

**Pontos
Contrapontos**

Educação formal e não-formal

Elie Ghanem
Jaume Trilla

A linha mestra da presente obra é a defesa da interação, coordenação, articulação e complementaridade entre a educação formal e a educação não-formal. Em meio a um fervoroso diálogo, os autores Elie Ghanem e Jaume Trilla, cada um à sua maneira, defendem um *continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação, rechacando a cisão existente entre elas. E o fazem enfrentando pontos nevrálgicos, instigantes e controversos como a relação entre as dimensões política e pedagógica, entre as diferenças ideológicas, as funções, os atributos e as capacidades de cada agente educacional. O debate estabelecido pelos autores traz ainda uma valiosa aproximação entre questões teóricas e práticas educativas, fruto de um enorme comprometimento com a busca de uma educação democrática e a promoção de uma ordem social que supere as desigualdades e favoreça a construção de um sistema educacional que respeite os direitos de todos:



ISBN 978-85-323-0501-5

9 788532 100501 5

Valéria Amorim Arantes
(org.)



sarrnyus
editorial

A educação não-formal

Jeanne Trilla

Introdução

No século XVIII, o barão Charles de Montesquieu dizia que “re-
cebemos três educações diferentes, ou contrárias: a de nossos pais,
a de nossos mestres e a do mundo. O que nos é dito nesta última
contraria todas as idéias das primeiras” (1951, p. 266). A frase do
autor de *O espírito das leis* é perfeita para abrir nosso texto. Em
apenas três linhas aparecem várias idéias que desenvolveremos neste
trabalho: primeiro, ela sugere a amplitude e a variedade do processo
educacional; segundo, propõe uma espécie de “classificação” dos
tipos de educação; terceiro, afirma a preponderância de uma delas,
a que ele chama “do mundo”. Se, em vez de ter vivido no século
XVIII, Montesquieu tivesse vivido em nossos dias, ele certamente

acrescentaria às três educações citadas (a dos pais, ou familiar; a dos mestres, ou escolar, e a “do mundo”) uma quarta: a chamada *educação não-formal*. Isto é, um tipo de educação que não provém da família, não consiste na influência, tão difusa quanto poderosa, que se dá no relacionamento direto do indivíduo com “o mundo”, nem é aquela que se recebe no sistema escolar propriamente dito.

É dessa educação “não-formal” que trataremos. Primeiro dedicaremos algumas páginas à apresentação do contexto e dos fatores que propiciaram o crescimento desse tipo de educação nas décadas mais recentes. A segunda e a terceira partes tratarão, respectivamente, do conceito de educação não-formal e de suas relações com outras áreas do universo educacional. O texto se encerra com uma breve reflexão crítica que visa a atenuar certa ingenuidade ou confiança excessiva na educação não-formal.¹

Contexto e fatores do desenvolvimento da educação não-formal

Evidentemente, a educação não escolar sempre existiu. Contudo, é certo que, sobretudo a partir do século XIX – quando a esco-

1. O conteúdo deste texto deriva de outras publicações anteriores, que desenvolvem mais largamente alguns aspectos que aqui só pudemos apontar. Alguns de nossos trabalhos sobre essa temática são: Trilla, 2000, p. 125-144; “Extrascuela. Otros ámbitos educativos”. In: *Cuadernos de Pedagogía* n.º 253, dez. 1996, p. 34-41; Trilla, 1993; Trilla, 1992, p. 9-50; Trilla, 1986; “La educación no formal”. In: Sanvisens, A. (ed.) *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova, 1984, p. 337-365.

larização começou a se generalizar –, o discurso pedagógico se concentrou cada vez mais na escola. Essa instituição foi alçada a paradigma da ação educativa a tal ponto que o objeto da reflexão pedagógica (tanto teórica quanto metodológica e instrumental) se foi limitando mais e mais a ela, até produzir uma espécie de identificação entre “educação” e “escolarização”. Entenda-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e aprendizagem passaram quase exclusivamente pela extensão da escola. O acesso de todos à escola pelo maior tempo possível e a melhoria da sua qualidade tornaram-se os objetivos centrais de quase todas as políticas educacionais progressistas dos séculos XIX e XX.

No entanto, agora começamos a nos dar conta de alguns fatos que relativizam e complementam aquela perspectiva pedagógica tão polarizada em torno da escola; entre eles, os seguintes:

1. A escola é uma instituição histórica. Não existe desde sempre nem nada garante sua perenidade. Foi e é funcional a certas sociedades, mas o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola constitui apenas uma de suas formas, e nunca de maneira exclusiva.
2. Mesmo nas sociedades escolarizadas, a escola é sempre apenas um momento do processo educacional global dos indivíduos e das coletividades. Com a escola coexistem muitos e variados mecanismos educacionais. Compreender esse processo, portanto, implica entender a interação dinâmica entre todos os fatores educacionais que atuam sobre os indivíduos.

3. O processo educativo global do indivíduo e os efeitos produzidos pela escola não podem ser entendidos independentemente dos fatores e intervenções educacionais não escolares, uma vez que ambos interferem continuamente na ação escolar: às vezes para reforçá-la, às vezes — como sugeria Montequieu, assunto que ampliaremos mais adiante — para contradizê-la. Além disso, o estudo dos processos educativos verificados fora da escola pode contribuir, inclusive, para sua melhoria. Como escreveu J. Dewey (1918, p. 10):

Costumamos superestimar o valor da instrução escolar diante da que recebemos no curso ordinário da vida. Contudo, não devemos corrigir esse exagero menosprezando a instrução escolar, e sim examinando aquela educação ampla e mais eficiente propiciada pelo curso ordinário da vida, para iluminar os melhores procedimentos de ensino dentro dos muros da escola.

4. O marco institucional e metodológico da escola nem sempre é o mais idôneo para atender a todas as necessidades e demandas educacionais. A estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos. E mais: além de não ser apta para todo tipo de objetivo educacional, a escola mostra-se particularmente imprópria para alguns deles.

5. Do ponto anterior deriva a necessidade de criar, paralelamente à escola, outros meios e ambientes educacionais. Meios e ambientes que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela. Esses recursos são, em grande

medida, justamente aqueles que a partir de certo momento passaram a ser chamados de “não-formais”.

O contexto real

Se fosse o caso de fixar datas, poderíamos dizer que esse tipo de propostas e abordagens do discurso pedagógico começa a se expandir a partir da segunda metade do século XX. Claro que, como em qualquer outro campo, há um sem-número de antecedentes, alguns deles muito significativos e até remotos. Mas sua real expansão e fixação podem ser localizadas nesse período, e talvez, de forma mais concreta, como veremos adiante, a partir dos anos 60 ou 70 do século passado. Naturalmente, eles não surgem por geração espontânea, mas em decorrência de uma série de fatores sociais, econômicos, tecnológicos etc. que, por um lado, geram novas necessidades educacionais e, por outro, suscitam inéditas possibilidades pedagógicas não escolares que buscam satisfazer essas necessidades. Seria longo demais explorar a fundo cada um desses fatores. A título de exemplo, citaremos ao acaso apenas alguns deles:

- O crescente aumento da demanda de educação em face da incorporação de setores sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais convencionais (adultos, idosos, mulheres, minorias étnicas etc.).

- Transformações no mundo do trabalho que obrigam a operacionalizar novas formas de capacitação profissional (reciclagem e formação continuada, recolocação profissional etc.).

