vezes, é utilizado para descrever programas de educação estruturados e planeados. Por exemplo, em 2015, Christophersen observou que,

na Jordânia... onde a educação não-formal é claramente definida como uma oportunidade de educação organizada para pessoas que abandonaram a escola (como descrito acima), todos os outros programas de educação são definidos como educação informal. Muitas vezes, as oportunidades de educação informal para refugiados sírios concentram-se em oferecer aulas básicas de literacia e numeracia, combinadas com apoio psicossocial e competências de sobrevivência. A educação informal não é regulada nem certificada pelo governo, e tende a ser menos estruturada e a apresentar uma qualidade irregular. (pág. 7)

Embora as políticas na Jordânia tenham sido reformuladas desde então, incluindo o alargamento do escopo do programa de ENF (e, portanto, da definição), é importante compreender as formas diversas e frequentemente contraditórias com que estes termos são empregados, tanto a nível histórico como a nível contemporâneo.⁴

RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E ACREDITAÇÃO DA EDUCAÇÃO ALTERNATIVA E NÃO-FORMAL PARA JOVENS

Em contextos afetados pelas crises e conflitos, os termos “educação não-formal” e “educação alternativa” têm sido usados de forma indiferenciada. Por exemplo, a INEE utilizou o termo ENF para descrever programas de educação estruturados fora do sistema formal que podem ou não levar à acreditação dos resultados de aprendizagem (INEE, 2010). Os trabalhos de Farrell e Hartwell (2008) e Baxter e Bethke (2009) - ambos publicados pela UNESCO - utilizaram o termo “educação alternativa” para descrever este mesmo tipo de programação. Muitas das partes interessadas (p. ex., ECW) citam atualmente a definição da UNESCO de ENF para este mesmo tipo de programa.⁵

Entretanto, há dois problemas que fazem com que seja particularmente importante desenvolver uma articulação clara dos tipos de programas que existem fora da escolarização formal e alcançar um consenso quanto à sua nomenclatura: primeiro, a mudança da ENF rumo à oferta de uma via de educação alternativa para jovens e crianças fora da escola (segundo a Convenção de Jomtien e o movimento Educação para Todos, além dos Objetivos de De-

⁴ Consulte o Plano Estratégico Nacional da Educação 2018-2022 do Ministério da Educação da Jordânia (2017), no qual a programação da ENF, descrita como acreditada pelo governo, inclui programas implementados tanto pelo governo como pelas ONG Internacionais / ONG.

⁵ Como já foi referido, a educação “informal” é também utilizada em alguns contextos, enquanto outros termos, tais como educação “complementar” (por exemplo, Hartwell, 2007) contribui para a miríade de termos.

envolvimento do Milênio e os ODS, e conforme enfatizado na estratégia do ECW); e, em segundo lugar, o esforço no sentido de reconhecer, validar, e credenciar os resultados de aprendizagem nos programas de ENF.

De acordo com a UNESCO (2015), “num sistema de aprendizagem ao longo da vida, as oportunidades de aprendizagem deve ser disponibilizadas através de todos os canais: formais, não-formais e informais. Como a aprendizagem ao longo da vida valoriza todo tipo de experiências de aprendizagem, os resultados de aprendizagem devem ser reconhecidos e validados independentemente de como, quando e por quem foram adquiridos” (pág. 11). Tendo tido início no fim da década de 1990 / início dos anos 2000 e tendo ganhado um impulso significativo de 2010 a 2015, muitos países do mundo aceitaram a necessidade de reconhecer, validar e credenciar a aprendizagem adquirida através de vias de educação externas às escolas formais.

O ACNUR (2019) atualmente enfatiza a acreditação da aprendizagem obtida em programas não-formais: “O ACNUR desencoraja fortemente o investimento em educação informal quando é apresentado como substituto à educação não-formal ou formal ou que não fornece vias que levem a uma aprendizagem acreditada adicional” (pág. 14). Este sentimento é reproduzido por vários países que desenvolveram legislações, políticas, estratégias e práticas específicas para reconhecer e credenciar a aprendizagem não formal e informal (UNESCO, 2015), incluindo vários países afetados por crises e conflitos. Este esforço para reconhecer, validar e credenciar os conhecimentos e competências obtidos na educação fora do sistema formal tem destacado o surgimento de um subconjunto de programas de ENF que: (1) ajudam os alunos/as a obterem competências equivalentes às adquiridas através do sistema formal e a receber certificação destas competências; ou (2) resultam em certificação / acreditação reconhecida, que apoie a transição para anos mais avançados ou a entrada na educação formal. A proliferação destes programas cria a necessidade de definir mais claramente os tipos de programas implementados fora do sistema formal.

Neste Documento de Referência, enquadrámos a nossa revisão da literatura e a nossa taxonomia proposta e definições no âmbito de alguns destes discursos e debates históricos, e à luz da vasta gama de opções de programação projetadas para atender às necessidades de fora da escola, de adolescentes e jovens em contextos afetados por crises e conflitos. Observamos que a taxonomia proposta e as definições não descrevem categorias de programas com limites claros; em vez disso, como Rogers (2004) observou, os limites são “confusos.” Ainda assim, achamos importante atualizar os termos e a taxonomia, especificamente à luz do crescente reconhecimento de que muitos adolescentes e jovens fora da escola precisam de programas que lhes permitam desenvolver competências equivalentes às que são geralmente adquiridas nas escolas formais, e que estas competências devem ser reconhecidas, validadas e credenciadas. Observamos que os termos utilizados continuarão a evoluir, a ser contextualizados e a ser contestados.

Saiba mais nos *Requisitos Mínimos da INEE*:

- **Domínio 3: Ensino e Aprendizagem**

- Requisito 3: Instrução e Processo de Aprendizagem, Nota de Orientação 3 relativa a **métodos de ensino adequados na educação não-formal e formal**

METODOLOGIA

Para produzir este relatório, realizámos uma revisão aprofundada da literatura, que complementámos com um inquérito fundamental e consulta direcionada com especialistas da área. É fornecida abaixo uma visão geral dos nossos métodos.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação foi orientada pelas seguintes questões, que foram desenvolvidas em colaboração com o ETEA da INEE:

1. De que forma é a educação alternativa / não-formal para adolescentes e jovens conceituada e definida em diversos contextos afetados por crises e conflitos?
 - a. Que tipos / modalidades de programa existem? Quem são os patrocinadores? Quais são os objetivos do programa?
 - b. Quais são os elementos-chave do programa? Quais as relações entre programas de educação formal e não-formal / alternativa?
 - c. Quais são as principais tensões e contradições existentes?
2. Quais são as necessidades a que os programas de educação alternativa / não-formal tentam responder em contextos afetados por crises?
3. De que forma podem as relações e limites ser concetualizados pelos diversos programas de educação alternativa / não-formal em contextos afetados por crises e conflitos? Quais as taxonomias existentes para concetualizar o conjunto de vias de educação alternativa / não formal?
4. Quais as necessidades e desafios com que se veem confrontados os programas de educação alternativa / não-formal desenvolvidos para adolescentes e jovens em contextos afetados por crises e conflitos em termos de acesso, qualidade, acreditação, certificação e sustentabilidade?
5. Quais são as políticas, abordagens e práticas promissoras existentes na educação alternativa / não-formal em contextos afetados por crises e conflitos? O que devem os doadores, implementadores e legisladores considerar ao determinar que tipo de programa de educação alternativa / não-formal administrar?

Esta revisão de literatura é o primeiro de dois artigos que examinam o cenário da ENF para adolescentes e jovens fora da escola a viver em contextos de conflito e de crise. Foca-se nas questões de investigação 1 a 3.⁶

⁶ As questões de investigação 4 e 5 são abordadas no Documento de Questões e Considerações que acompanha o presente documento.

QUADRO CONCEPTUAL

Esta revisão da literatura tem por base o nosso quadro conceptual para a programação de ENF para adolescentes e jovens em contextos afetados por crises e conflitos. Nesta secção, elaboramos a revisão histórica prévia da educação não-formal e alternativa, definindo crise e conflito, bem como adolescentes e jovens. Para superar os desafios inerentes à conciliação das diferentes interpretações e uso de termos, este quadro conceptual foi elaborado ao longo de dez meses, em estreita colaboração com o ETEA da INEE.

Definição dos Contextos Afetados por Crises e Conflitos

Um aspeto desafiador da investigação sobre a ENF em contextos afetados por crises e conflitos está a tentar definir o que quer se quer dizer exatamente com “crise” e “conflito.” A programação da educação difere substancialmente de acordo com o tipo de crise e em todas as regiões do mundo. Assim, considerando o cenário da ENF, os programas exigem alguma diferenciação entre os diversos contextos.

Os termos crise, conflito e situação de emergência abrangem uma vasta série de contextos. Geralmente, as crises humanitárias distinguem entre situações de emergência causadas pelo homem (ou seja, conflito armado ou um grave acidente), desastres associados a riscos naturais (ou seja, terremotos, tsunamis, inundações, secas, tempestades), riscos biológicos (ou seja, epidemias) e situações de emergência complexas (definidas abaixo). Na Caixa 1, oferecemos definições da educação em contextos de crise e conflito (EeCC) e da literatura humanitária mais vasta.⁷ Estas definições e tipologias destacam elementos contextuais que são de uma relevância crucial nos locais onde os programas de ENF estão a operar. Estas definições sobrepõem-se e são fluídas, pois um contexto pode começar como complexa situação de emergência humanitária e tornar-se uma crise prolongada ao longo do tempo. Além disso, num contexto em que há uma grande população de pessoas deslocadas à força, pode ser considerada tanto uma crise prolongada quanto uma situação prolongada de refugiados/as.

A lista na Caixa 1 é útil para situar abordagens para ajudar adolescentes que não frequentam a escola no âmbito de contextos complexos e dinâmicos que afetam o funcionamento das instituições educativas estatais e não-estatais. A capacidade dos governos de responder às necessidades de todas as pessoas afetadas pela crise e conflito depende da natureza, duração e intensidade da situação particular, bem como das condições políticas, sociais e económicas existentes. Por exemplo, a integração de refugiados sírios em escolas na Turquia, onde estava em vigor um sistema educativo forte e bem-equipado antes da crise síria, foi realizada muito mais facilmente do que a integração de pessoas refugiadas sul-sudanesas, congoleesas e burundianas em escolas no Uganda, que estavam em grande parte subfinanciadas e superlotadas, e onde uma grande parte das crianças da população de acolhimento se encontrava fora da escola. Integrar as instituições educativas não-estatais - sobretudo ONGI/ ONG - na resposta é outro fator a considerar aquando do planeamento da programação da educação.

⁷ A literatura de EeCC revista para este documento raramente oferecia definições profundas que diferenciavam entre vários contextos, exceto para notar a diferença entre um contexto afetado por conflitos e um contexto afetado por desastres (King et al., 2019). Além disso, a maioria dos exemplos e da literatura programática revista para este documento centrou-se em programas de educação alternativa em contextos de crise prolongada, o que se alinha com a literatura (Nicolai e Hine, 2015).

CAIXA 1: DEFINIÇÕES DE CONTEXTOS DE CRISE E CONFLITO

Contextos Complexos de Emergência Humanitária

A UNOCHA define uma situação de emergência complexa como “uma crise humanitária multifacetada num país, região ou sociedade onde há uma quebra total ou considerável de autoridade resultante de um conflito interno ou externo e que requer uma resposta internacional multissetorial que vai além do mandato ou capacidade de qualquer agência e/ou o programa de países da ONU em curso” (retirado de King et al., 2019).

Exemplos: Líbano, República Democrática do Congo (RDC), Sudão do Sul, Moçambique

Contextos de Crise Prolongada

A expressão “crise prolongada” é usada para descrever “aqueles ambientes nos quais uma proporção significativa da população está extremamente vulnerável à morte, doença e sem meios de subsistência durante um período de tempo prolongado”. “A governação destes ambientes é, geralmente, muito fraca, tendo o estado capacidade limitada no que toca a responder e a mitigar as ameaças com que a população se vê confrontada, ou a fornecer níveis adequados de proteção” (FAO et al., 2017).

Exemplos: Haiti, RDC, Iraque, Síria, Sudão do Sul, Mali, Honduras, Bangladeche, Líbano

Situações Prolongadas de Refugiados/as

O ACNUR define uma situação prolongada de refugiados/as como aquela em que “populações de refugiados/as de 25 000 pessoas ou mais estiveram em exílio durante cinco ou mais anos em países em desenvolvimento” (2004, pág. 2; retirado de King et al., 2019). Os contextos prolongados de refugiados/as podem envolver pessoas refugiadas a viver em campos como em contextos fora destes. Este termo é usado juntamente com as definições de crise prolongada acima, para especificar contextos com grandes populações de pessoas refugiadas.

Exemplos: Quênia, Uganda, Jordânia, Líbano, Turquia, Bangladeche

Contextos pós-conflito

Os “Contextos pós-conflito” foram definidos como “situações de conflito em que a guerra aberta chegou ao fim. Tais situações permanecem tensas durante anos ou décadas e podem facilmente recair em violência em larga escala” (Junne & Verokren, 2005). Brown et al. (2015) sugerem os seguintes marcos em direção a um contexto que está ser rotulado de “pós-conflito”: (a) cessação das hostilidades e violência; (b) assinatura de acordos políticos / de paz; (c) desmobilização, desarmamento e reintegração; (d) repatriação de pessoas refugiadas; (e) estabelecer um estado funcional; (f) alcançar a reconciliação e a integração social; e (g) reconstrução económica. A Rede sobre Educação em situações de Crise e Conflito (ECCN) (2018) adiciona locais onde o conflito ativo terminou no espaço de dez anos.