- Ampliação do tempo livre, o que gera a necessidade de desenvolver ações educativas que se transformem em marcos de atuação e/ou em objetivos.
 - Mudanças na instituição familiar e em outros aspectos da vida cotidiana, urbanísticos etc. que tornam necessárias novas instituições e meios educacionais capazes de assumir determinadas funções educativas antes exercidas, de maneira informal, pela família.
 - Presença crescente dos meios de comunicação de massa na vida social, evidenciando a real omnipresença da ação educativa e a necessidade de ampliar a atenção pedagógica antes centrada quase exclusivamente na escola, bem como a pertinência de rediscuir até mesmo sua função.
 - Desenvolvimento de novas tecnologias, que permitem conhecer processos de formação e aprendizagem à margem dos sistemas presenciais da escolaridade convencional.
 - Crescente sensibilidade social para a necessidade de implementar ações educativas em setores da população em conflito, socioeconomicamente marginalizados, deficientes etc., seja como aspiração de avanço na justiça social e no Estado de bem-estar, seja buscando a pura funcionalidade do controle social.
- Esses e outros fatores, que não cabe esmiuçar aqui, constituem o caldo de cultura da proliferação de novos espaços educacionais deslocados do estritamente escolar e, paralelamente, as referências

reais de certa mudança de orientação no discurso pedagógico, a fim de torná-lo capaz de integrar e legitimar tais espaços. É dessa última questão que trataremos a seguir.

O contexto teórico

Não é por acaso que, de maneira bastante sincrônica às mudanças na realidade social e educacional, se foi produzindo uma série de discursos pedagógicos ideologicamente muito heterogêneos, mas coincidentes em pelo menos um ponto: o reconhecimento de que a escola já não podia continuar sendo (e de fato não era mais) a panacéia da educação. Tentaremos resumir em quatro rubricas os aspectos mais relevantes desse discurso.

a) O discurso reformista da crise da educação

Foi em fins dos anos 60 e início dos 70 do século XX que começaram a surgir algumas propostas gerais sobre educação muito ambiciosas, com evidentes coincidências. Por exemplo, no alcance de seu objeto de estudo: este era nada menos que a educação no mundo e seu estado real, que se pretendia radiografar e diagnosticar. Elas coincidiam também no instrumental de que lançavam mão para levar a cabo essa pretensão macroscópica: uma considerável informação sobre seu objeto (dados e estatísticas de todo tipo sobre os diversos aspectos da realidade educacional referentes a diversas regiões do mundo). Comparulhavam também uma espécie de perspectiva disciplinar eclética: um misto de análise sociológica, economicista e política, embutida num voluntarismo pedagógico (no sentido normativo, mas também macroscópico: de planejamento educacional mais que de prescrição didática ou metodológica) complementado por certa aspiração prospectiva.

A autoria dessas propostas e seus marcos institucionais de origem também apresentavam coincidências: organismos internacionais, personalidades que exerciam ou haviam assumido cargos educacionais nos mais altos níveis... Sua visão política e ideológica, deixando de lado certas nuances, tampouco mostrava grandes divergências: os críticos da época a qualificavam de *tecnocrática-reformista*.

Suas análises dos sistemas educacionais eram amplas, bastante lúcidas e aparentemente bem fundamentadas, mas mal esboçavam alguma crítica aos contextos sociais, políticos e econômicos que as geravam. O lema era reformar, modernizar, readaptar os sistemas educacionais vigentes (diagnosticados como obsoletos) para poder atender melhor às expectativas que a sociedade depositava neles. Quanto ao nosso principal objeto de interesse aqui, outras das coincidências residia na idéia de que essa modernização não se poderia realizar com o concurso exclusivo daquela que até então havia sido a instituição educacional canônica: a escola. Dito de outro modo, nem a simples ampliação da escolaridade nem sua otimização qualitativa seriam suficientes para atender às crescentes e heterogêneas demandas de educação e, de maneira mais geral, para resolver a crise que, segundo esses analistas, assolava os sistemas educacionais.

O leitor avisado já deve ter deduzido, há algumas linhas, de que trabalhos estamos falando. Alguns deles foram fundamentais na literatura sobre educação do último terço do século passado. E igualmente fundamentais para entender (e em parte legitimar) o desenvolvimento verificado desde então no setor educacional não-formal: entre outras coisas, foi nesses trabalhos que, como veremos, se propuseram alguns dos termos da área. Trata-se, evi-

dentemente, do livro de P. H. Coombs *A crise mundial da educação* (edição original em inglês, 1968; em espanhol, 1971 [em português, 1976]; totalmente reescrito em 1985 e republicado sob o título de *A crise mundial da educação. Perspectivas atuais*). O outro livro é *Aprender a ser* (1972), elaborado por uma equipe dirigida por Edgar Faure e publicado com o apoio da Unesco. A terceira obra que não se pode deixar de citar é o relatório, também propiciado pela Unesco, dirigido por Jacques Delors e intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir*. Essa obra cumpriu, nos anos 1990, uma função discursiva e referencial para as políticas educacionais semelhante àquela que, em sua época, foi desempenhada pelas duas anteriores.

b) *As críticas radicais à instituição escolar*

As análises e propostas que acabamos de citar coincidiram no tempo com a eclosão, na literatura sobre educação, de um conjunto de discursos extremamente críticos à instituição escolar. Discursos que se diferenciavam dos anteriores por estender sua análise crítica da escola, com igual radicalismo, ao seu marco social, político e econômico. Não se tratava mais de diagnosticar uma suposta defasagem entre os sistemas educacionais e os sistemas sociais, mas justamente de identificar seus vínculos e correspondências. Embora a origem ideológica desses discursos fosse variada, seu arcabouço teórico transformou-os em referência fundamental do debate educacional das últimas décadas do século passado.²

2. Referências bibliográficas e comentários mais extensos acerca dessas posturas críticas sobre a escola podem ser encontrados em: Ayuste, A.; Trilla, J., 2005, p. 219-248; Trilla, J., 2001.

Referimo-nos aqui, em primeiro lugar, aos autores e obras geralmente rotulados sob a rubrica do *paradigma da reprodução*; entre pioneiros, epígonos e revisionistas desse paradigma cabe citar nomes como os de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Bernstein, Bowles e Gintis, Apple, entre outros. Em segundo lugar, cabe mencionar outro tipo de abordagens, que se diferenciavam das anteriores por seu marco ideológico e estilo intelectual, talvez até mais críticos do que aqueles à instituição escolar. E tão hipercríticos que sua principal proposta chega a ser formulada em termos de abolição da escola ou, para ser mais exatos, de desinstitucionalização da ação educativa: I. Illich, E. Reimer, J. Holt e precursores como P. Goodman. Em terceiro lugar, surgirão as reflexões foucaultianas sobre os mecanismos da microfísica do poder materializando-se, entre outras intuições, também na escola.

Embora não cabha aqui entrarmos na análise desses discursos, devemos, sim, justificar o atrevimento de reunir num mesmo parágrafo nomes tão díspares, quando não conflitantes, e ainda por cima num trabalho sobre educação não-formal. Pois é fato que nem a educação extra-escolar constitui, em geral, o objeto de reflexão desses autores, nem tampouco eles se destacam especialmente por defendê-la. E mais: não seria nada arriscado afirmar que, em muitos casos, praticamente as mesmas críticas daqueles autores à escola poderiam aplicar-se, *mutatis mutandis*, a muitas atividades ou intervenções educacionais não-formais. Por que, então, introduzir nestas páginas os discursos e nomes citados? Simplesmente porque essa eclosão de críticas radicais à escola também integrou, talvez de forma involuntária, o caldo de cultivo teórico e legitimador da ampliação da educação não-for-

mal. O descrédito da escola, a exposição de suas supostas mazelas e incapacidades, a conseqüente perda de confiança em suas possibilidades, os rótulos que foram pregados (aparelho ideológico de Estado etc.) e os insultos que despejaram sobre ela (ver Illich e companhia) levaram alguns a pensar (com muita ingenuidade) que a ação educativa seria salva e reabilitada simplesmente afastando-se dessa instituição.

c) A formulação de novos conceitos

Aquilo que não tem nome não existe. Para que uma coisa tenha lugar no discurso e possa ser reconhecida na realidade, ela deve ser denominada. A pedagogia carecia de nomes, conceitos e lemas que pudessem dar conta, referendar e propagar os âmbitos educacionais de que estamos falando.

Provavelmente, a *idéia* (porque talvez se trate mesmo de uma idéia ou lema, mais que de um conceito) de *educação permanente* seja o primeiro recurso terminológico de que a linguagem pedagógica se valeu para, entre outras coisas, legitimar novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares. O que se expressa em "educação permanente" é que as pessoas podem educar-nos sempre: desde que nascemos (ou antes, segundo alguns) até quando morremos. Sendo assim, a conversão dessa potência em ato de escolarização não seria de todo ilusória. Nesse sentido, mesmo que a idéia de educação permanente denote apenas a extensão no tempo do fato educacional, conota ao mesmo tempo sua extensão horizontal ou institucional: a operacionalização da idéia de educação permanente exige a disponibilidade de muitos outros recursos educacionais além dos escolares. Embora tenha um pouco (ou muito) de *status voais*,

a expressão “educação permanente” é das mais recorrentes nas décadas mais recentes. Em torno dela orbita, além disso, uma constelação de termos afins ou derivados por concretização: formação contínua, educação de adultos, androgogia, educação ao longo da vida etc.

Mas também se necessitava de conceitos que dessem conta diretamente da extensão espacial ou institucional do fato educativo, de seu deslocamento do escolar. Com essa função surgiu outra constelação de conceitos: educação aberta, formas não convencionais de ensino, educação extra-escolar (e variantes: para-, peri-, circum-, pós... escolar), ensino não regrado e, acima de tudo, os que nos ocupam aqui: educação não-formal e informal.

Por último, caberia mencionar outros conceito ou lemas que também guardam certa familiaridade com os anteriores e que, no discurso pedagógico, ainda que com significados distintos, também cumprem a função de salientar a amplitude do universo educacional e a necessidade de abordagens holísticas e integradoras para as políticas educacionais: “sociedade educativa” ou “sociedade da aprendizagem”, “sistema formativo integrado”, “cidade educadora” etc.³ Tudo isso nos leva a um quarto elemento do contexto teórico que estamos revisando.

d) O paradigma do meio educacional

Para captar a heterogeneidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de integração de instâncias formadoras era preciso também

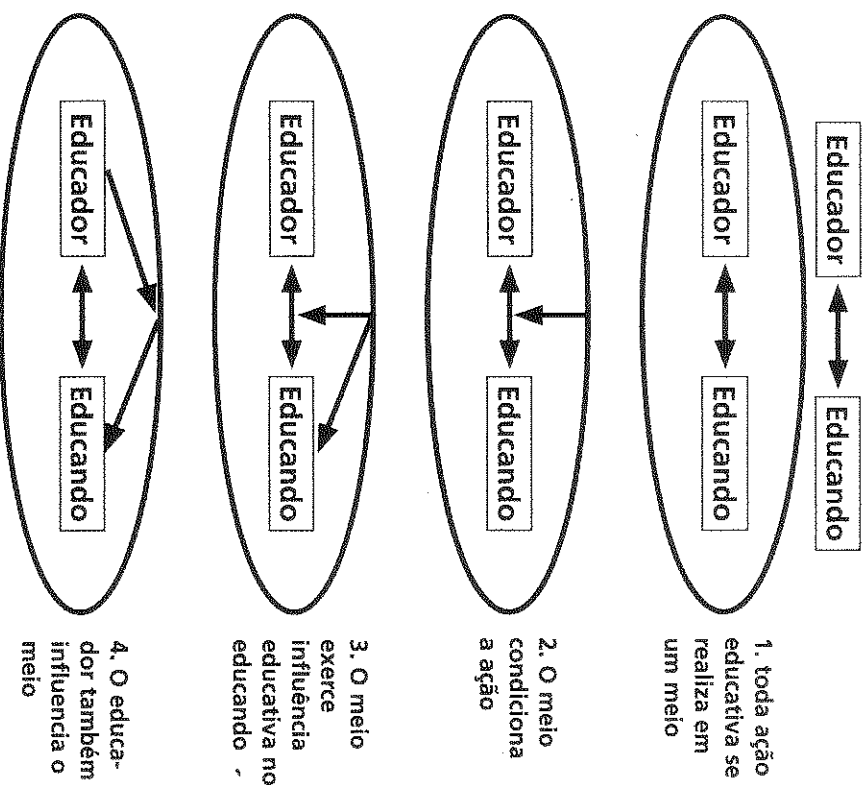
3. Sobre a idéia de cidade educadora e sua relação com a educação não-formal: Trilla, 1999, p. 199-221; Trilla, 1997, p. 13-34; Trilla, 1993.

modificar a ótica pela qual a pedagogia contemplava a ação educativa. Classicamente, a ação educativa era entendida como uma relação pessoal e direta entre educador e educando. O educador educa em sua relação direta com o educando: falando-lhe, aconselhando-o, ensinando-o, advertindo-o, castigando-o, premiando-o, transmitindo-lhe valores, servindo-lhe de exemplo...

Esse modelo pode explicar algumas das ações dos educadores, mas não todas. É um modelo simplista, porque deixa de lado muitas coisas (ver Esquema 1).

Em primeiro lugar, esquece que toda ação educativa (a do pai sobre o filho, a do professor sobre o aluno etc.) se realiza em determinado meio (a família, a sala de aula, a escola, o bairro, a cidade, o sistema social, econômico e político). Em segundo lugar, tal modelo simplista da ação educativa esquece que o meio sempre influencia a relação: condicionando-a, modelando-a e atribuindo-lhe os papéis que educador e educando devem desempenhar. Em terceiro lugar, o modelo simplista dessa relação tampouco leva em conta que, seja qual for o meio educacional, não é apenas o *educador* que educa, mas também outros elementos do meio. No ambiente familiar, as influências educativas não são exercidas somente pelos pais, mas pelo conjunto dos componentes pessoais, culturais e materiais que o constituem. Em quarto lugar, o modelo simplista esquece que o educador, além de se relacionar direta e pessoalmente com o educando, atua na medida de sua capacidade e autonomia relativa, contribuindo para a configuração do meio educacional.