Exemplos: Serra Leoa, Libéria, Colômbia

Conflitos pós-crise (sem conflito)

As consequências de catástrofes associadas a desastres naturais são frequentemente identificadas de forma mais clara do que as que estão associadas a um conflito. Os desastres geofísicos e meteorológicos (p. ex., terremotos, tsunamis) voltam-se para a reconstrução quando passa a perturbação; os desastres climatológicos (p. ex., secas) operam de forma semelhante. Declara-se que as epidemias de saúde chegaram ao fim quando o número de novas doenças volta aos níveis pré-epidémicos. As condições sociais, políticas e económicas subjacentes num país influenciam o impacto de um desastre, e há uma miríade de contextos pós-crise nos quais os desastres e conflitos interagem. Muitas vezes, estes contextos podem concentrar-se na “preparação”, especialmente em locais onde os desastres associados a ameaças naturais podem voltar a ocorrer. As respostas ao contexto pós-crise são extremamente sensíveis às questões conflito e concentram-se na resiliência, redução do risco de catástrofe e preparação (GFDRR, 2013).

A nossa revisão da literatura revelou que grande parte da programação de educação em situações de emergência tem lugar em situações de crise prolongada. Há uma diferenciação adicional dentro desta categoria, que é particularmente relevante para a operacionalização da programação da educação e para a cooperação e alinhamento com a programação do governo, com base na capacidade. A Caixa 2 apresenta uma tipologia de crises prolongadas, que descreve vários contextos e destaca diferenças importantes e significativas nesta categoria.

CAIXA 2: TIPOLOGIA DE CRISE PROLONGADA

As crises em contextos afetados por desastres naturais recorrentes ou cíclicos de início lento, que podem estar combinados com um conflito de baixa intensidade, vulnerabilidade crónica e elementos de fragilidade do estado, particularmente onde os sistemas de proteção social liderados pelo governo e as capacidades de gestão de risco de crise nacional funcionam mal, incluindo o acesso a financiamento de risco, são limitadas

Exemplos: partes do Sahel e do Nordeste de África

As crises em contextos afetados por desastres naturais de baixa frequência, mas de alta intensidade, tais como terremotos ou ciclones, em contextos com vulnerabilidades crónicas existentes são agravadas pela degradação ambiental, pelas epidemias e pela deslocação.

Exemplos: Haiti, RDC (Ébola)

As crises em países que sofrem de conflito de média a alta intensidade e de uma taxa de deslocação interna e / ou externa de grandes proporções e, exigem, por conseguinte, uma solução política.

Exemplos: Síria, Iraque, Sudão do Sul, Iémen, Mali

Crises em países de rendimento médio que acolhem um grande afluxo de pessoas deslocadas à força provenientes de países vizinhos com capacidade relativamente forte e recursos internos para administrar a crise.

Exemplos: Jordânia, Líbano, Turquia

Crises em países de baixos rendimentos que acolhem um grande afluxo de refugiados provenientes de países vizinhos, com capacidade e recursos relativamente fracos para gerir a crise.

Exemplos: Uganda, Quênia, Bangladeche

Contextos com violência constante de gangues e em grande escala e recrutamento de adolescentes e jovens para atividades e adesão a gangues, exigindo intervenção a nível do estado e internacional.

Exemplos: Guatemala, Honduras, Nicarágua

Fonte: UNOCHA (2015)

A análise abaixo considera os programas de ENF em vários dos contextos acima mencionados, incluindo o que se segue:⁸

- Para refugiados sírios nos países de acolhimento vizinhos, Jordânia, Líbano e Turquia
- Para pessoas deslocadas internamente e pessoas afetadas pelos conflitos em curso nos seus países de origem, como o Sudão do Sul, Mali, Iémen e Síria
- Para jovens afetados pela violência de gangues na América Latina

⁸ A relevância da natureza de cada contexto é destacada e desenvolvida na secção de conclusões, e é abordada em maior profundidade no Documento de Questões e Considerações que o acompanha.

- Para contextos pós-conflito que ainda são frágeis para os jovens, como na Serra Leoa e na Libéria
- Para contextos de refugiados em larga escala e de longo prazo, como o Quênia e Uganda
- Para contextos humanitários complexos, como o surto de Ébola em curso na RDC
- Para contextos expostos a desastres de alto impacto associados a desastres naturais, tais como o Sul da Ásia ou Haiti

Definição de adolescentes e jovens

As definições de “adolescentes” e “jovens” variam muito e são geralmente determinadas pela idade, mas podem também ser definidas pelo seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social ou pelas circunstâncias de vida, ou seja, ser estudante ou trabalhar. A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014) define um adolescente como uma pessoa com idade entre 10 e 19 anos. Isso sobrepõe-se ao termo “juventude” que as Nações Unidas definem como correspondendo a pessoas com idade entre 15 e 24 anos, e “jovem”, aqueles/as com idade entre 10 e 24 anos (UNDESA, 2013).

A adolescência e a juventude / jovens com idade adulta são períodos da vida de uma pessoa em que apresenta necessidades específicas relacionadas com a sua fase de desenvolvimento. É também um momento para desenvolver novos conhecimentos assim como novas competências, aprender a gerir as emoções e relações sociais e criar atitudes e aptidões que permitirão a uma pessoa assumir papéis de adulto com sucesso (OMS, 2014).

Estes termos são frequentemente usados de forma intercambiável e podem ser usados de maneira diferente em diferentes contextos. Por exemplo, enquanto a adolescência tem início aos 12 anos nalguns países, a União Africana define os/as jovens como pessoas com idades entre os 15 e os 35 anos (USAID, 2013). Além disso, quando os dados sobre jovens dos 15 aos 24 anos são fornecidos em conjuntos de dados nacionais, é geralmente porque os mesmos foram agregados e não distinguem especificamente os anos da adolescência de 10 a 19 anos. Além disso, o uso dos termos “adolescente” e “jovem” ou de dados por faixa etária é muitas vezes uma questão prática (OMS, 2014).

Neste documento, entendemos geralmente as e os adolescentes e jovens como pessoas com idades entre 10 e 19 e 15 a 24, respetivamente, seguindo as faixas etárias especificadas pela INEE. No entanto, notamos que, ao proceder a uma nova análise da literatura sobre adolescentes e jovens, os documentos que reanalisamos, muitas vezes, não especificavam as idades abrangidas nas suas definições, ou usavam faixas etárias diferentes da INEE. Usamos, por conseguinte, a definição da INEE de forma genérica e examinamos a literatura sobre adolescentes e jovens à medida que os autores, as organizações e os programas definiram os termos.

Finalmente, conforme observado noutros lugares (USAID, 2013), em situações de crise ou conflito, as e os adolescentes e jovens enfrentam desafios que são únicos devido à sua idade e fase de desenvolvimento, e à situação de crise em que se encontram a viver. Adolescentes e jovens a viver em crises e conflitos têm maior probabilidade de estar fora da escola do que os seus pares mais jovens e podem ser obrigados/as a assumir prematuramente as responsabilidades familiares e laborais (UNESCO UIS, 2015). Correm também maior risco do que os seus pares mais jovens de serem recrutados/as para as

forças armadas e de sofrer violência baseada no gênero e também sexual (USAID, 2013). Finalmente, as e os jovens a viver em crises e conflitos são frequentemente considerados/as como sendo parte do problema a que se deve responder ou como uma ameaça a ser mitigada, tal como quando o crime, a violência e o conflito são atribuídos a “tumultos juvenis”, que é quando uma grande parte da população de um país é composta por crianças e jovens (USAID, 2013).

Observando os desafios únicos que adolescentes e jovens enfrentam em situações de crise e de conflito, enquadrámos este documento à volta do entendimento de que as e os jovens têm, tanto necessidades específicas como pontos fortes e capacidades únicas. A ENF é uma oportunidade para desenvolverem as suas capacidades inerentes, com vista a melhorar as oportunidades para o seu próprio futuro e para o da sua família e comunidade, e contribuir para uma sociedade equitativa, pacífica e próspera.

MÉTODOS

Os nossos métodos envolveram três componentes principais: (1) uma revisão sistemática da literatura, (2) um inquérito básico e (3) a consulta com as partes interessadas. Descrevemos brevemente cada um destes a seguir.

Revisão da literatura

A revisão da literatura concentrou-se principalmente em políticas e programação desde 2009, quando foi efetuada uma análise semelhante por Baxter e Bethke. Utilizamos a revisão como um ponto de referência para enquadrar este documento, com particular ênfase na paisagem variável da programação da educação não-formal e alternativa ao longo da última década. Realizámos uma pesquisa interativa e sistemática das bases de bancos de dados académicas e de sites e das bases de dados de educação em situações de emergência das principais partes interessadas (consulte o Apêndice A para ver as fontes pesquisadas). Foram utilizados quatro parâmetros principais para a pesquisa que definimos em consulta com o ETEA da INEE: (1) relevância para a programação da educação alternativa e não-formal; (2) relevância para contextos afetados por situações de emergência, crise e/ou conflito; (3) relevância para adolescentes e jovens fora da escola; e (4) literatura recente (após 2009). Categorizámos a literatura revista em seis tipos; A Tabela 1 indica a quantidade de documentos revistos para cada tipo:

1. Revisões sistemáticas da literatura ou de documentos concetuais sobre a educação em contextos afetados por crises e conflitos que incluam educação não-formal e/ou alternativa, ou revisões da educação não-formal e/ou alternativa que incluam contextos de crise e conflito.
2. Revisões sistemáticas da literatura ou de documentos concetuais sobre tipos específicos de educação não-formal e alternativa, como a educação acelerada, a educação básica complementar, a formação técnica / vocacional / para meios de subsistência e os programas de literacia / numeracia, além de vários outros programas.
3. Revisões sobre temáticas específicas, como a programação para jovens, ensino secundário, a educação para pessoas refugiadas, a integração com o sistema formal e o reconhecimento, a validação e a acreditação.

4. Documentos de política e estratégia a nível dos países dos governos nacionais.
5. Documentos de política e estratégia multilaterais e regionais, como o ECW, Parceria Global para a Educação, No Lost Generation e o Plano de Resposta da Síria.
6. Outra literatura destinada a preencher lacunas, como a falta de certas modalidades / regiões geográficas, avaliações ou meta-avaliações rigorosas, investigação de campo, documentos de orientação, literatura cinzenta e recursos mais antigos.

Tabela 1: Tipos de documentos para revisão

TIPO DE DOCUMENTO	NÚMERO DE DOCUMENTOS
Revisões sobre educação em contextos de conflito e crise; análises de ENF / educação alternativa em contextos de conflito e crise	10
Revisões sobre tipos específicos de ENF / educação alternativa	7
Documentos sobre temáticas específicas	14
Documentos multilaterais sobre política e estratégia	5
Documentos de política e estratégia do país	24
Documentos do programa:	
• Resposta da Síria	14
• Médio Oriente e Norte de África	7
• Ásia e Europa (que não corresponda ao Médio Oriente)	17
• África subsariana	49
• América Latina e Caraíbas	14
TOTAL	161

Inquérito fundamental

Além da pesquisa de literatura e da consulta ao ETEA da INEE, beneficiámos da colaboração com o Grupo de Trabalho sobre Educação Acelerada (GTEA). De maio a agosto de 2019, o GTEA realizou um inquérito global para mapear a educação acelerada e outros programas de educação alternativa / não-formal. Os objetivos do inquérito eram (a) retratar o panorama do número, localização e natureza dos atuais programas de educação alternativa em todo o mundo, com foco particular em Programas de Educação Acelerada (PEA); e (b) reunir estes detalhes do programa num recurso que estaria disponível para a equipa do programa e para outras pessoas em todo o mundo que trabalham, financiam ou investigam os PEA e outra programação de educação alternativa. O ETEA forneceu informações que deram ao GTEA uma compreensão básica dos atuais programas de ENF.

O inquérito obteve 169 respostas completas dos programas em 55 países e 81 organizações de implementação. Dos programas que responderam, 55 por cento eram PEA e os restantes 45 por cento eram outros tipos de educação alternativa ou não-formal. Estes dados do inquérito forneceram informações importantes que foram incorporadas na nossa análise. Destacaram em particular a natureza holística dos programas alternativos, uma vez que a maioria dos programas funcionou como uma componente de um projeto mais amplo. Além disso, o inquérito demonstrou que a educação alternativa e não-formal estava a ser implementada num número particularmente grande de países. Estes conhecimentos proporcionaram uma maior profundidade aos nossos resultados.

Consulta com as partes interessadas

Ao longo do processo de identificação e revisão da literatura e redação dos nossos resultados, consultámos membros do ETEA da INEE e solicitámos feedback verbal e escrito ao Grupo de Trabalho mais amplo. Consultámos também o GTEA durante o desenvolvimento, implementação e análise do seu inquérito de educação alternativa e trocámos feedback durante a sua reunião bianual. O ETEA e o GTEA são grupos de trabalho interinstitucional; por conseguinte, esta revisão reflete a contribuição de 22 indivíduos de 18 organizações e universidades internacionais que trabalham na educação em situações de emergência.

Limitações

A principal limitação deste estudo foi ter-se focado mais na amplitude do que na profundidade. O principal objetivo ao desenvolver este *Documento de Referência* foi compreender, definir e classificar os diferentes programas disponíveis nos vários contextos e compreender totalmente os problemas, desafios e as oportunidades enfrentados para que pudéssemos apoiar o acesso e disponibilidade a essa programação. Este foi um primeiro passo essencial para ajudar os legisladores e os profissionais a fortalecer a programação da educação alternativa e não-formal em contextos de conflito e crise. Observamos, no entanto, que esta revisão não tentou abranger qualquer tipo de programa ou qualquer questão de forma profunda para que pudéssemos dar prioridade à criação de uma ampla base de conhecimentos fundamentais. Esperamos que o trabalho subsequente possa ser desenvolvido nesta base de conhecimentos, concentrando-se com maior profundidade nas áreas prioritárias subdesenvolvidas.

Também reconhecemos que a maioria de nossas pesquisas, revisões e consultas de literatura foram realizadas em inglês, embora também tenham sido revistos alguns documentos em espanhol. A investigação complementar realizada em idiomas adicionais daria uma contribuição significativa a este documento base.