Esquema 1



EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTO

Tudo isso é igualmente aplicável a qualquer meio educacional que se observe: desde os que poderíamos chamar de *micromédias*, como uma sala de aula, até os *macromédios*, como uma cidade ou um país. Um meio que, em suma, abraça espaços e tempos nos quais também se gera educação, ainda que a antiga visão da pedagogia sobre a intervenção educacional não permitisse captá-los. A nova lente que representa o paradigma do meio educacional facilita à pedagogia a descoberta desses novos espaços distintos daqueles característicos dos sistemas educacionais convencionais e reforça a conveniência de buscar formas adequadas de intervir neles.

O conceito de educação não-formal

O universo educacional e os adjetivos da educação

A educação — como já vimos — é um fenômeno complexo, multi-forme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente. Há educação, é claro, na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos ou didáticos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. Quem educa, evidentemente, são os pais e professores, mas as influências formadoras (ou eventualmente deformadoras) também são freqüentemente exercidas por políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos e vizinhos, e assim por diante.

Esse conjunto de processos que se convencionou chamar “educacionais” contém elementos tão variados que, uma vez es-

tabelecida sua condição comum, é preciso, para continuar falando deles com algum sentido, começar a distinguir uns dos outros. É preciso estabelecer classes, diferenciá-los segundo tipos, separá-los, ordená-los, classificá-los, taxonomizá-los.

Já há muito a pedagogia vem tentando realizar essa tarefa, com mais ou menos rigor. Em muitos casos, a distinção entre os diversos tipos de educação se realizou com o mero acréscimo de um adjetivo à palavra "educação": *educação familiar, educação moral, educação infantil, educação autoritária, educação física*... Em outros casos, com uma maior vontade de sistematização, tentou-se estabelecer taxonomias com critérios explícitos. Em ambos os casos, são diversos os critérios utilizados — implícitos no primeiro caso; explícitos no segundo. Longe de qualquer pretensão exaustiva, citaremos alguns exemplos.

Às vezes o critério consiste em distinguir os tipos de educação segundo alguma especificidade do sujeito que se educa: haveria então tantas parcelas educacionais quantas classes de educandos fosse oportuno considerar. Assim, por exemplo, se a especificidade do coletivo educando que se quer considerar é sua pertença a essa ou aquela etapa da vida, então se falará em *educação infantil, educação juvenil, educação de pessoas adultas, de educação da terceira idade*. Quando se considera que as mulheres têm de merecer — ou padecer — uma educação diferente da dos homens, fala-se em *educação feminina*. Ou, para referir-se à educação de pessoas que apresentam alguma "excepcionalidade" (deficiência física ou psíquica, marginalização social, superdotação etc.) que exige tratamento diferenciado, fala-se em *educação especial*.

Outro critério é o que se refere ao aspecto ou dimensão da personalidade a que se dirige a ação educativa, ou, se se

preferir, ao tipo de efeito que ela produz. Quando se fala em *educação intelectual, física, moral* etc., utiliza-se esse critério. Há também critérios que distinguem o tipo de educação segundo seu conteúdo: *educação sanitária, literária, científica* etc. Em outros casos, os adjetivos remetem às ideologias, tendências políticas ou crenças religiosas em que as diversas concepções educacionais se inserem: *educação católica, islâmica, comunista, anarquista, democrática* etc.

Outro grande grupo de adjetivos denota fundamentalmente aspectos de procedimento ou metodologias educacionais (*educação ativa, autoritária, individualizada, a distância* etc.). Finalmente — sempre sem esgotar as possíveis classes de adjetivações —, deve-se levar em conta o critério que se refere *àquilo* que educa, ao agente, à situação ou instituição que produz — ou na qual se produz — o fato educacional em questão: *educação familiar, escolar, institucional* etc. Pois bem, a expressão *educação não-formal*, como vemos a seguir, poderia ser incluída num desses dois últimos grupos. Em outras palavras, o que seria "não-formal" nesse tipo de educação é ou a metodologia, o procedimento, ou o agente, a instituição, ou o marco no qual em cada caso se gera ou se localiza o processo educacional. Logo discutiremos qual dos dois critérios pode ser mais pertinente.

Origem da expressão

Obviamente, realidades educacionais como as apontadas pela expressão "educação não-formal" existem desde muito antes que esse significante se popularizasse, mas, como já dissemos, foi só a partir do último terço do século XX que o rótulo começou a se fixar na linguagem pedagógica.

Deixando de lado eventuais usos anteriores das adjetivações “informal” ou “não-formal”, a origem de sua popularidade data de fins da década de 1960, com a publicação da obra já citada de P. H. Coombs *The world educational crisis* (1968). Nela se enfatizava sobretudo a necessidade de desenvolver meios educacionais diferentes dos convencionalmente escolares. No livro citado, esses meios recebem indistintamente os rótulos de educação “informal” e “não-formal”. Com as duas denominações se pretendia designar o amplíssimo e heterogêneo leque de processos educacionais não escolares ou situados à margem do sistema de ensino regrado. Contudo, Coombs fazia de fato uma advertência explícita de que seu livro trataria apenas “daquelas atividades que se organizam intencionalmente com o propósito expresso de alcançar determinados objetivos educacionais e de aprendizagem” (Coombs, 1968, p. 19).

Não resta dúvida, porém, de que era pouco funcional uma única expressão designar um campo tão amplo e variado como o educacional não escolar. Ou, dito de outro modo, coisas tão díspares como uma brinquedoteca e a brincadeira espontânea das crianças na rua, ou um programa de alfabetização de adultos e a leitura recreativa de um romance fazem parte de uma mesma categoria pedagógica. Provavelmente, foi devido a considerações desse tipo que, poucos anos depois da obra, digamos, institucional de 1968, o próprio Coombs e seus colaboradores propuseram a distinção entre três tipos de educação: a *formal*, a *não-formal* e a *informal*. Coombs e Ahmed, em seu trabalho de 1974, *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, definiam esses conceitos nos seguintes termos: a educação formal compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos

primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não-formal “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio” (Coombs, 1975, p. 27).⁴

Desde então, essa terminologia foi-se ampliando e atualmente já é de uso comum na linguagem pedagógica: consta nas obras de referência da pedagogia e das ciências da educação (tesauros, dicionários, enciclopédias), dispõe de abundante bibliografia que não pára de crescer, é utilizada na denominação de organismos oficiais, existem disciplinas acadêmicas com esse nome nos cursos de formação de educadores etc.

Tripartição do universo educacional e definição de educação não-formal

Na realidade, as definições de Coombs acima transcritas já deixavam minimamente delimitado o conteúdo semântico que se costuma atribuir às expressões “educação-formal”, “não-formal” e “informal”. Convém, no entanto, fazer algumas observações adicionais, em busca de maior exatidão.

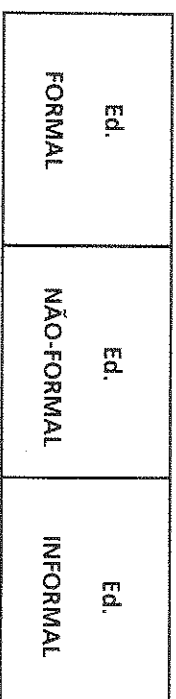
Vale notar, antes de mais nada, que essa classificação tripartite tem um propósito de exaustividade. Isto é, ela pressupõe que a

4. Na versão posterior (1985) de *The world international crisis*, Coombs retoma literalmente as definições citadas: Coombs, 1985, p. 46 e seguintes.

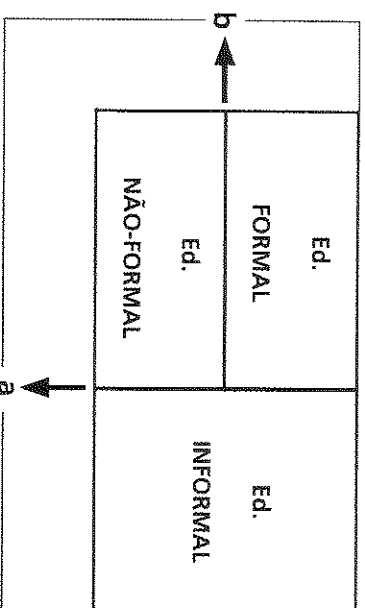
soma do educativamente formal, não-formal e informal deveria abranger o universo inteiro da educação. Dito de outro modo, que qualquer processo que se inclua no universo educacional deve, por seu turno, poder ser incluído num dos três tipos de educação citados. A distinção proposta é, portanto, um modo de setorializar aquele universo, uma tentativa de traçar fronteiras no seu interior. Assim, o problema inicial consistirá em como e onde localizar tais fronteiras.

Nesse sentido — e essa é a segunda observação que queremos introduzir —, a estrutura lógica adequada dessa tripartição não seria a representada no esquema 2, e sim a do esquema 3.

ESQUEMA 2



ESQUEMA 3



EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTOS

Na realidade — como depois veremos com maior clareza —, as chamadas educação formal e educação não-formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação. Portanto, para definir tais conceitos, as fronteiras que deveríamos considerar são aquelas que, no esquema 2, denominamos “a” e “b”.

a) Fronteira entre a educação informal e as outras duas: critério de especificidade ou diferenciação da função educativa

A diferença entre a educação informal, por um lado, e a educação formal e a não-formal, por outro, é bem notória: por exemplo, a que existe entre os efeitos formativos ou culturais que pode produzir a leitura de um romance por puro prazer e estudar um livro didático para uma disciplina escolar qualquer. Contudo, caracterizar essa diferença com precisão não é nada simples. Curiosamente, embora haja uma notável concordância ao situar os processos educativos concretos de um lado ou outro dessa fronteira, costumam aflorar muitas discordâncias quando se trata de determinar exatamente o critério ou os critérios que justificam essa distribuição. Digamos que se concorda no referente, mas se diverge no significado. Nesse sentido, é sintomático que o expediente de oferecer uma lista de exemplos de educação informal seja um dos mais usados (e mais expressivos) para tentar explicar o que se quer dar a entender com essa expressão.

Os critérios propostos para caracterizar a educação informal — e, portanto, para sinalizar a fronteira entre esta e as outras duas — têm sido diversos e variados. Já os apresentamos e discutimos longamente em outro trabalho,⁵ razão pela qual evitaremos aqui

5. *La educación informal*, op. cit., p. 24 e seguintes., 102 e seguintes, 220 e seguintes.

sua repetição. De todo modo, com algumas nuances e variantes terminológicas, os dois critérios mais recorrentes se referem à intencionalidade do agente e ao caráter metódico ou sistemático do processo.

Segundo o primeiro critério, todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna do formal e não-formal, e, por conseguinte, os não intencionais ficariam na do informal. Não resta dúvida, claro, de que tanto a educação formal como a não-formal são claramente intencionais e que a educação não intencional pertenceria à informal. Bem mais questionável, porém, é a classificação de *toda* a educação informal como não intencional. De fato, por vezes é difícil negar algum tipo de intencionalidade educativa a muitos dos meios que se costumam situar na coluna do informal: por exemplo, boa parte da literatura infantil, certas relações de amizade ou, claro, a família. Este último caso é particularmente significativo: a maior parte dos autores situa a família no marco da educação informal e, no entanto, não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação educativa sem a intenção de educar. Em suma, não parece que o critério de intencionalidade seja o que especificamente define a fronteira entre a educação informal e as outras duas.

Um segundo critério ao qual se costuma recorrer é o do caráter metódico ou sistemático do processo educacional: a educação formal e a não-formal se realizariam de forma metódica, enquanto a informal seria assistemática. Para discutir esse critério, seria preciso estender-nos na definição dos conceitos de método e sistema, o que excederia em muito nossas possibilidades aqui. Não obstante, mesmo que lidemos com esses conceitos em seu nível de uso corrente, nem assim será fácil

negar a presença de método e de sistema em muitos processos educacionais geralmente incluídos na educação informal: não se costuma afirmar que os meios de comunicação de massa nos bombardeiam *sistemáticamente* com seus valores (contravalores)?; não há método na publicidade?; não cabe falar em métodos de educação familiar?

Para nós, o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não-formal, por um lado, e informal, por outro, é um critério de *diferenciação* e de *especificidade* da função ou do processo educacional. Ou seja, estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais, quando não emerge como algo diferente e predominante no curso⁶ geral da ação em que o processo se verifica, quando é imanente a outros propósitos, quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (que é outra denominação da educação informal).⁶

Os pais — voltando ao exemplo anterior — em geral educam de modo “informal” porque costumam exercer seu trabalho educacional concomitantemente a outras responsabilidades familiares: ao dar de comer aos filhos, ao brincar com eles, ao de-

6. De modo semelhante, Scribner e Cole caracterizavam a educação formal (na qual incluíam a que aqui estamos denominando “não-formal”), entre outras coisas, como aquela que “se extrai da diversidade da vida diária, situa-se num contexto especial e realiza de acordo rotinas específicas” (Scribner, S.; Cole, M., 1973, p. 553-559).

corar e arrumar a casa, ao acompanhá-los à escola etc. Quando a mãe (ou o pai, obviamente) dá de comer ao filho de 2 anos, tem a intenção não apenas de alimentá-lo, mas também, de educá-lo (quer ensiná-lo a se virar sozinho, que adquira certos hábitos etc.); acontece que não há como distinguir quando se está fazendo uma coisa ou outra.⁷ Normalmente, na família não há horários nem espaços fixos e diferenciados para a educação, nem se verificam mudanças aparentes de papéis; a educação na família não é uma coisa que se possa separar e distinguir de sua vida cotidiana, do clima que nela se vive.

b) A fronteira entre a educação formal e a não-formal

A educação formal e a não-formal são, como vimos, intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente

7. Suponhamos a extravagante hipótese de que se tentassem separar as duas coisas (alimentar a criança e educá-la). A criança seria então alimentada de forma expressa: por exemplo, brutalmente, por meio de um funil, ou cientificamente, por meio de cápsulas ou injeções. Em todo caso, utilizar-se-ia um procedimento que não demandasse a proverbial paciência dos pais com as crianças inapetentes (paciência que só se sustenta na certeza de que a criança acabará aprendendo a comer bem e sozinho). Depois, em outro momento, longe da comida (quando muito, com figuras representando pratos de sopa, coxas de frango e bananas), por meio de lições, simulações ou até vídeos interativos e programas de computador, o pai tentaria ensinar o filho a comer. Assim, estranhos diante de um caso de educação não-formal (ou de educação formal, se esse ensino fizesse parte do currículo escolar). Alguém certamente poderá pensar que essa extravagância de separar a função de alimentar da função de ensinar a se alimentar lembra muito certas coisas que se fazem na escola, mas que não costumamos considerar extravagantes.

diferenciados e específicos. Vejamos agora por onde passaria a fronteira que separa os dois tipos de educação.