Finalmente, desejamos observar que este documento se encontra, em grande medida, enquadrado sob a perspetiva das organizações e entidades internacionais. Reconhecemos que grande parte da literatura revista - tanto académica quanto programática - foi redigida a partir de uma perspetiva ocidental. Uma investigação que integrasse as perspetivas com origem nas bolsas de estudo, prática e experiência do Sul Global contribuiria para o avanço do trabalho já feito nesta área.

Âmbito do Documento de Referência

É importante observar que este Documento de Referência não se destina a servir como uma revisão abrangente de todos os tipos de programas para as e os adolescentes e jovens fora da escola em contextos afetados por conflitos e crises. Embora a revisão da literatura tenha sido profunda e sistemática, a nossa prioridade foi avançar no nosso trabalho na taxonomia e nas definições.

Muitos programas que analisámos tinham como alvo crianças e adolescentes (p. ex., PEA ou educação básica alternativa) ou não se destinavam especificamente a adolescentes e jovens que não frequentam a escola (p. ex., programas de formação de meios de subsistência para jovens). Incluímos estes programas e documentos que os descreviam na nossa análise, a fim de alcançar uma ampla compreensão básica das suas metas, objetivos e estratégias de implementação, e a sua “casa” dentro do cenário mais amplo do EeCC. Portanto, primeiro oferecemos descrições gerais dos tipos de programa e, em seguida, aprimoramos as aplicações e implicações específicas destes programas para as e os adolescentes e jovens em contextos afetados por crises e conflitos.

Em última análise, a taxonomia e as definições podem ser usadas para descrever a educação alternativa e não-formal em contextos afetados por crises e conflitos, e de forma mais ampla. A nossa revisão da literatura sugere que estes programas não têm limites rígidos, portanto desenvolvemos uma taxonomia e definições que refletem isto.

Também observamos que as definições que propomos - especificamente aquelas que articulam a relação entre educação alternativa, educação não-formal e educação formal - podem diferir em alguns aspetos das definições que são oferecidas noutros locais. Uma prioridade importante para este documento foi considerar um vasto leque de definições e usos de termos comuns. Encontrámos muitas contradições, confluências e confusão de termos em muitos dos documentos revistos. Assim, este documento dá um contributo importante ao promover uma compreensão e uma linguagem comuns que reduzirá a confusão.

ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARA ADOLESCENTES E JOVENS FORA DA ESCOLA EM CRISE E CONFLITO

Existem muitos tipos de programas de ENF para as e os adolescentes e jovens afetados por crises e conflitos. Estes programas diferem muito entre contextos, pois respondem às diversas necessidades que cada crise cria. Estes programas tendem a ter uma abordagem holística, fornecendo não só educação técnica / vocacional ou acadêmica, mas respondendo também às necessidades de saúde, segurança, financeiras, de proteção e socioemocionais de adolescentes e jovens. Muitos programas de ENF destinados às e aos adolescentes e jovens que não frequentam a escola e diretamente afetados por crises e conflitos podem, simultaneamente, ter como alvo crianças mais novas, jovens que estão na escola ou jovens que vivem em comunidades de acolhimento ou de refugiados/as.

Nesta secção, propomos um enquadramento de ENF para adolescentes e jovens em contextos de conflito e crise que também inclui programas voltados para crianças mais novas, jovens que se encontram na escola e/ou crianças refugiadas e da comunidade de acolhimento. Em primeiro lugar, resumimos os principais resultados da nossa revisão da literatura.

Definições e Taxonomias do Programa

A nossa revisão da literatura revelou várias conclusões importantes que estão na base da nossa proposta de taxonomia e definições.

Em primeiro lugar, os governos nacionais, os doadores multilaterais e bilaterais, e as agências e organizações humanitárias usam uma vasta gama de termos para descrever a educação que existe fora dos sistemas de educação formal dos países. Por exemplo, nas suas recentes diretrizes recentes sobre a oferta de educação a pessoas refugiadas, o ACNUR (2019) usou o termo “educação não-formal” para se referir a programas que permitem que os alunos/as desenvolvam competências certificadas que são equivalentes às obtidas em escolas formais. No entanto, distinguem estes programas daquilo a que chamam “educação informal” (pág. 14), ou programas de educação que não levam a competências certificadas. O termo “informal” também foi usado na Jordânia para descrever programas que vão ao encontro das necessidades dos refugiados/as sírios (Christophersen, 2015). Em contraste, a UNESCO Ásia e o Gabinete Regional de Educação do Pacífico usam o termo “estratégias de aprendizagem flexíveis” (EAF) como “um termo abrangente para uma variedade de programas educativos alternativos que visam alcançar os mais marginalizados” (UNESCO, 2017a). Afirmam que as EAF podem ser usadas para atender às necessidades de jovens e crianças fora da escola, oferecendo ENF, aprendizagem acelerada, programas de equivalência, escolaridade flexível, educação / aprendizagem alternativa e educação complementar. Observam ainda que as EAF podem abranger qualquer nível ou subsetor de educação, que se concentram em alcançar os mais carentes e oferecem qualificações equivalentes e programação flexível (UNESCO, 2016).

Os planos e documentos políticos do setor de educação de cada país usam uma ampla variedade de termos para descrever a educação oferecida fora do sistema escolar formal. Os países que oferecem estes programas respondem às inúmeras necessidades educativas de uma vasta série de alunos/as. Esta conclusão apoia a nossa revisão de referência, o que sugere que os termos foram definidos e aplicados de forma inconsistente em todos os contextos. A Caixa 3 demonstra as diversas formas como os países se referem à disponibilização de educação alternativa e não-formal.

CAIXA 3: TERMOS USADOS NOS PLANOS DO SETOR DE EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO OFERECIDA FORA DO SISTEMA FORMAL

Os exemplos a seguir mostram os diversos termos usados para descrever programas de educação alternativa e não-formal, os seus objetivos, os alunos/as que têm como alvo e a gestão de várias estratégias e políticas nacionais.

Na **Guatemala**, ao abrigo do ministério da educação, a Diretoria de *Educación Extraescolar* (Educação Fora da Escola) supervisiona a provisão de “educação alternativa”, descrita como programas de educação contemporâneos que existem fora do sistema de educação formal, incluindo educação para o trabalho e empreendedorismo, educação popular e outras formas. Nos documentos estratégicos, a educação alternativa é reconhecida como sendo comparável à educação formal e está alinhada com a prioridade do país de fornecer educação a todas as pessoas ao longo da vida (UNESCO, 2017b). Os programas “extracurriculares” incluem educação primária acelerada para jovens e adultos, programas alternativos de educação secundária mista e online, centros municipais de formação e outros. Abordam as altas taxas de abandono escolar após a escola primária, particularmente nas regiões montanhosas do oeste do país (UNESCO, 2017b).

Em **Sindh, no Paquistão**, onde 40 por cento da população nunca frequentou a escola e os níveis de literacia são baixos, a Direção de Literacia e Educação Básica Não-formal são responsáveis por “programas de educação básica não-formais” e por “vias alternativas de aprendizagem” para atender às necessidades de adolescentes e jovens fora da escola. Entre os objetivos estratégicos no âmbito dos esforços para melhorar o acesso e os padrões de ENF está o desenvolvimento de uma política abrangente de ENF e de um orçamento que seja alocado regularmente (Departamento de Educação e Literacia, Governo de Sindh, sem data).

No **Sudão do Sul**, o Quadro de Política Educativa descreve quatro programas prioritários. O primeiro programa, Acesso e Equidade, inclui quatro componentes, um dos quais é o Sistema de Educação Alternativa, cujo objetivo é enfrentar os desafios relacionados à falta de professores/as qualificados, instalações de educação insuficientes, financiamento inadequado e escassez de materiais de ensino e aprendizagem. O objetivo é reduzir o analfabetismo e oferecer uma segunda oportunidade a pessoas adultas carentes, jovens e crianças que não frequentam a escola de comunidades desfavorecidas para receberem educação. Os programas do Sistema de Educação Alternativa incluem o Programa de Aprendizagem Acelerada, Escolas Comunitárias para Meninas e o Programa de Educação Pastoral. Os programas alternativos oferecem uma via para regressar ao sistema formal, e o Programa de Educação Pastoral apoia os jovens que desejam desenvolver competências para criação de meios de sustento.

Na **Serra Leoa**, para atender às elevadas taxas de adolescentes e jovens que estão fora da escola, especialmente em áreas afetadas pela guerra civil e pelo Ébola, o Ministério da Educação distingue entre educação primária / secundária / terciária, faculdades e institutos, Formação e Ensino Técnico-Profissional (EFTP) e programas de educação não-formal. O atual Plano Setorial de Educação coloca um foco maior na educação não-formal do que os planos anteriores. Este define a ENF como "todas as atividades e processos educativos e de formação organizados fora do sistema de educação formal que são concebidos para atender às necessidades de aprendizagem de jovens, pessoas adultas e crianças fora da escola" (Governo da Serra Leoa, sem data). A educação não-formal inclui programas de literacia para pessoas adultas, e a educação básica (primária e secundária) é oferecida em centros de educação da comunidade. A ENF é supervisionada pela Direção de Educação Não-formal, com o apoio de implementação de várias unidades, direções e atores multilaterais.

Nas **Filipinas**, o sistema educativo inclui o Sistema de Aprendizagem Alternativa (SAA), também conhecido como educação não-formal do SAA. O SAA é um "sistema de aprendizagem paralelo das Filipinas que oferece uma opção prática à instrução formal existente. Quando alguém não frequenta ou não tem acesso à educação formal nas escolas, o SAA é uma alternativa ou substituto" (Governo das Filipinas, sem data). São implementados dois programas principais através do Gabinete do Sistema de Aprendizagem Alternativa, o Programa de Literacia Básica e o Programa de Educação Continuada - Acreditação e Equivalência. A ENF do SAA ocorre fora da sala de aula, em centros de aprendizagem da comunidade, câmaras municipais, bibliotecas ou em casas, e é gerido por facilitadores/as de aprendizagem ou professores/as itinerantes. Esta forma de educação era anteriormente chamada "Sistema de Acreditação Educativa e Equivalência da Educação Não-Formal" (UNESCO, 2006).

Na **Jordânia**, o Plano Setorial de Educação Nacional de 2018-2022 do ministério da educação inclui programação de educação não-formal e informal com o objetivo de "empoderar alunos/as no sentido de identificarem os seus percursos aprendizagem de acordo com suas capacidades e preferências" (Ministério da Educação da Jordânia, 2017, pág. V). Os programas de educação não-formal devem ocorrer dentro de edifícios de escolas públicas e ser ministrados por professores/as certificados; quem os concluir recebe um certificado que permite a matrícula no 11.º ano do sistema formal, ou torna-se elegível se candidatar a programas vocacionais formais. Os programas da ENF são credenciados pelo governo e, desde o início do conflito na Síria, foram amplamente implementados pela ONGI Questscope. Em contraste, os programas de educação informal foram tipificados pela sua natureza de curto prazo (geralmente menos de seis meses) e são operados por uma série de atores humanitários. Estes programas não são certificados; no entanto, o objetivo do Ministério é oferecer vias para o sistema de educação formal (Dinghra, 2019).

A educação alternativa e não-formal é descrita de diversas formas, mas muitas agências, programas e países também não os definem explicitamente. Outros citam definições fornecidas por outras partes interessadas, como a definição da UNESCO (2011) de ENF ou a definição de Baxter e Bethke (2009) de educação alternativa. A definição inconsistente de educação alternativa e não-formal nos documentos que analisámos contribuiu para a confusão no desenvolvimento de uma taxonomia e definições comuns.

TIPOS E CARACTERÍSTICAS DE PROGRAMAS

Existe uma grande variedade de programas que satisfazem as diversas necessidades educativas das e dos adolescentes e jovens fora escola e afetados por crises e conflitos. Como descrito por Baxter e Bethke (2009), alguns jovens podem querer completar a sua escolaridade durante e/ou após um período de crise ou conflito, de modo a obterem a certificação para continuar a sua escolaridade ou arranjar emprego. Outros/as, podem querer adquirir competências que tenham aplicação no mercado de trabalho, através de formação para um ofício ou vocação, juntamente com a literacia e numeracia básicas. A revisão da literatura mostrou que existiam geralmente duas vias ou correntes de programação da ENF: programação académica, na qual os participantes adquiriam conhecimentos e competências equivalentes aos adquiridos nas escolas formais, e programas de formação técnica/vocacional ou de meios de subsistência orientados para a procura de emprego. Os programas académicos, tais como a educação básica alternativa, programas de educação acelerada, programas de educação complementar e programas secundários alternativos, têm metas e objetivos relacionados com a aprendizagem tradicional académica e escolar, tais como literacia e linguagem, matemática, estudos sociais e ciências. Os programas de formação técnica/vocacional ou de meios de subsistência têm como objetivo ajudar os alunos/as que desejam adquirir as competências necessárias para criar ou melhorar as suas oportunidades de subsistência.

O primeiro grupo de programas identificados na literatura foi o das PEA, que ajudam os adolescentes e jovens fora da escola a completar a sua educação básica, de modo a voltarem a transitar para as escolas formais, ou para encontrarem oportunidades de formação técnica/vocacional/de meios de sobrevivência. De facto, embora não tenhamos realizado uma análise rigorosa ou abrangente da frequência ou distribuição relativa dos programas, parece que a maioria dos programas da ENF que ajudam os alunos/as a obter uma educação básica são, efetivamente, programas acelerados de educação básica ou primária. Isto talvez porque as e os adolescentes e jovens que não completaram a educação básica ou primária e que, portanto, têm mais idade, conseguem completar o currículo de nível inferior a um ritmo mais rápido do que os seus pares mais jovens. A Caixa 4 fornece uma visão geral de algumas PEA que satisfazem as necessidades de adolescentes e jovens fora da escola em contextos de conflito e crise. As PEA são implementadas por uma série de atores, desde os que estão sob a supervisão do Ministério da Educação até aos que estão a ser implementados por ONGI / ONG com financiamento de doadores.