Também nesse caso são vários os critérios propostos para essa distinção. Não obstante, os mais utilizados também podem ser reduzidos a dois. Um par de critérios aparentemente muito semelhantes, mas, em sentido estrito, mutuamente irreduzíveis.

O critério metodológico

É bastante comum caracterizar a educação não-formal como aquela que se realiza fora do marco institucional da escola ou a que se afasta dos procedimentos escolares convencionalmente. Desse modo, o escolar seria o formal, enquanto o não escolar (mas intencional, específico, diferenciado etc.) seria o não-formal.

Já faz algum tempo, propusemos uma caracterização da escola com base em uma série de determinações, quas sejam: o fato de constituir uma forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio (a escola como lugar); o estabelecimento de tempos predeterminados de atuação (horários, calendário escolar etc.); a separação institucional de dois papéis assimétricos e complementares (professor/aluno); a pré-seleção e ordenação dos conteúdos trocados entre as duas partes por meio dos planos de estudo; e a descontextualização da aprendizagem (na escola, os conteúdos são ensinados e aprendidos fora dos âmbitos naturais de sua produção e aplicação).⁸ Pois bem, a educação não-formal seria aquela que tem lugar mediante procedimentos ou instâncias que rompem com alguma ou algumas dessas determinações que caracterizam a escola. A educação a distância seria

8. Trilla, J., 1985. Ver também Trilla, J., 2006.

não-formal por seu caráter não presencial e por romper com a definição espacial e temporal da escola; igualmente o ensino preceptor, por não ser uma forma coletiva de aprendizagem.

Em suma, quando se fala em metodologias não-formais, o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola. Assim, com um sentido muito semelhante ao dessa acepção de educação não-formal, alguns autores utilizaram expressões como “ensino não convencional” ou “educação aberta”.

O critério estrutural

Segundo o outro critério, a educação formal e a não-formal se distinguiriam não exatamente por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Isto é, o que vai do ensino pré-escolar até os estudos universitários, com seus diferentes níveis e variantes; ou, dito de outro modo, a estrutura educatva graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos. Aplicando-se tal critério, a distinção entre o formal e o não-formal é bastante clara: é uma distinção, por assim dizer, administrativa, legal. O formal é aquilo que assim é definido, em cada país e em cada momento, pelas leis e outras disposições administrativas; o não-formal, por outro lado, é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado. Os conceitos de educação formal e não-formal apresentam, portanto, uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não-formal pode mais tarde passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal em um país e não-formal em outro.

A confusão entre os critérios que chamamos respectivamente de metodológico e estrutural tem sem dúvida explicação: afinal, a instituição fundamental e paradigmática do sistema de ensino regrado foi e é ainda a escola. Entretanto, se quisermos ser mais precisos, é inevitável reconhecermos os dois critérios como parcialmente incompatíveis. Assim, por exemplo, uma universidade a distância seria não-formal conforme o primeiro critério e formal conforme o segundo; e com uma “auto-escola” ocorreria exatamente o contrário.

A escolha entre um critério e outro, portanto, não é irrelevante. Conforme o critério que se utilize, caberá incluir determinados processos ou meios educacionais de um lado ou outro da fronteira. A aplicação historiográfica desses conceitos também pode ser problemática. Escolhendo-se o critério estrutural, a história da educação não-formal será relativamente curta: embora se possa falar em títulos acadêmicos ou reconhecidos oficial ou oficiosamente pelo poder estabelecido em cada caso, a distinção entre educação formal e não-formal terá realmente pertinência histórica somente a partir da constituição dos sistemas educacionais nacionais, isto é, no século XVIII. Mas isso tampouco é um inconveniente, e sim um exemplo a mais de que cada disciplina é dotada, em cada momento, daqueles conceitos funcionais à sua realidade dinâmica.

Quanto a nós, acreditamos que o critério a utilizar deve ser o estrutural. É o que costuma acolher as definições mais rigorosas, bem como a original de Coombs e Ahmed citada anteriormente. Contudo, a recusa do critério metodológico não significa que negamos a possibilidade de tratar dos métodos na educação não-formal. Significa apenas o entendimento de que a educação não-formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia. Na realidade, na educação não-formal cabe o uso de qualquer

metodologia educacional; até mesmo daquelas que são mais usuais na instituição escolar. O que ocorre é que a educação não-formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela (calendário escolar, titulação dos docentes etc.), seu caráter não obrigatório, e por aí fora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal. Mas repetimos: isso é apenas uma tendência, uma ênfase, e não um elemento essencial ou uma característica conceitualmente necessária.

Por último, e caso nos exigissem a problemática e sempre facilmente refutável oferta de uma definição, nossa proposta é a seguinte: entendemos por educação não-formal o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.

Âmbitos da educação não-formal

O conjunto de instituições, atividades, meios e programas que já acolhem a educação não-formal é tão amplo e variado que, além de algumas generalidades já expostas anteriormente, há bem pouco a dizer sobre ele que seja de fato aplicável a todo o setor. Aqui nos limitaremos, portanto, a esboçar de forma quase telegráfica uma espécie de repertório de âmbitos. Isso cientes de que cada um dos

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTO

âmbitos desenvolvidos deveria ser objeto de um tratamento particular que refletisse sua gênese, seus conceitos, teorias e autores relevantes, sua prospectiva etc.⁹

O âmbito da formação ligada ao trabalho. É um fato bastante óbvio que o sistema educacional formal nem sempre soube resolver satisfatoriamente sua relação com o mundo do trabalho. Mas, mesmo que o velho e recorrente problema da formação profissional regrada estivesse em via de solução, ainda assim continuaria existindo um largo espaço para a atuação não-formal. Formação ocupacional, formação na empresa, programas de formação para a reciclagem profissional, escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego etc. são termos que designam ações educativas geralmente situadas fora das margens do setor formal e que dão conta da extensão desse âmbito.

O âmbito do lazer e da cultura. O tempo livre e o desejo de acesso e usufruto da cultura num sentido nem acadêmico nem utilitarista geraram também uma importante oferta educacional não-formal, que já contempla pessoas de todas as idades, desde a infância mais precoce até a terceira idade. Pedagogia do lazer ou educação em tempo livre, animação sociocultural etc. são denominações já consolidadas no discurso educacional contemporâneo, que por sua vez designam um amplo leque de instituições e atividades.¹⁰

9. Para uma apresentação mais desenvolvida de cada um dos âmbitos e meios da educação não-formal, ver Trilla, 1985, p. 51-186.

10. Estudamos esse âmbito especificamente em: Puig, J. M. e Trilla, J., 2003; Trilla, J., 2004a, p. 19-43; García, I., 2004, p. 153-174.

O âmbito da educação social. Outro mundo educacional não-formal que nossa sociedade tem feito crescer de forma muito notável é o composto por todas aquelas instituições e programas destinados a pessoas ou coletivos que se encontram em alguma situação de conflito social: centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc.¹¹

O âmbito da própria escola. É inevitável mencionar aqui a também vastíssima variedade de propostas educacionais surgidas do setor não-formal ou apresentadas em formato de educação não regrada, mas que, no entanto, se localizam na própria escola (atividades extracurriculares) ou servem de reforço para sua atuação (visitas e outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não governamentais, administrações públicas etc).¹²

Relações entre a educação formal, a não-formal e a informal

Até aqui nos preocupamos mais em apontar as diferenças entre a educação não-formal e as outras duas do que em analisar os elos que existem ou deveriam se estabelecer entre os três setores educacionais. Nesta seção trataremos de evidenciar as interações existentes entre eles, a porosidade das fronteiras e, de forma sucinta, a complexidade do universo educacional a despeito das

11. Sobre a relação conceitual entre educação social e educação não-formal, ver Trilla, J., 2003b, p. 13-47.

12. Ver Trilla, J., 2004b, p. 305-324; Trilla, J., 2003a.

divisões que, com a melhor intenção taxonômica, procuramos estabelecer em seu interior.