CAIXA 4: PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ACELERADA

O GTEA (2017) define as PEA como

programas flexíveis, adequados à idade, que funcionam num período de tempo acelerado, que visam proporcionar o acesso à educação a jovens e crianças fora da escola, desfavorecidos e com excesso de idade. Isto pode incluir aqueles que perderam, ou que viram a sua educação interrompida devido à pobreza, marginalização, conflito e crise. O objetivo dos Programas de Educação Acelerada é fornecer aos alunos/as competências equivalentes e certificadas para a educação básica utilizando abordagens eficazes de ensino e aprendizagem que correspondam ao seu nível de maturidade cognitiva.

As PEA são implementadas em vários países afetados por crises e conflitos. Por exemplo, na Serra Leoa pós-conflito, o Programa Complementar de Educação Rápido nas Escolas, que é fornecido pelo Estado com o apoio da UNICEF, tem como alvo crianças com excesso de idade e permite-lhes terminar a escola primária em três anos. O programa, considerado parte do sistema escolar regular, foi oferecido em escolas regulares à tarde ou de manhã num centro de programa próximo da escola. Os materiais de ensino e aprendizagem foram harmonizados com os das escolas formais (Baxter & Bethke, 2009; HEART, 2014). Do mesmo modo, na Libéria pós-conflito, o Estado fornece o Programa de Recuperação da Educação Primária, que se destina a jovens adultos/as e jovens com excesso de idade. O programa oferece um currículo de educação primária comprimido num período de três anos (HEART, 2014).

As PEA são também concebidas para satisfazer as necessidades dos adolescentes e jovens fora da escola e com excesso de idade, em contextos atualmente afetados por conflitos, tais como o Iraque e o Afeganistão. O Programa de Revitalização das Escolas Iraquianas e Estabilização da Educação, financiado pela USAID, ajuda os alunos/as a concluírem dois anos num ano letivo, e o Programa de Educação Primária no Afeganistão, que é implementado por ONGI / ONG e financiado pela USAID, ajuda os jovens e crianças fora da escola (principalmente raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos a concluírem a sua educação primária (HEART, 2014).

Finalmente, as PEA são frequentemente oferecidas em locais onde um elevado número de adolescentes e jovens deslocados e que se encontram fora da escola vivem em áreas urbanas, em campos de refugiados/as / PDI, e em comunidades de acolhimento. Por exemplo, os programas de aprendizagem acelerada são uma opção não-formal acreditada pelo Ministério da Educação e pelo Educação Superior do Líbano que tem como alvo alunos/as com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos que estejam fora da escola há mais de dois anos. O programa de aprendizagem acelerada tem nove níveis (correspondentes a nove anos da educação básica libanesa), cada um dos quais deve ser concluído em menos de quatro meses. O objetivo final é que os estudantes sejam integrados no sistema escolar formal libanês no nível apropriado (ACNUR Líbano, 2015). Em Dadaab, no Quênia, o Conselho Norueguês de Refugiados opera uma PEA em seis escolas através de três campos de refugiados/as que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. O programa utiliza o currículo nacional da ENF queniana e condensa oito anos do currículo da escola primária em quatro. Os alunos/as fazem exames nacionais anuais e podem ser integrados no sistema escolar formal após a conclusão de qualquer nível, com base nos resultados dos seus testes (Flemming, 2017).

Prestadores de serviços: ministérios da educação, ONGI / ONG, ONG locais e outras organizações locais; coordenam com o governo e os atores humanitários.

Objetivos: os alunos/as obtêm certificação a nível da educação básica e transitam para a educação, formação ou oportunidades de subsistência; os programas permitem aos alunos/as a transição para o ano correto quando atingem a idade certa; os alunos/as melhoram os resultados de aprendizagem em literacia e numeracia; muitos programas também visam melhorar as competências de sobrevivência, as competências psicossociais ou as competências de saúde e segurança.

Elementos-chave: currículo primário ou básico condensado e acelerado; facilitadores/as ou professores/as formados; pedagogia interativa, centrada no aluno/a; envolvimento da comunidade; serviços complementares, tais como apoio psicossocial, formação em competências de sobrevivência, formação em saúde/segurança.

Alguns programas da ENF oferecem educação secundária; contudo, parece haver menos programas de educação secundária disponíveis em contextos afetados por crises e conflitos. Muitos programas secundários não-formais em países da América Latina viram-se afetados por elevados níveis de violência de gangues e criminosos. Por exemplo, a Guatemala oferece educação secundária combinada e à distância e está a desenvolver um programa de certificação de aprendizagem prévia para migrantes de regresso e outros que tenham obtido conhecimentos e competências fora da sala de aula (UNESCO, 2017b). A Colômbia oferece a *Secundária Ativa*, uma pedagogia ativa e participativa que permite aos jovens maiores de 13 anos ou mais aprenderem o conteúdo dos anos 6 a 9 (Ministério da Educação da Colômbia, sem data). Estes programas são administrados pelos ministérios de educação dos países. Existem também programas secundários alternativos noutros contextos, tais como a PEA da RET em Dadaab, Quênia. Este programa oferece uma das poucas opções de educação secundária a refugiados/as, principalmente somalis, que concluíram a educação primária e querem continuar os estudos (Boisvert, 2017). Os programas secundários alternativos podem ser acelerados ou não e, atualmente, existe na área um debate substancial sobre a eficácia da oferta de currículos secundários acelerados.

Nem todos os programas não-formais se concentram no desenvolvimento de conhecimentos e competências académicas. Muitos programas, a maioria incluídos no sub-campo de programação para a juventude, oferecem formação e serviços de subsistência para ajudar a transição dos jovens para a força de trabalho. Estes programas têm ofertas bastante diversificadas. A nossa revisão de documentos programáticos revelou que estes programas têm frequentemente múltiplos componentes, incluindo o desenvolvimento de competências técnicas ou vocacionais, o desenvolvimento da empregabilidade ou competências de aptidão para o trabalho, literacia financeira, formação de aprendizes / estágios, mentoria, colocação profissional, desenvolvimento de planos de negócios, grupos de poupança, microcrédito e muito mais. Além disso, muitos programas de formação de subsistência incorporam elementos de literacia e numeracia básicas ou são acompanhados por programas alternativos completos de educação básica. A Caixa 5 descreve uma série de programas de formação técnica/vocacional e de meios de subsistência.

CAIXA 5: OPÇÕES ALTERNATIVAS E NÃO-FORMAIS PARA DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PARA A CRIAÇÃO DE MEIOS DE SUBSISTÊNCIA

A Iniciativa das Raparigas Adolescentes do Banco Mundial, implementada entre 2008 e 2015 no Afeganistão, Haiti, Jordânia, República Democrática Popular do Laos, Libéria, Nepal, Ruanda e Sudão do Sul, utilizou um menu de intervenções adaptado ao contexto do país, incluindo formação em competências de desenvolvimento empresarial, formação em competências técnicas / vocacionais, e formação em competências para a vida, para promover a transição das raparigas adolescentes da escola para o emprego.

O Programa de Meios de Vida Fora da Escola para Jovens Haitianos foi implementado entre 2003 e 2010 pelo Education Development Center (EDC), com financiamento da USAID. O objetivo era reforçar as organizações que preparam os jovens para a vida e aumentar a educação básica e as competências técnicas dos jovens fora da escola com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos que têm pouca ou nenhuma educação prévia. O programa ofereceu formação em competências, educação a nível de competências de sobrevivência, educação a nível de literacia e numeracia, e serviços de apoio aos meios de subsistência, tais como aconselhamento, colocação e desenvolvimento empresarial. O programa durou 12 meses de formação com 6 meses de apoio de acompanhamento (Beauvy et al., 2010).

O Programa Somalia Youth Livelihoods, implementado de 2008 a 2011 pela EDC e pelas ONG parceiras somalis, foi também financiado pela USAID. O programa visava ajudar as e os jovens a ter acesso a mais oportunidades de trabalho e de empreendedorismo. Tinha o objetivo secundário de reduzir a insegurança, colocando os jovens a trabalhar. O programa, que tinha como alvo jovens dos 15 aos 24 anos, ofereceu formação em competências, formação em competências para a vida e redes de empregabilidade baseadas em telemóveis, além da educação básica acelerada (Cook & Younis, 2012).

Em resposta à elevada taxa de desemprego nas Honduras, o Proyecto METAS, implementado pela EDC entre 2010 e 2017 e financiado pela USAID, teve como alvo jovens em risco com idades compreendidas entre os 15 e os 35 anos que tinham acesso limitado à educação e a atividades de desenvolvimento no âmbito da força de trabalho. Através do seu Programa de Certificação de Competências Laborais Básicas e Formação, o projeto ajudou jovens a desenvolverem as suas competências de sobrevivência e força de trabalho e deu-lhes um certificado para demonstrar aos empregadores que estão preparados para o trabalho. O projeto também desenvolveu relações com o setor privado, para ajudar a identificar oportunidades de emprego e estágio para jovens.

Prestadores de serviços: ONGI / ONG, ONG locais, organizações de base comunitária (OBC)

Objetivos: desenvolver competências técnicas e pessoais para desenvolver meios de subsistência (emprego ou empreendedorismo); facilitar a transição para oportunidades de subsistência.

Elementos-chave: formação em competências técnicas / vocacionais; formação em competências empresariais; formação em literacia / numeracia; aconselhamento/mentoria; formação de aprendizes / estágios; alguns programas oferecem certificação em competências de mão-de-obra, desenvolvimento de planos de negócios ou apoio financeiro; alguns programas têm como alvo empregadores, para aumentar as ligações ao emprego; os serviços complementares incluem o apoio psicossocial, formação em competências para a vida, educação cívica, e formação em saúde/segurança

Estes programas diferem dos programas de EFTP que são totalmente coordenados e implementados pelos ministérios da educação. A maioria dos países que analisámos ofereceu faculdades ou instituições técnicas/vocacionais sob os auspícios do sistema de educação formal; excluimo-las da nossa revisão, pois consideramo-las parte do sistema formal, tal como os próprios países. Os programas que analisámos, portanto, são mais comumente implementados por ONG internacionais e financiados por doadores, embora muitas vezes trabalhem em estreita colaboração com os ministérios da educação, juventude, trabalho e OBC.

Muitos dos programas específicos que analisámos, bem como os documentos conceituais mais gerais sobre a programação de ENF para adolescentes e jovens, enfatizaram a necessidade de uma programação holística. A maioria dos programas elaborados para atender às necessidades de adolescentes e jovens fora da escola em contextos de conflito e crise incorporaram componentes de AP/ASE, competências de sobrevivência, educação para a paz, educação cívica e informações sobre saúde e segurança. Estas atividades foram integradas em muitos dos programas. Por exemplo, um programa de reintegração e subsistência agrícola implementado pela Landmine Action Now (agora chamado Action on Armed Violence) para jovens liberianos de alto risco, incluindo ex-combatentes, forneceu refeições, alojamento, roupas, cuidados médicos e itens pessoais enquanto os alunos/as aí residiam. O projeto também facilitou a reintegração na sociedade, o acesso a terra e um pacote de ferramentas e suprimentos agrícolas para aqueles que concluíram o programa (Blattman & Annan, 2011).

No entanto, os programas completamente separados foram às vezes “adicionados” aos programas académicos ou técnicos/vocacionais existentes para apoiar os alunos/as de uma forma mais holística. Por exemplo, o Programa de Instrução de Rádio Interativo do Sudão do Sul, implementado de 2006 a 2011 pela EDC e financiado pela USAID para fornecer mensagens sensíveis a conflitos, formação cívica e educação em saúde, foi um suplemento aos programas existentes, incluindo programas de aprendizagem acelerada e ENF, bem como os sistemas escolares formais (Zakharia & Bartlett, 2014). Organizações como a Right to Play e a Fundação LEGO usaram diferentes formas de brincar dentro e fora das salas de aula para apoiar a proteção, educação e empoderamento das crianças, o que muitas vezes foi implementado em colaboração com programas formais ou de ENF.

Além das ofertas intensivas que eram estruturadas e flexíveis e que se concentravam no desenvolvimento de competências académicas ou competências técnicas/vocacionais, há um número substancial de programas que apoiam os alunos/as na transição para estes programas. Estes programas de “recuperação” e “transição” não levam à certificação nem a competências para a educação ou subsistência, mas permitem que os alunos/as adquiram as competências necessárias para entrar em programas educativos completos dentro ou fora dos sistemas formais da escola.⁹ O Quadro 6 mostra alguns programas que apoiam a transição para programas integrais de educação. Estes programas são implementados principalmente por ONGI / ONG, mas geralmente são apoiados ou aprovados pelos ministérios da educação.

⁹ Para definições de programas de recuperação e transição, ver GTEA (2017).

QUADRO 6: APOIO AOS JOVENS EM TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL OU FORMAL

Na Jordânia, para atender às necessidades das e dos refugiados sírios com idades entre os 9 e os 12 anos que estiveram fora da escola durante três ou mais anos, o Governo da Jordânia desenvolveu o Programa de Recuperação, que lhes dá a oportunidade de concluir dois anos escolares por cada ano letivo e para fazer a transição para o sistema formal quando estiverem preparados (Ministério do Planeamento e Cooperação Internacional da Jordânia, 2017).

Na RDC, estas aulas de recuperação são implementadas pelo IRC e pela UNICEF. Estas aulas de literacia para jovens fora da escola e aulas de recuperação para alunos/as do ensino básico preparam os que são afetados pelo conflito para os exames de final de ano, para que possam reintegrar o sistema escolar formal no ano seguinte (HEART, 2014).

Prestadores de serviços: ONG / ONGI, em parceria com escolas formais e ministérios da educação.

Objetivos: desenvolver competências de aptidão para aprendizagem, linguagem, literacia e numeracia para um nível que lhes permita fazer a transição para assim regressarem às escolas formais ou à educação alternativa/não-formal, onde estarão ao mesmo nível que os seus pares.

Elementos-Chave: aulas de línguas, aulas de aptidão para a aprendizagem, aulas de literacia e numeracia, AP/ASE.

Por último, nem todos os programas são capazes de oferecer competências equivalentes e certificadas ou educação intensiva e estruturada a longo prazo. Em vez disso, existe um conjunto de programas que são mais ad hoc, temporários, e que constituem uma resposta imediata em situações de crise. Estes oferecem formação de competências, literacia e numeracia, apoio psicossocial e atividades recreativas educativas e de consolidação da paz. Estes programas são quase sempre implementados por atores humanitários e, às vezes, por aqueles em áreas fora do setor de educação, como a proteção da criança ou a saúde. Estas atividades estão descritas no Quadro 7.

Também encontramos uma diferença entre os tipos de programas de ENF oferecidos por contexto. Embora não tenhamos examinado isto de forma que nos permitisse comentar sobre a generalização desta relação, os programas ad hoc mencionados acima e outros programas de ENF foram frequentemente encontrados em fases agudas de emergências. O principal objetivo em tais contextos é frequentemente retomar qualquer tipo de atividade de educação, de forma a trazer estrutura e estabilidade de volta à vida de crianças e jovens, juntamente com os mecanismos de proteção que estes programas oferecem. Por outro lado, os programas de educação alternativa que exigiam cooperação significativa com sistemas, instituições e governos - bem como o financiamento sustentado por vários anos - foram encontrados com mais frequência em contextos prolongados, de refugiados/as e pós-conflito, onde condições mais estáveis permitiam planeamento e implementação.

QUADRO 7: OFERTA DE OUTRA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARA ALUNOS/AS SEM ACESSO

Na Grécia, milhares de adolescentes e jovens refugiados/as não têm acesso ao sistema de educação formal, devido a barreiras linguísticas ou logísticas, incluindo espaço nas escolas formais. Para refugiados/as tanto em contextos urbanos ou em acampamentos na região do Épiro, a ONG internacional Terre des Hommes (2019) e os seus parceiros implementam um programa de ENF voltado para a aptidão de aprendizagem, línguas grega e inglesa, matemática e ciência básicas e elementos do currículo grego. O objetivo dos programas não é ser equivalente ao sistema formal, mas preencher uma lacuna a fim de reduzir o tempo fora da escola para as e os adolescentes e jovens que desejam voltar à educação formal quando a sua deslocação chegar ao fim. O programa trabalha em cooperação com a Universidade de Ioannina, bem com as OBC.

No Vale de Beca, no Líbano, que abriga cerca de 350 000 refugiados sírios, as escolas informais funcionam fora dos acampamentos há anos (ACNUR Líbano, 2019). Desde 2014, a ONG alemã Schams financiou sete escolas num acampamento voltado para crianças de 6 a 14 anos que não têm acesso à escolaridade formal. A implementação e o ensino são feitos por refugiados/as residentes do campo (Schams, sem data). Esta iniciativa foi definida para ser escalada e acreditada em 2019, e incluiria a construção de uma escola oficial e o ensino do currículo oficial libanês.

Prestadores de serviços: ONG / ONGI, sociedade civil, membros da população afetada.

Objetivos: aumentar o acesso a um ambiente de aprendizagem estruturado, reduzir a quantidade de tempo que os adolescentes ou jovens passam fora da escola.

Elementos-chave: frequentemente menos estruturadas do que programas formais e alternativos; as aulas costumam ser menos frequentes e de duração mais curta; os professores/as podem ser facilitadores/as ou animadores/as com pouca ou nenhuma formação oficial; frequentemente fundada, operada ou apoiada por membros da população afetada, como residentes de campos de refugiados; pode operar em parceria com outros programas relacionados com a proteção e fornecer uma componente de AP/ASE; pode ser financiado por ONG / ONGI, mas normalmente não por governos.

Excluimos da nossa análise todos os programas cujos objetivos principais fossem a proteção da criança, saúde ou bem-estar psicossocial, em vez de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes académicas/técnicas. Estes programas com objetivos “mais suaves” são essenciais para o desenvolvimento, o bem-estar e o empoderamento das e dos jovens e contribuem para o seu crescimento e aprendizagem social, emocional e psicológico essencial. No entanto, em contextos de crise humanitária aguda, as atividades de proteção à criança costumam ser as primeiras atividades educativas oferecidas. Portanto, definir uma linha que separe os programas de educação daqueles mais focados na proteção da criança é um grande desafio, e as fronteiras são fluidas.

QUESTÕES-CHAVE

Existem várias tensões e contradições importantes entre os programas, visto que atendem a diferentes necessidades em diversos contextos de emergência. Isto também é influenciado pela situação social, económica e política dos países antes de uma crise.

Em primeiro lugar, o Reconhecimento, a Validação e a Acreditação (RVA) surgiram como uma das principais características definidoras de muitos tipos de programas. Além disso, o RVA foi discutido nos documentos conceituais mais amplos sobre a ENF como um requisito importante a ser alcançado em programas de educação que têm como alvo os jovens afetados por crises e conflitos. Foi o caso de programas que desenvolveram competências académicas, como programas de educação básica acelerada e programas alternativos secundários, e para alguns programas de formação de meios de subsistência. Para os programas académicos, a ênfase esteve no desenvolvimento de competências equivalentes às desenvolvidas nas escolas formais. A questão principal que impulsiona o RVA é a necessidade de dar valor aos conhecimentos, competências e atitudes que os alunos/as adquirem nos programas de ENF para que sejam aceites por instituições educativas, empregadores e comunidades (UNESCO, 2015). Um grande subconjunto de programas ofereceu, ou estava a planear oferecer, certificação educativa.

Em segundo lugar, a nossa revisão da literatura destacou a importância do contexto. O tipo de programas oferecidos dependia da natureza da crise ou conflito, bem como do ambiente económico, social e político. Estes fatores criaram certas necessidades, desafios e oportunidades para a ENF. Por exemplo, na América Latina, onde a taxa de conclusão da educação básica e secundária é relativamente elevada, mas o desemprego entre as e os jovens também é muito elevado, os programas de formação de meios de subsistência podem não precisar de incorporar competências de literacia e numeracia, mas sim de se concentrarem em que os estudantes desenvolvam uma profissão e obtenham um certificado. Em contrapartida, na África Subsariana, que também está afetada por um desemprego elevado e por um baixo nível educativo, vemos um maior equilíbrio entre os programas de educação básica não-formal e programas de formação de meios de subsistência; estes últimos geralmente incluem uma componente de literacia e numeracia básicas.

Uma questão-chave final foi a natureza do alinhamento dos programas, integração ou colaboração com as políticas, estratégias e práticas nacionais. Os programas que analisámos tiveram um grande número de implementadores, de pequenas ONG da sociedade civil a ONG internacionais, ministérios da educação e respetivos parceiros. Os ministérios da educação também providenciaram uma vasta gama de aprovação, supervisão e administração. Alguns programas em alguns contextos (por exemplo, contextos de refugiados/as na Grécia, campos de PDI no norte da Síria e da Somália) têm pouco apoio e supervisão do governo e são implementados inteiramente por ONGI / ONG. Isto é especialmente verdade em crises humanitárias agudas, onde os sistemas nacionais foram destruídos e é necessária uma resposta tão rapidamente que a respetiva coordenação é um desafio. Em alguns países, os programas de educação alternativa e não-formal são administrados e implementados por governos nacionais como um subsistema do setor de educação formal (p. ex., Colômbia, Guatemala, Filipinas, Uganda), com apoio técnico do setor não-governamental. Ainda assim, há outros programas a operar algures pelo meio, com o apoio dos governos nacionais, colaboração com vista a desenvolver currí-

culos e nomeação de professores/as, monitorização colaborativa dos centros de aprendizagem e desenvolvimento de políticas e estratégias (p. ex., Jordânia e Quénia). Além disso, os programas estão sempre em evolução, as estratégias e políticas nacionais e humanitárias estão em constante desenvolvimento, e há frequentemente um movimento no sentido de um maior alinhamento e supervisão e administração nacional, tal como descrito na Caixa 8.

CAIXA 8: A POLÍTICA E ESTRATÉGIA EVOLUTIVA PARA A EDUCAÇÃO ALTERNATIVA E NÃO-FORMAL

No Uganda, em 2018, o Ministério da Educação ugandês trabalhou com parceiros, incluindo o Conselho Norueguês de Refugiados, Save the Children e o GTEA, para desenvolver diretrizes nacionais para proporcionar uma educação acelerada que respondesse, de forma mais completa, às necessidades das e dos adolescentes e jovens fora da escola, com excesso de idade e afetados pela deslocação. Apesar da política favorável do Uganda à ENF, não existiam anteriormente diretrizes para a educação acelerada, e o ministério considerou necessário desenvolver diretrizes relevantes para o contexto ugandês. Os programas da ENF, incluindo a educação acelerada, enquadram-se no mandato do Departamento de Educação Não-Formal do Ministério da Educação e do Desporto. Os centros de ENF são estabelecidos ao abrigo da Lei da Educação do Uganda de 2008. Note-se que as diretrizes ainda não foram formalmente aprovadas.

Para abordar o afluxo de refugiados/as sírios à Turquia, os atores humanitários estabeleceram centros temporários de educação. No início, estes centros deram instruções em árabe com um currículo sírio modificado que não levou à certificação. O estabelecimento dos centros não estava, em grande parte, regulamentado e funcionavam fora do sistema educativo nacional, com garantia de qualidade limitada. O Ministério da Educação turco conseguiu, mais tarde, incorporar centros temporários de educação na estratégia nacional e regular a qualidade, o que permitiu aos refugiados/as fazer a transição para as escolas formais turcas (ACNUR, 2019).

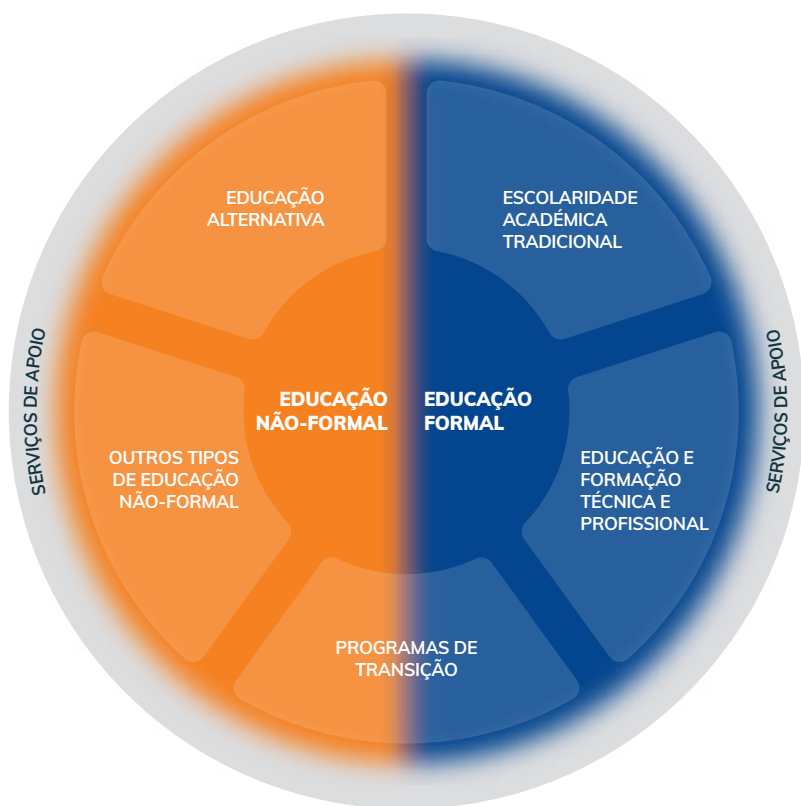
RESUMO

Como descrito acima, foi criada uma vasta gama de programas para satisfazer as diversas necessidades de adolescentes e jovens fora da escola em contextos afetados por crises e conflitos. O financiamento, implementação, integração com a arquitetura, metas e objetivos nacionais e humanitários são diversos, o que reflete as diferentes situações de crise e conflito; as situações sociais, políticas e económicas existentes nos países; e, claro, as necessidades e desejos dos alunos/as-alvo. A vasta revisão da literatura e as principais conclusões descritas acima fornecem uma base para as secções seguintes, nas quais propomos uma taxonomia e definições para descrever a programação da educação que existe fora dos sistemas de educação formal em contextos afetados por crises e conflitos.

TAXONOMIA

A figura 1 apresenta uma taxonomia que localiza a educação alternativa e não-formal dentro do amplo panorama de opções de programas de educação relevantes para contextos afetados por crises e conflitos. A taxonomia destina-se a proporcionar uma compreensão partilhada dos limites, relações e interseções entre a ENF e outras formas de educação, de modo a apoiar financiadores, decisores políticos e implementadores na concetualização de como os programas de educação podem servir mais eficazmente as e os adolescentes e jovens fora da escola em contextos desafiantes e dinâmicos. São fornecidas abaixo uma descrição e elaboração relativas a esta figura.

Figura 1: Taxonomia dos Programas de Educação Alternativa



O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA TAXONOMIA

Como explicado na secção de métodos, o objetivo da revisão bibliográfica era examinar as várias definições, termos e relações descritas através de vários tipos de documentos e contextos relevantes para a educação alternativa e não-formal. Enquanto a Tabela 4 apresenta as definições que acabamos por oferecer, a Figura 1 (a taxonomia) está centrada nas relações e fronteiras. Propomos a taxonomia e definições com base em várias decisões-chave, que enfatizam o seguinte:

1. Uma diferenciação clara entre a educação “não-formal” e “alternativa”, de modo a proporcionar maior clareza e utilização consistente dos termos.
2. A diferenciação dos programas que visam competências equivalentes dos que não visam a equivalência.
3. Várias estratégias e níveis de cooperação e alinhamento com os sistemas nacionais (que diz respeito ao n.º 2 acima).
4. O lugar legítimo da educação alternativa e não-formal na literatura e nos esforços de resposta global.

PRINCIPAIS DEFINIÇÕES

Para complementar a taxonomia, desenvolvemos definições-chave para a educação alternativa e opções de educação relacionadas. As definições descrevem o que é e o que não é a educação alternativa. As Tabelas 4 e 5 apresentam as principais definições programáticas relevantes para a educação alternativa e outros tipos de educação relevante, como indicado pela nossa taxonomia na Figura 1.