A seguir analisaremos em três subseções as inter-relações existentes e desejáveis entre os tipos de educação. Em primeiro lugar, o que aqui chamaremos de *interações funcionais*; isto é, a maneira como as funções se relacionam e os efeitos desses tipos de educação. Em segundo lugar, trataremos das intromissões reais que se dão entre os três setores e que minam a idéia de que se trata de compartimentos absolutamente estanques; será uma análise das interações não mais funcionais, e sim de caráter, digamos, fenomênico. Finalmente, introduzindo um discurso de tipo projetivo, defenderemos um sistema de educação que aumente ainda mais a porosidade entre os três setores.

Interações funcionais

A educação, do ponto de vista de seus efeitos, é um processo holístico e sinérgico; um processo cuja resultante não é a simples acumulação ou soma das diferentes experiências educacionais vividas pelo sujeito, e sim uma combinação muito mais complexa, em que todas essas experiências interagem entre si. É uma espécie de interdependência que pode ser expressa diacronicamente (cada experiência educacional é vivida em função das experiências educacionais anteriores e prepara e condiciona as subseqüentes), e também sincronicamente (o que acontece com a criança em determinado ambiente educacional tem relação com o que ela vive nos outros ambientes educacionais dos quais participa). De fato, se não existisse essa interdependência dos efeitos educacionais produzidos nos diversos ambientes, a própria eficácia formativa de cada um deles seria posta em questão. Afinal, para avaliar as

aquisições educacionais produzidas em determinado ambiente é preciso examinar como estas se aplicam aos demais — sua capacidade de transferência, poderíamos dizer.¹³

Assim, parece claro que as educações formal, não-formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas. E essas relações funcionais podem dar-se — como de fato se dão — de maneiras muito diversas. Algumas delas poderiam ser as seguintes:

- *Relações de complementaridade.* Mesmo considerando-se que a educação integral deve sempre ser um marco teleológico geral, é óbvio que cada uma das instâncias educacionais de que o sujeito participa não pode atender igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação. Nesse sentido, aparece como uma espécie de complementaridade, uma espécie de partilha de funções, de objetivos, de conteúdos entre os diversos agentes educativos. Trata-se, não obstante, de diferenças de ênfase mais que excludentes: algumas instâncias atendem mais diretamente o lado intelectual, enquanto outras, mais o afetivo ou o social; algumas são concebidas para oferecer conteúdos gerais, enquanto outras, para desenvolver habilidades muito específicas; algumas pretendem capacitar para o trabalho, enquanto outras atuam no âmbito do lazer etc.

13. Como explicava U. Bronfenbrenner (1987, p. 54), "para demonstrar que houve desenvolvimento humano é necessário verificar que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa se estende a outros ambientes e outros momentos".

- *Relações de suplência ou de substituição.* Às vezes, a educação não-formal assume tarefas que são — ou deveriam ser — próprias do sistema formal, mas que ele não realiza de maneira satisfatória.¹⁴ Em outros casos acontece o contrário: é ao sistema educacional formal que se atribuem funções de suplência em relação a conteúdos que talvez deveriam ser transmitidos por outras instâncias.¹⁵

14. Um exemplo que, ao menos na Espanha, é muito claro nesse sentido é o caso da aprendizagem de línguas estrangeiras. A crescente consideração social do domínio de idiomas como valor importante em relação ao futuro académico e profissional das crianças, a par da — em geral — notória ineficácia da escola nesse sentido, multiplica a oferta não-formal desse tipo de ensino. Se considerarmos que o domínio de alguma ou de algumas línguas estrangeiras já faz parte, na nossa sociedade, da bagagem comum de formação que a maioria ou todos deveriam possuir, é claro que tal aprendizagem precisa ser parte das funções que o sistema educacional formal deve assumir com eficácia. É por isso que a oferta não-formal exerce aí, em grande medida, uma função claramente supletiva.

15. É frequente a tentação de atribuir à escola qualquer tarefa educacional (nova ou velha) que surja como necessária. A família, por exemplo, muitas vezes delega à escola funções que caberiam a ela. A mesma coisa fazem frequentemente outras instâncias sociais (políticas, igrejas etc.) que pretendem delegar ao sistema formal uma parte de seus compromissos educacionais. Assim, cabe à escola prevenir a delinqüência, formar o consumidor, educar sexualmente, catequizar, ensinar o código de trânsito etc. A educação integral é — como já dissemos — um nobre ideal que há de ter em vista todas e cada uma das instâncias educacionais, mas para ser compartilhada entre todas, e não para que uma delas faça tudo. Sobrecarregar a escola de suplências é a melhor maneira de fazer com que ela não consiga cumprir a contento nem o que lhe cabe, nem o que cabe a outras instâncias.

• *Relações de substituição.* Além da suplência, a educação não-formal, em certas ocasiões e contextos, foi vista até como substituto da educação formal. Em contextos socioeconômicos com graves *deficits* de escolarização ou para grupos de população cujo acesso à escola é problemático (adultos analfabetos, populações geograficamente dispersas etc.), alguns programas educacionais não-formais foram utilizados como alternativas de urgência à situação de exclusão de determinados coletivos dos serviços culturais e educacionais convencionais.

• *Relações de reforço e colaboração.* Certos meios educacionais não-formais e informais servem também para reforçar e colaborar na ação da educação formal. Recursos (expressamente organizados ou não) providos de fora das instituições formais são freqüentemente utilizados por elas no contexto de sua atividade: programas dos meios de comunicação; atividades que instituições como museus, bibliotecas, fundações culturais, põem à disposição das escolas; fazendas, instalações agrícolas, viagens para educação ambiental; empresas que colaboram em programas de educação permanente etc.

• *Relações de interferência ou contradição.* Mas nem todas as inter-relações que se dão entre os três setores educacionais permitem, como nas rubricas anteriores, oferecer a imagem de um universo educacional que, expressamente ou de forma espontânea, tende a se ordenar (um deles complementando, suprimindo, reforçando o outro). Há também interferências e contradições entre os diferentes tipos de educação. Na realidade, o que estamos dizendo aqui é o que já anunciamos na

abertura deste texto pela boca do barão de Montesquieu: aquilo que aprendemos por meio do que ele chamava “educação do mundo” às vezes contraria o que aprendemos na família e na escola. A idéia de que o sujeito está imerso em um meio educacional axiologicamente homogêneo, de que participa de ambiente e vivências educativamente convergentes em tudo é, em todo caso, apenas isso: uma idéia, um ideal (e até duvidoso, do qual haveria muito que falar). A realidade do universo educacional, que inclui também o universo social em que se insere, é sempre muito mais heterogênea, com valores em conflito, com interesses opostos. Só um meio educacional fechado, uma instituição total, poderia se aproximar de uma educação totalmente harmoniosa e sem contradições. Mas acontece que justamente as chamadas educação não-formal e informal — sobretudo a última — desmentem o caráter fechado, homogêneo e unilateral do ato educacional.