Quadro 2: Definições

Tipo de Educação	Definição
Educação Formal	<p>A <i>educação formal</i> é “a educação institucionalizada, intencional e planeada através de organizações públicas e organismos privados reconhecidos e, na sua totalidade, constituem o sistema de educação formal de um país. Os programas de educação formal são assim reconhecidos como tal pelas autoridades educativas nacionais relevantes ou equivalentes, p. ex., qualquer outra instituição em cooperação com as autoridades educativas nacionais ou subnacionais. A educação formal consiste principalmente na educação inicial. A educação vocacional, a educação especial e algumas partes da educação de pessoas adultas são frequentemente reconhecidas como fazendo parte do sistema de educação formal” (UNESCO, 2011).</p> <p>A educação formal está frequentemente organizada em duas vias: a escolaridade académica tradicional, que inclui educação em literacia e artes linguísticas, numeracia e matemática, estudos sociais, ciências, educação física e artes criativas; e EFTP, que envolve formação baseada em competências, preparação para o trabalho e competências de empregabilidade.</p> <p>Os programas de educação formal são implementados e geridos pelos governos nacionais e conduzem à acreditação dos resultados de aprendizagem. Os currículos são aprovados e os professores/as reconhecidos pelo governo.</p>
Não-formal Educação	<p>A <i>educação não-formal</i> é o termo abrangente que se refere à programação de educação planeada, estruturada e organizada que está fora do sistema de educação formal. Alguns tipos de ENF levam a competências certificadas equivalentes, enquanto outros não.¹⁰ Os programas da ENF caracterizam-se pela sua variedade, flexibilidade e capacidade de responder rapidamente às novas necessidades educativas dos alunos/as num dado contexto, bem como pela sua pedagogia holística e centrada no aluno/a.</p>
Educação Informal	<p>A <i>educação informal</i> é o conhecimento e as competências obtidas naturalmente através de interações e atividades do dia-a-dia.</p>

¹⁰ As competências equivalentes e certificadas referem-se à equivalência aos conhecimentos, competências e atitudes adquiridas nas escolas formais.

Quadro 3: Definições de Educação Não-Formal

Tipo de Educação Não-Formal	Definição	Metas do Programa, Objetivos, Metas e Alinhamento/Cooperação com
<p>Programas de Educação Alternativa</p>	<p>A educação <i>alternativa</i> é uma programação de educação planejada e estruturada que possibilita a obtenção de competências certificadas equivalentes em disciplinas acadêmicas ou técnicas / vocacionais, destinando-se a jovens, adolescentes e crianças fora da escola.</p> <p>Os programas de educação alternativa oferecem uma opção de educação flexível para adolescentes, jovens e crianças fora da escola que desejam adquirir conhecimentos, competências e atitudes essenciais com vista a fazerem a transição para a educação ou formação contínua, ou para desenvolverem um meio de subsistência. Estes programas podem ser de natureza totalmente acadêmica com um currículo semelhante ao das escolas formais, ou técnico/vocacional, para que possa proporcionar melhores meios de subsistência e oportunidades de emprego.</p> <p>Para satisfazer as necessidades das e dos adolescentes, jovens e crianças fora da escola, os programas de educação alternativa são flexíveis e, muitas vezes, têm um currículo holístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A META é obter um certificado primário, básico ou secundário e/ou transitar para a educação formal ou formação em meios de subsistência, OU para a transitar para o emprego e melhores oportunidades de subsistência. • O OBJETIVO é adquirir competências equivalentes à escolaridade formal OU adquirir competências a nível técnico / vocacional, competências de empregabilidade e, frequentemente, literacia / numeracia básicas • ALVOS adolescentes e crianças fora da escola em geral, e jovens em particular, através da oferta de horários flexíveis (ou seja, aulas noturnas). • COOPERAÇÃO com os atores nacionais da educação, incluindo a nível da política e / ou implementação. Pode diferir por contexto, mas é considerado ideal. <p>Os exemplos incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de Educação Acelerada. • Educação Básica Alternativa. • Programas de segunda oportunidade. • Programas de formação para jovens sobre meios de subsistência. • Escolas de Aprendizagem Acelerada.

Tipo de Educação Não-Formal	Metas do Programa, Objetivos, Metas e Alinhamento/Cooperação com	
	Definição	
<p data-bbox="81 236 193 308">Outras formas de ENF</p>	<p data-bbox="210 236 529 507">As outras formas de ENF são uma programação educativa que não leva à obtenção de competências certificadas equivalentes, destinada a adolescentes, jovens e crianças fora da escola. Estes programas podem ser temporários, <i>ad hoc</i>, ou fornecer um currículo reduzido/parcial.</p> <p data-bbox="210 531 529 1082">Estes tipos de programas são frequentemente menos intensivos ou estruturados. Podem concentrar-se nas competências académicas ou a nível técnico / vocacional, e na preparação da aprendizagem ou desenvolvimento linguístico. Estes programas têm frequentemente uma forte função protetora. Embora seja importante reconhecer os programas de educação com uma forte função protetora, outras formas da ENF excluem programas que não têm um foco na aprendizagem ou na preparação para a aprendizagem, tais como atividades puramente recreativas.</p> <p data-bbox="210 1106 529 1377">Verificam-se, com frequência, outros programas da ENF em crises humanitárias agudas, onde não existe um sistema de educação formal ou alternativa, ou onde as crianças não podem ter acesso aos mesmos. Podem não ter caminhos explícitos para a educação alternativa ou formal.</p>	<ul data-bbox="546 236 1025 1121" style="list-style-type: none"> • A META é proporcionar vários ambientes de educação e aprendizagem às crianças e jovens que não têm acesso a programas formais e alternativos. Muitas vezes, estes programas encontram-se em contextos humanitários agudos onde ainda não houve tempo nem recursos para estabelecer opções de educação alternativa. • Os OBJETIVOS variam, mas normalmente relacionam-se com o acesso das e dos adolescentes e dos jovens fora da escola a um ambiente estruturado; podem relacionar-se com trajetórias de educação ou com o AP/ASE; podem incluir a língua do país de acolhimento com vista a apoiar a transição final para opções formais ou alternativas. • Os ALVOS são as e os jovens e crianças fora da escola que não têm acesso a sistemas de educação alternativa ou formal. • MUITAS VEZES, NÃO INVOLVE A COOPERAÇÃO com atores ou sistemas nacionais, nem a nível político nem de implementação. Os programas da ENF esforçam-se por proporcionar acesso a alguma forma de educação, muitas vezes numa situação de emergência aguda em que os atores e sistemas nacionais podem não ter a capacidade de responder às necessidades de educação. Isto pode diferir conforme o contexto e ainda é considerado ideal trabalhar em cooperação com os atores nacionais. <p data-bbox="546 1137 798 1161">Os exemplos incluem:</p> <ul data-bbox="546 1169 1025 1433" style="list-style-type: none"> • Programas de curta duração ou pouco frequentes em sala de aula (ou seja, aulas de língua duas vezes por semana, aulas particulares). • Programas de curto prazo baseados no conteúdo (ou seja, cursos de três semanas de competências, tais como design, competências informáticas, aprendizagem baseada em projetos).

	<ul style="list-style-type: none"> • Programas menos estruturados baseados em aulas (ou seja, os que são ensinados por professores/as sem preparação formal, “escola” oferecida 2-3 dias por semana durante uma hora). • Atividades de aprendizagem experimental ou baseada em projetos para crianças e jovens (ou seja, visitas de estudo com componente de aprendizagem histórica, jardinagem com componente de aprendizagem ambiental) que ainda estão centradas na aprendizagem.
<p>Programas de Transição</p>	<p>Os programas de transição são programas educativos de curto prazo que ajudam os alunos/as a transitar para programas de educação alternativa ou formal. Não levam, por si só, à certificação nem a competências equivalentes, e são frequentemente implementadas por ONGI / ONG.</p> <p>Exemplos de programas de transição são a recuperação (que ajudam os alunos/as que perderam menos de um ano de escolaridade a “recuperar o atraso” em relação aos respetivos pares), a transição (que ajudam os jovens a aprender uma nova língua ou a adaptarem-se a um novo currículo, de modo a acederem à educação alternativa ou formal) e a preparação para a aprendizagem (que ensinam competências básicas para a escola).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A META é a transição para a educação superior (formal ou alternativa) ou para programas de formação de subsistência. • O OBJETIVO é adquirir competências que permitam uma transição para uma escolaridade formal (ou alternativa). • Os ALVOS são as e os jovens que não frequentam a escola, especialmente os que têm excesso de idade e/ou perderam grandes quantidades de escolaridade; oferece horários flexíveis (isto é, aulas noturnas). • COOPERAÇÃO com os atores nacionais da educação, incluindo a nível da política e / ou implementação. Pode diferir por contexto, mas é considerado ideal. <p>Os exemplos incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a aprendizagem. • Programas de recuperação. • Programas de transição (ou seja, língua).

Serviços de Apoio

Os serviços de apoio incluem a programação oferecida aos alunos/as, para além dos seus estudos de educação não-formal ou formal. Podem ser aulas autónomas ou programas após as aulas, ou podem ser integrados no currículo. Excluem programas que não sejam um complemento de um programa formal, alternativo ou outro programa de ENF existente, tais como água, saneamento e higiene, saúde e programas de redução do risco de catástrofe não implementados como complemento a um programa de educação existente.

- A **META** é fornecer vários tipos de apoio à aprendizagem complementar, além do currículo, seja para todos os estudantes ou para os estudantes visados como carenciados.
- Os **OBJETIVOS** variam, mas em situações de crise e conflito geralmente giram em torno das necessidades específicas das e dos estudantes nesse contexto, conscientes do conflito.
- Tem como **ALVOS** os estudantes já matriculados em programas de educação não-formal ou formal, com vista a complementar a sua aprendizagem.
- **PODEM OU NÃO** ser implementados em cooperação com atores e sistemas nacionais, dependendo do contexto.

Os exemplos incluem:

- Tutoria / apoio depois da escola.
- Programas de remediação.
- Prevenção do abandono escolar, preparação para a aprendizagem.
- Foram incluídos no currículo os seguintes elementos: competências de sobrevivência, saúde, redução do risco de catástrofe, segurança, AP/ASE, educação para a paz

LEITURA DA TAXONOMIA E DAS DEFINIÇÕES

A taxonomia e as definições devem ser lidas como sendo parte de uma ecologia mais abrangente das intervenções educativas, sociais, da saúde, proteção e outras, para responder às necessidades das e dos adolescentes e jovens fora da escola em contextos afetados por crises e conflitos. Estas intervenções incluem intervenções da oferta e da procura, que respondem às necessidades específicas dos jovens (p. ex., programas de promoção da saúde ou intervenções de proteção da criança) ou tendo por objetivo influenciar os sistemas à sua volta (p. ex., programas de qualificação de mão-de-obra). Embora estas intervenções não estejam representadas na taxonomia e nas definições, são essenciais para a ecologia da programação para adolescentes e jovens fora da escola que são afetados por crises e conflitos; por conseguinte, a taxonomia e as definições para a educação não-formal devem ser compreendidas em relação com este sistema mais abrangente.

Dito isto, o propósito de desenvolver uma taxonomia e as definições foi desenvolver um sistema de classificação, categorização e descrição dos vários tipos de programas fora do sistema de educação formal que respondem às necessidades dos adolescentes e jovens fora da escola. A nossa taxonomia segue as definições históricas e as que são atualmente usadas no terreno, e diferencia amplamente entre as mesmas como formais e não-formais.

A educação formal é o que normalmente é considerado “escola” e é frequentemente implementada ou supervisionada por ministérios da educação, com apoio, em muitos contextos afetados por crises e por conflitos, de ONGI / ONG, doadores e atores humanitários.

Notava-se uma distinção menos clara na literatura entre o que foi definido como “não-formal” e o que foi definido como “alternativo.” A diferença de definição que identificámos foi a equivalência à educação formal em termos de conhecimento, competências e atitudes adquiridas. Como tal, sob o termo central “não-formal”, delineámos “programas alternativos” como sendo os que têm por objetivo a equivalência e “outros não-formais” como sendo programas que não o fazem.

De um modo mais geral, a diferença entre a educação alternativa e outras formas de ENF está na intencionalidade, estrutura e intensidade dos programas. Uma outra característica fundamental dos programas da educação alternativa é a cooperação com os sistemas e atores nacionais e as competências comparáveis relacionadas que um programa de educação alternativa visa fornecer. Em contraste, outras formas de ENF podem ser mais ad hoc, temporárias e de edição única, de modo geral devido à natureza da crise em que são implementadas. Na ausência de uma educação formal ou de programas de educação alternativa totalmente equivalentes, outros programas ENF preenchem uma lacuna muito importante, podendo, no entanto, não fornecer a estrutura, intensidade e certificação de um programa de educação alternativa completa. Outros programas de ENF são frequentemente implementados por atores não educativos e que identificaram uma necessidade e responderam com boas intenções.

Incluímos também uma categoria separada para programas de transição, que visam fornecer às e aos estudantes as competências necessárias para se integrarem no sistema formal ou noutros programas de educação alternativa (p. ex., PEA). As metas e os objetivos muito específicos destes programas, que incluem a educação de transição, a recuperação e programas de remediação para alunos/as com idade superior, mereceram uma categoria no domínio não-formal que permitiu que a sua relação com os outros tipos de educação tivesse um destaque único.

Um contínuo e diferentes Opções, em vez de Caixas e Hierarquias

Ao tomar conhecimento de toda a taxonomia, é fundamental entender que categorizar os programas em caixas distintas e diferenciadas é desafiante e, em última análise, problemático. Estas categorias não são fixas; o objetivo da taxonomia é ser útil ao situar um programa dentro do cenário mais amplo do EeCC e ao considerar a forma como os elementos de um programa se sobrepõem a outras opções de educação, incluindo o sistema formal.

Além disso, é fundamental notar que as categorias não pretendem sugerir uma hierarquia entre a educação formal e não-formal, nem entre a alternativa e outros tipos de educação não-formal (Figura 1). Em vez disso, representam várias opções educativas que são igualmente valiosas, mas têm diferentes propósitos e vantagens, com base no contexto. Os programas alternativos não devem ser considerados menos rigorosos do que a educação formal, e as outras formas de ENF não devem ser consideradas uma educação alternativa inadequada. Os programas de educação alternativa fornecem exatamente isto - uma alternativa viável ao sistema formal para alunos/as que não conseguem ter acesso ao sistema formal. Quando a educação alternativa ou formal não estão disponíveis ou são necessárias, muitas vezes, são outras formas de ENF a preencher uma lacuna que muito necessita de uma solução.

Cada forma de educação deve priorizar pontos de entrada e reentrada. As crises desenvolvem-se, pioram ou melhoram e as modalidades da educação serão ampliadas ou reduzidas para responder. Os alunos/as criarão percursos através das várias modalidades, o que destaca ainda a necessidade de pontos de transição e a continuação de serviços de apoio mais amplos que facilitem o acesso e entre os vários programas de educação não-formal ou formal.

CONCLUSÃO

Este Documento de Referência apresentou uma visão geral dos resultados de uma análise aprofundada da literatura relacionada com as opções de educação oferecidas fora dos sistemas de educação formal em contextos afetados por situações de conflitos e de crises pelo mundo fora. Apresentamos as definições propostas dos tipos de programa encontradas na nossa análise, bem como uma taxonomia que ilustra os limites e as relações entre os tipos de programa.

A literatura, nomeadamente a documentação programática relacionada com este assunto, era vasta e profunda. Esta análise pretende ser um ponto de partida, a partir do qual a terminologia pode ser examinada e acordada. Procuramos fornecer uma justificação para a tomada de decisões, juntamente com exemplos dos diversos detalhes e das diversas geografias dos programas.

Questões e Considerações para a Educação Não-formal de Adolescentes e Jovens em Crise e Conflito: um Documento de Discussão, que acompanha este documento, aprofunda as principais componentes, considerações e desafios relevantes PARA A PROGRAMAÇÃO da ENF. Destina-se a legisladores, implementadores e financiadores que trabalham globalmente no EeCC.

Consideramos que existe uma oportunidade considerável para uma investigação futura sobre a ENF em contextos de crise e situações atuais de conflito. Recomendamos um mapeamento global aprofundado dos programas e, em particular, um mapeamento das políticas e estratégias nacionais que estão atualmente em operação. Enquanto analisámos alguns planos do setor da educação para esta revisão, notamos que uma análise mais direcionada e aprofundada desta política, talvez acompanhada por estudos de caso e entrevistas com funcionários/as do Ministério da Educação, aumentaria a compreensão dos problemas que os países enfrentam em diferentes contextos. Seria útil uma análise aprofundada das políticas e estratégias dos financiadores.

Finalmente, à luz da linguagem e dos conceitos partilhados que são apresentados neste documento, salientamos que a sua divulgação e sensibilização serão essenciais e desafiantes. Deve ser feito de forma cultural, linguística e politicamente sensíveis, no contexto e à medida que é divulgado às partes interessadas da educação em situações de emergência. Finalmente, consideramos que esta análise e os seus resultados reforçam o valor de concordar com uma terminologia partilhada para a compreensão da programação da educação alternativa e não-formal.

REFERÊNCIAS

- Accelerated Education Working Group. (2017). *Guide to the Accelerated Education Principles*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>
- Baxter, P., & Bethke, L. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184938e.pdf>
- Beauvy, M., Israel, R., Johnson, S., & Previlon, M. G. (2010). *Lessons learned from moving the Haitian Out-of-School Youth Livelihood Initiative (IDEJEN) beyond the pilot phase*. Waltham, MA: Education Development Center. Retrieved from <https://www.edc.org/lessons-learned-moving-haitian-out-school-youth-livelihood-initiative>
- Blattman, C., & Annan, J. (2011). *Reintegrating and employing high risk youth in Liberia: Lessons from a randomized evaluation of a landmine action. An agricultural training program for ex-combatants*. New Haven, CT: Innovations for Poverty Action.
- Boisvert, K. (2017). *Case study report: RET International Kenya*. New York: AEWG and ECCN. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- Brown, G., Langer, A., & Stewart, F. (2011, September). *A typology of post-conflict environments [working paper no. 1]*. Leuven, Belgium: Centre for Research on Peace and Development. Retrieved from <https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/wp01.pdf>
- Christophersen, M. (2015). *Educating Syrian youth in Jordan: Holistic approaches to emergency response*. Retrieved from www.ipinst.org
- Colombia Ministry of Education. (n.d.). *Active secondary*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340094:Secundaria-activa>
- Cook, G., & Younis, A. (2012). *Somalia youth livelihoods program: Final evaluation*. Washington, DC: USAID.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press.
- Dinghra, R. (2020, January 9). *Worsening gaps in education for Syrian refugees: Lessons from the early education response in Jordan*. *Journal of Middle Eastern Politics and Policy*. Retrieved from <https://jmepp.hkspublications.org/2019/01/09/syria-refugee-education-jordan/>
- Education & Literacy Department, Government of Sindh. (n.d.). *Sindh education sector plan 2014-18*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/Sindh-EducationSectorPlan.pdf>

- Education Cannot Wait. (2018). Annual report. Retrieved from <https://www.educationcannotwait.org/downloads/reports-and-publications/>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP, & WHO. (2017). *The state of food security and nutrition in the world 2017: Building resilience for peace and food security*. Rome: Food and Agriculture Organization.
- Farrell, J., & Hartwell, A. (2008). *Planning for successful alternative schooling: A possible route to Education For All*. Paris: UNESCO IIEP. Retrieved from <https://www.eccnetwork.net/resources/planning-successful-alternative-schooling>
- Fawcett, C., Hartwell, A., & Israel, R. (2010). *Out-of-school youth in developing countries: What the data do (and do not) tell us*. Washington, DC: USAID & EQUIP3.
- Flemming, J. (2017). *AEWG case study report, Kenya Norwegian Refugee Council*. Geneva: UNHCR and AEWG. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- GFDRR. (2013). Annual report: Inroads to resilience. Retrieved from <https://www.gfdr.org/en/publication/annual-report-2013>
- Gladwell, C. & Tanner L. (2014). *Hear it from the children: Why education in emergencies is critical*. London: Save the Children UK. Retrieved from https://www.savethechildren.net/sites/default/files/Hear%20it%20from%20children%20FINAL_WEB.pdf
- Global Education Cluster. (2019). *Cash and voucher assistance for education in emergencies: Synthesis report and guidelines*. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1551285775.GEC%20synthesis%20report%20FINAL%20rgb.pdf>
- Government of the Philippines. (n.d.). *Alternative learning system*. Manila: Government of Philippines, Department of Education. Retrieved from <https://www.deped.gov.ph/k-to-12/inclusive-education/about-alternative-learning-system/>
- Government of Sierra Leone. (n.d.). *Education sector plan 2018-2020*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-2018-2020-sierra-leone>
- Hartwell, A. (2007). *Learning for all: Alternative models and policy options*. Amherst, MA: Center for International Education Faculty Publications. 45. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/45
- HEART. (2014). *Complementary basic education. Health & education advice and resource team for DfID*. Retrieved from <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/01/complementary-basic-education-case-studies-evidence-resources.pdf>
- Hewison, M. (2018). *Towards a harmonized AE approach in Uganda* [workshop presentation].
- Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. & Gresham J. (2015). *Out-of-school youth in sub-Saharan Africa: A Policy Perspective*. The World Bank. Retrieved from <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0505-9>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2016). *Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). *20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies*. New York: author. Retrieved from <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>
- Jordan Ministry of Education. (2017). *Education strategic plan 2018–2022*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/jordan_education_strategic_plan_esp_2018-2022.pdf
- Jordan Ministry of Planning and International Cooperation. (2017). *Jordan response plan for the Syria crisis 2018–2020*. Retrieved from <http://www.jrp.gov.jo/>
- Junne, G., & Verokren, W. (Eds). (2005). *Post-conflict development: Meeting new challenges*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Justino, P. (2014). *Barriers to education in conflict-affected countries and policy opportunities* [paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- King, E., Dunlop, E., Kelcey, J., & Ndirangu, C. (2019). *Secondary education for youth affected by humanitarian emergencies and protracted crises*. Toronto: Mastercard Foundation. Retrieved from www.elisabethking.ca
- Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies: A review of evidence*. London: Overseas Development Institute. Retrieved from <https://odi.org/en/publications/investment-for-education-in-emergencies/>
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education: Towards a new paradigm*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- Schams. (n.d.). *Projects overview: Future sun*. Retrieved from <https://schams.org/projekte7.html>
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. In D. Grandrieux & V. Shadoian (Eds.), *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>
- Terre des Hommes. (2019). *Creating a better future for refugee children through education and protection*. Retrieved from <https://www.tdh.ch/en/projects/better-future-refugee-children-education-protection>
- UNDESA (United Nations Department of Economic and Social Affairs). (2013). *Definition of youth*. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>

- UNESCO. (2006). *Synergies between formal and non-formal education: An overview of good practices*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146092E.pdf>
- UNESCO. (2011). *Education for all global monitoring report: The hidden crisis. Armed conflict and education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO member states*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>
- UNESCO. (2016). *Flexible learning strategies for out-of-school children (OOSC) and youth*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth>
- UNESCO. (2017a). *Flexible learning strategies*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies>
- UNESCO. (2017b). *Guatemala National Commission for UNESCO*. Retrieved from digeex.mineduc.gob.gt
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO UIS. (2015). *Fixing the broken promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Retrieved from <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en>
- UNGA. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/>
- UNHCR. (2016). *Missing out: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR. (2017). *Left behind: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>
- UNHCR. (2018a). *Educate a child: Enabling, encouraging, and excelling [annual report]*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5c8a44ae4.pdf>
- UNHCR (2018b). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR. (2019). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- UNHCR Lebanon. (2015). *Q&A on education: "Accelerated learning program" for out of school children*. Retrieved from <http://www.unhcr-lb.org/refleborg/en/news/2242015-qa-education-%E2%80%98accelerated-learning-programme%E2%80%99-out-school-children>
- UNHCR Lebanon. (2019). *Bekaa overview*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/lb/bekaa-zahle>

- UNICEF. (2018). *A future stolen: Young and out of school*. Retrieved from <https://www.unicef.org/eap/reports/future-stolen-young-and-out-school>
- UNOCHA. (2015). *An end in sight: Multi-year planning to meet and reduce humanitarian needs in protracted crises*. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/An%20end%20in%20sight%20Multi%20Year%20Planning.pdf>
- USAID. (2013). *State of the field report: Examining the evidence in youth education in crisis and conflict*. Retrieved from https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAEC087.pdf
- USAID ECCN. (2018, April). *Key elements for education in crisis and conflict*. Paper presented at Essentials for Education in Crisis & Conflict, Honduras. Training materials available at <https://www.eccnetwork.net/resources/essentials-education-crisis-conflict-honduras>
- World Bank. (2020, June 18). *COVID-19 could lead to permanent loss in learning and trillions of dollars in lost earnings*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings>
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescence: A second chance in a second decade*. Retrieved from <http://apps.who.int/adolescent/second-decade/section1>
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. Retrieved from <http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf>
- Zakharia, Z., & Bartlett, L. (2014). *Literacy education in conflict and crisis-affected contexts*. Retrieved from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/2155/Literacy_Education_in_Crisis_FINAL.pdf

APÊNDICES

APÊNDICE A. PESQUISA SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Bases de dados acadêmicas

- Academic Search Premier
- EBSCOhost
- ERIC
- Google / Google Scholar
- psychINFO
- psychARTICLES

Agências e Organizações Multilaterais

- A Educação Não Pode Esperar
- Parceria Global para a Educação
- Rede Interinstitucional para a Educação em situações de Emergência (INEE)
- Página da Internet da INEE sobre Adolescentes e Jovens
- No Lost Generation
- UNESDOC Digital Library
- Página da Internet do Instituto Internacional de Planejamento Educativo da UNESCO (UNESCO-IIEP)
- UNESCO Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL)
- Página da Internet da UNICEF
- Página da Internet do ACNUR
- Página da Internet do UNOCHA
- Página da Internet da Iniciativa das Nações Unidas sobre Educação de Meninas (UNGEI)
- Página da Internet do Banco Mundial

Doadores Bilaterais

- Página da Internet do Departamento do Reino Unido para o Desenvolvimento Internacional (DFID)
- Página da Internet da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)
- Página da Internet da Educação em Crises e Conflitos da USAID
- Repositório de Recursos da Rede sobre Educação em situações de Crise e Conflito (ECCN) / USAID
- Percursos Interativos de Educação em situações de Crise e Conflito da USAID / ECCN [Esboço]

Termos de Pesquisa

- Educação alternativa
- Educação não-formal
- Educação informal, aprendizagem informal
- Estratégias de aprendizagem flexíveis, educação complementar
- Jovens, adolescentes
- Fora da escola
- Situações de emergência, crise, conflito

APÊNDICE B. TERMOS SELETIVOS E DEFINIÇÕES REVISTAS

Termos Relacionados com a Educação Formal¹¹

Termo	Definição	Fonte	Página
Educação Formal	Educação fornecida no sistema das escolas, faculdades, universidades e outras instituições de ensino formal que normalmente constitui uma "escala" contínua de educação em tempo integral para crianças e jovens, tendo início, geralmente, entre 5 ou 7 anos e indo até aos 20 ou 25. Em alguns países, o topo desta escala é constituído por programas organizados e conjuntos de emprego em tempo parcial e participação em tempo parcial no sistema escolar e universitário regular: estes programas passaram a ser conhecidos como o sistema duplo, ou termos equivalentes nestes países. A educação formal também é chamada educação inicial ou educação escolar e universitária regular (UNESCO, 1997).	USAID. (2013). Relatório do Estado do Campo: Examinando as Evidências na Educação de Jovens em Crises e Conflitos	IV
Educação Formal	A educação formal pode ser definida por instituições de ensino organizadas que são orientadas e reconhecidas por um governo que desenvolve um currículo padrão, levando a resultados oficialmente reconhecidos, como um diploma ou curso de ensino secundário. Os professores/as costumam ser formados profissionalmente para garantir a qualidade dos programas de educação.	Christophersen, M. (2015). Educando os Jovens Sírios na Jordânia: Abordagens Holísticas à Resposta de Emergência	4
Educação Formal	A educação que é institucionalizada, intencional e planeada através de organizações públicas e entidades privadas reconhecidas e que, no seu todo, constituem o sistema de educação formal de um país. Os programas de educação formal, portanto, são reconhecidos como tal pelas autoridades nacionais de educação relevantes ou autoridades equivalentes - p. ex., qualquer outra instituição em cooperação com autoridades educativas nacionais ou subnacionais. A educação formal consiste principalmente na educação inicial. A educação vocacional, educação especial e algumas partes de educação de pessoas adultas são frequentemente reconhecidas como sendo parte do sistema de educação formal.	Glossário da UNESCO / ISCED (2011)	

11 Muitos programas citaram definições da UNESCO, enquanto outros não definiram de todo a educação alternativa ou não-formal. Quando os documentos citam uma definição de uma fonte diferente (por exemplo, a UNESCO), esta não é aqui representada.

Termos Relacionados com a Educação Alternativa / Não-Formal

Termo	Definição	Fonte	Página
Programas de Acesso Alternativo	Estes são programas de educação que podem parecer exatamente um programa escolar formal, mas (i) estão focados num grupo diferente de alunos/as, ou (ii) operam em áreas geográficas diferentes e / ou (iii) oferecem currículos e métodos diferentes. Os programas alternativos de acesso também incluem programas de educação que fornecem currículos padrão, mas num ambiente não-tradicional (como escolas em casa ou escolas móveis). Por vezes, embora os currículos sejam tradicionais, não são abrangentes; p. ex., podem estar limitados pelos recursos disponíveis. Por exemplo, muitas vezes, os chamados currículos abrangentes não oferecem um conjunto completo de ciências porque não há laboratório disponível, ou a música pode estar formalmente na lista como parte do currículo, mas não é oferecida porque não existem professores/as apropriados.	Baxter & Bethke (2009)	28-29
Educação Alternativa	O termo abrangente que se refere a todos os tipos de programas de educação que muitas vezes não são considerados programas de educação formal por agências, governos e doadores é a educação alternativa. Frequentemente, mas não exclusivamente, os programas de educação alternativa são ministrados fora dos auspícios do sistema educativo formal do governo. Os programas de educação alternativa incluem os que são ministrados a pessoas refugiadas e deslocadas internamente por agências e ONG, sendo que não fazem parte do sistema educativo do país (isto é, os programas não são geridos nem controlados pelo governo do país de acolhimento). Inclui também programas de educação não-formal em que a certificação e a validação da aprendizagem não são assegurados automaticamente, programas de educação ou sensibilização ad hoc que respondem a uma necessidade específica percebida; e programas de curto prazo de educação em situações de emergência que são considerados programas de transição (para um currículo real).	Baxter e Bethke (2009); também citado no Banco de Termos da INEE	28-29

Termo	Definição	Fonte	Página
Educação Alternativa	Uma alternativa à educação formal baseada na escola pública. Estes programas respondem a uma série de necessidades de desenvolvimento dos jovens, incluindo integração social, prevenção do crime, construção da democracia, educação das raparigas, qualificação de mão-de-obra e educação para a saúde, entre muitos outros. Estes programas têm sido caracterizados pela criatividade, e por uma profusão de parceiros de outros setores do governo e da sociedade civil, incluindo comunidades, empresas privadas e voluntários. As abordagens e metodologias utilizadas são pouco convencionais, na medida em que normalmente não fazem parte das estratégias nacionais de educação (Siri, 2004, pp. 2-3).	USAID. (2013). Relatório do Estado do Campo: Examinando as Evidências na Educação de Jovens em Crises e Conflitos	IV
Educação Básica Complementar	Os sistemas de Educação Básica Complementar (EBC) são complementares no sentido em que proporcionam uma via alternativa através da educação formal, mas fazem corresponder o seu currículo ao currículo "oficial", permitindo assim que os alunos/as regressem, em algum ponto, à escolaridade formal. Estes podem por vezes ser designados como programas ponte (Baxter e Bethke, 2009) ou para-formais (Hoppers, 2006), uma vez que é a (re)integração das crianças no sistema educativo formal, que é o principal objetivo da EBC. Muitos sistemas da EBC oferecem programas de aprendizagem acelerada que se concentram na conclusão da aprendizagem básica num período de tempo mais curto, embora outros tenham o mesmo número de anos/níveis que o sistema escolar correspondente.	HEART. (2014). Relatório de Helpdesk: Educação Básica Complementar	1-2
Educação Complementar / Programas de Educação Complementar	Em alguns casos, as EBC são oferecidas em combinação com a educação regular, ao passo que, em alguns casos, são ad hoc e discretas. Estes programas envolvem cursos ou disciplinas de apoio, tais como educação para a paz, direitos humanos e competências de sobrevivência, que não são essencialmente examinados em muitos países.	Fundação Mastercard. (2018). A Educação Alternativa e Vias de Regresso para Jovens Fora da Escola na África Subsariana	19

Termo	Definição	Fonte	Página
Programas de Educação em Equivalência	Os programas de equivalência proporcionam vias para a educação formal, oferecendo currículos que levam a qualificações equivalentes às obtidas através de programas de educação formal. Os programas de equivalência têm como alvo aqueles que abandonaram a escola secundária e primária e fornecem currículos correspondentes, assinalando que quem o recetor demonstrou capacidade de leitura, escrita, raciocínio e cálculo ao nível para o qual o grau foi oferecido. Os programas de equivalência variam em termos de admissão, idade, local e ritmo, e são operacionalizados ou através de educação à distância ou presencial.	Fundação Mastercard. (2018). A Educação Alternativa e Vias de Regresso para Jovens Fora da Escola na África Subsariana	21

Termo	Definição	Fonte	Página
Estratégias de Aprendizagem Flexíveis	<p>As estratégias de aprendizagem flexíveis (EAF) são um termo abrangente para uma série de programas educativos alternativos destinados a alcançar os mais marginalizados.</p> <p>A EAF têm sido aplicadas por muitos governos e organizações da sociedade civil na região da Ásia-Pacífico. A EAF ultrapassa a educação não-formal, a aprendizagem acelerada, os programas de equivalência, a escolaridade flexível, a educação / aprendizagem alternativa, e a educação complementar e pode ser desenvolvida a qualquer nível e respetivo subsetor da educação.</p> <p>Num país onde a ensino primário, básico e secundário está disponível através do sistema de educação formal, os programas flexíveis correspondentes podem ser desenvolvidos em conformidade.</p> <p>Do mesmo modo, podem ser desenvolvidos programas a nível vocacional/profissional, com programas vocacionais, universitários ou de equivalência universitária e programas de ensino aberto, fornecendo alguns exemplos.</p> <p>Quais são as características das EAF?</p> <p>Alcançar os que Estão Fora do Alcance: As EAF são para os mais marginalizados e incapazes de aceder aos sistemas educativos formais através da operacionalização da escolaridade tradicional.</p> <p>Equivalência: a EAF abrange programas de educação não-formal cujas qualificações são reconhecidas como equivalentes às obtidas através da educação formal.</p> <p>Flexibilidade: As EAF são "abertas" em termos de admissão, idade, modo, duração, ritmo e local, variando a operacionalização da aprendizagem presencial e/ou educação à distância, que reflete a acessibilidade.</p> <p>Qualidade de Aprendizagem Intensiva: As EAF são, muitas vezes, condensadas e adaptadas para proporcionar uma aprendizagem relevante e escalonada.</p> <p>A Cidadania Global e a Aprendizagem ao Longo da Vida: Aproximadamente 75 por cento do conteúdo da EAF é equivalente a currículos de educação formal, com outras competências de sobrevivência funcionais e relevantes que são integradas com base nas necessidades.</p>	<p>Iniciativa da UNESCO em Bangueroque. https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth</p>	
Educação Informal	<p>São formas de aprendizagem que são intencionais ou deliberadas mas que não são institucionalizadas. São menos organizadas e estruturadas do que a educação não-formal ou formal. A educação informal pode incluir atividades de aprendizagem que ocorrem na família, no local de trabalho, na comunidade local, e na vida quotidiana, dirigida pelo próprio, pela família ou socialmente.</p>	<p>Glossário da UNESCO/ISCED 2011</p>	

Termo	Definição	Fonte	Página
Educação Não-Formal	As atividades educativas que não correspondem à definição de educação formal (ver definições acima na tabela). A educação não-formal tem lugar tanto dentro como fora das instituições educativas e destina-se a pessoas de todas as idades. Nem sempre leva à certificação. Os programas de educação não-formal caracterizam-se pela sua variedade, flexibilidade e capacidade de responder rapidamente às novas necessidades educativas das crianças ou pessoas adultas. São frequentemente concebidos para grupos específicos de alunos/as, tais como os que são demasiado velhos para o seu nível escolar, os que não frequentam a escola formal, ou pessoas adultas. Os currículos podem basear-se numa educação formal ou em novas abordagens. Os exemplos incluem a aprendizagem de recuperação acelerada, programas pós-escolares, numeracia e literacia. A educação não-formal pode levar à entrada tardia em programas de educação formal. Isto é por vezes chamado educação de segunda oportunidade.	INEE. (2010). Versão dos Requisitos Mínimos Online	81
Educação Não-Formal	A ECW apoia uma diversidade de percursos de educação não-formal, incluindo aulas de ponte e de recuperação, programas de aprendizagem acelerada e programas de educação profissional. As oportunidades de educação não-formal permitem às crianças e adolescentes fazer a transição para a escolaridade regular ou oferecer oportunidades de prosseguir a sua educação através de aprendizagem acelerada ou formação vocacional.	A Educação Não Pode Esperar. (2018). Relatório Anual	64
Educação Não-Formal	Quaisquer atividades educativas organizadas e sustentadas que não correspondam exatamente à definição acima referida de educação formal. A educação não-formal pode, portanto, ter lugar tanto dentro como fora das instituições educativas e atender a pessoas de todas as idades. Dependendo do contexto do país, pode abranger programas de educação para a literacia de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências de sobrevivência, competências profissionais e cultura geral. Os programas de educação não-formal não seguem necessariamente o sistema escalonado, e podem ter uma duração diferente. (UNESCO, 1997)	USAID. (2013). Relatório do Estado do Campo: Examinando as Evidências na Educação de Jovens em Crises e Conflitos	V

Termo	Definição	Fonte	Página
Educação Não-Formal	Educação institucionalizada, intencional e planejada por um prestador de serviços de educação. A característica que define a educação não-formal é que é uma alternativa adicional e/ou complemento à educação formal no âmbito do processo de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos. Frequentemente, é oferecida para garantir o direito de acesso à educação para todos/as. Atende a pessoas de todas as idades, mas não aplica necessariamente uma estrutura de percurso contínuo; pode ser de curta duração e/ou baixa intensidade, e é tipicamente fornecida sob a forma de cursos curtos, workshops ou seminários. A educação não-formal leva principalmente a qualificações que não são reconhecidas como formais ou equivalentes a qualificações formais pelas autoridades educativas nacionais ou subnacionais relevantes, ou não leva a nenhuma qualificação. A educação não-formal pode abranger programas que contribuam para a literacia de jovens e adultos e para a educação de crianças que se encontrem fora da escola, bem como programas sobre competências de sobrevivência, competências profissionais e desenvolvimento social ou cultural.	Yasunaga, M. (2014). 7 A Educação Não-formal como Meio para Responder às Necessidades de Aprendizagem dos Adolescentes e Crianças Fora da Escola. Iniciativa da UNESCO para Crianças Fora da Escola. Extraído de http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/QOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf	7
Educação Não-Formal	"A educação não-formal (ENF) pode ser definida de forma vaga como uma iniciativa intencional, uma «iniciativa educativa sistemática, geralmente fora da escolaridade formal, onde o conteúdo é ajustado às necessidades únicas dos alunos/as em situações especiais para alcançar alguns resultados de aprendizagem previstos»". (Ileri, 2014).	Fundação Mastercard. (2018). A Educação Alternativa e Vias de Regresso para Jovens Fora da Escola na África Subsariana	20
Educação Não-Formal	Atualmente, a educação não-formal é, muitas vezes, entendida como aprendizagem organizada que ocorre fora das instituições educativas reconhecidas. Centra-se frequentemente em jovens fora da escola que têm excesso de idade para participar em oportunidades de escolaridade formal, oferecendo uma segunda oportunidade àqueles que se viram excluídos da escola ou, por diferentes razões, não completaram a sua escolaridade.	Christophersen, M. (2015). Educando os Jovens Sírios na Jordânia: Abordagens Holísticas à Resposta de Emergência	8

Termo	Definição	Fonte	Página
Educação Não-Formal	<p>Educação institucionalizada, intencional e planejada por um prestador de serviços de educação. A característica que define a educação não-formal é que é uma mais-valia, alternativa e/ou um complemento à educação formal no âmbito do processo de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos. Frequentemente, é oferecida para garantir o direito de acesso à educação para todos/as. Destina-se a pessoas de todas as idades, mas não aplica necessariamente uma estrutura de percurso contínuo; pode ser de curta duração e/ou baixa intensidade, e é tipicamente fornecida sob a forma de cursos, workshops ou seminários curtos. A educação não-formal conduz principalmente a qualificações que não são reconhecidas como qualificações formais pelas autoridades educativas nacionais relevantes ou que não leva a nenhuma qualificação. A educação não-formal pode abranger programas que contribuam para a literacia de jovens e adultos e para a educação de crianças fora da escola, bem como programas sobre competências de sobrevivência, competências profissionais e desenvolvimento social ou cultural.</p>	Glossário da UNESCO / ISCED (2011)	



**Rede Interinstitucional
para a Educação em
Situações de Emergência**