Intromissões mútuas

Passaremos agora de uma análise funcional para uma análise fenomenológica. Veremos como suas funções e efeitos não apenas se entrecruzam, mas como as chamadas educações formal, não-formal e informal se intrometem mutuamente e oferecem uma imagem muito distante da que resultaria de considerá-las compartimentos estanques.

Essas intromissões se dão em todos os sentidos. Determinada instância educacional pode ser considerada globalmente pertencente a um dos três tipos de educação e ao mesmo tempo acolher elementos ou processos próprios dos outros dois. Assim, por exemplo, uma instituição escolar de ensino fundamental (ou

secundário, ou superior), pertencente por definição ao modo educacional formal, pode incluir atividades não-formais (aquelas de caráter extracurricular) e inevitavelmente conter processos educacionais informais (aqueles que resultam das interações não planejadas entre os grupos de iguais).

Não faltariam exemplos semelhantes: os meios de comunicação de massas, que seriam preponderantemente informais, podem acolher espaços virtualmente formais (um programa para uma universidade a distância) e outros não-formais (cursos de línguas, de bricolagem ou de cozinha, programas de educação cívica, anúncios para a prevenção de acidentes de trânsito etc.); um instrumento tão formal como um livro didático do ensino médio pode ser eventualmente utilizado em um contexto informal (um adulto que, fora de qualquer disciplina escolar, recorre a ele para aprender determinado conteúdo de forma, digamos, autodidata); de modo inverso, um produto cultural originalmente informal como um filme pode ser formalmente instrumentalizado para uma aula de história.¹⁶

16. Na realidade, os exemplos que acabamos de apresentar sugerem um tema de interesse conceitual: o de que as categorias de educação formal, não-formal e informal são geralmente utilizadas para classificar e comparar entidades educacionais nem sempre de nível equiparável. Os rótulos “formal”, “não-formal” e “informal” costumam ser aplicados indistintamente a instituições, agentes educacionais pessoais, instrumentos, atividades concretas, programas ou projetos etc. Para um uso taxonômico estritamente rigoroso dos conceitos que nos ocupam, caberia, em cada caso, delimitar a classe de referentes aos quais se aplicam, de tal maneira que eles fossem equiparáveis por suas características e dimensões.

Permeabilidade e coordenação

Quanto ao exposto nos dois itens anteriores, nas melhores propostas pedagógicas – tanto naquelas que se referem ao planejamento macroeducacional como naquelas que têm como objeto a concepção de programas concretos de intervenção – existe a vontade de fazer todas as pontes possíveis entre as diferentes educações, de incrementar ainda mais a porosidade existente entre elas, de torná-las permeáveis ao máximo. Propostas ou tendências como as que seguem estariam nessa linha. (Algumas são tão antigas que seria um lugar-comum insistir nelas, não fosse sua realização prática ainda tão ínfima.)

- As instituições educacionais formais deveriam incrementar o uso dos recursos não-formais e informais que estão à sua disposição. Em sentido inverso, também as instâncias formais teriam de prestar seu apoio para o desempenho de outras funções educacionais, culturais e sociais. A utilização dos equipamentos escolares fora dos horários letivos para atividades não-formais ou informais é um exemplo concreto dessa demanda.

- No marco da educação formal, deveriam ser valorizadas e reconhecidas as aquisições que os indivíduos realizam em contextos não-formais e informais. Embora sejam insuficientes e nem sempre operacionalizadas de forma conveniente, já existem realizações nesse sentido: o vestibular para adultos que não puderam seguir a escolaridade regulamentar não é outra coisa senão um expediente mediante o qual o sistema formal reconhece as aprendizagens não-formais ou informais realizadas pelo indivíduo.

- Deveriam adequar-se plataformas que permitissem e promovessem a coordenação entre instâncias educacionais formais,

não-formais e, quando fosse o caso, informais, de modo a otimizar a complementaridade já comentada e evitar duplicidades desnecessárias. Essa coordenação é necessária em todos os níveis: nos organismos mais altos de gestão dos sistemas educacionais, mas também — e até mais, quando necessário — nos campos concretos de atuação.

• Tampouco estaria fora de lugar a concepção de programas “híbridos” de educação formal e não-formal que acolham os aspectos mais pertinentes de ambos os tipos de educação, de modo a poderem ser adaptados da melhor maneira possível às características específicas de contextos e destinatários.

Todas essas propostas, e outras na mesma linha de permeabilizar tanto quanto possível os três setores educacionais, de certo modo se baseiam em algumas considerações de caráter mais geral. Veremos duas delas: uma que aponta um fato, outra que formula uma aspiração.

A de caráter factual é que, na realidade, o fato de a aquisição ter-se realizado pela via formal, não-formal ou informal tem importância muito relativa. O que realmente importa deveria ser a qualidade e a pertinência pessoal e social da aprendizagem em questão, e que o processo para chegar a ela tenha sido o mais eficaz. Talvez a única coisa — embora não seja pouca — que importa ao educando no fato de o processo de aprendizagem ser formal, não-formal ou informal seja a obtenção de um título acadêmico (na formal) ou de um certificado (na não-formal). Embora essas questões tenham grande relevância na nossa sociedade — talvez desmedida —, não deixam de constituir aspectos um tanto externos (motivações extrínsecas) do processo de aprendi-

zagem. O que queremos dizer com tudo isso é que o planejador de programas educacionais deve dar importância muito relativa ao rótulo que o fruto de seu trabalho merecerá. É possível que, se ele planejar combinando corretamente as necessidades e os recursos existentes, não deixando que os rótulos atrapalhem seu trabalho, o resultado final seja uma espécie de mistura, um híbrido, como dizíamos anteriormente. E isso não porá em questão a utilidade da classificação que aqui nos ocupa, mas simplesmente advertirá que sua utilidade não pode ser, justamente, atrapalhar as ações educativas.

A consideração desiderativa que está na base de propostas como as anteriores, que combinam o formal, o não-formal e o informal, é a vontade de configurar um sistema educacional que facilite ao máximo que cada indivíduo possa traçar seu itinerário educacional de acordo com sua situação, suas necessidades e seus interesses. Para tanto, o sistema tem de ser aberto, flexível, evolutivo, rico em quantidade e diversidade de ofertas e meios educacionais. E um sistema educacional só poderá sê-lo se realmente incorporar o setor não-formal e considerar e valorizar o informal.

Epílogo

É possível que as páginas precedentes tendam a oferecer uma versão um tanto mitificada da educação não-formal. Ao ressaltar as contribuições dela para fazer frente a certas necessidades ou demandas educacionais de nossa sociedade, talvez tenhamos descuidado da perspectiva crítica e da conveniente desconfiança

ao nos aproximarmos das *grandes soluções*. Nosso discurso sobre a educação não-formal até aqui tentou ser fundamentalmente descritivo, mas temos de reconhecer que, em geral, também esteve carregado de conotações valorativas de sinal positivo. A isso nos impeli, quase inconscientemente, a própria tarefa imposta de descrever um setor do universo educacional que, ainda hoje, na consideração de boa parte dos pedagogos, ocupa um espaço marginal quando, na realidade, já está exercendo um papel muito relevante. Talvez a tática subestimação da educação não-formal em certos círculos possa levar a superestimá-la, a destacar apenas suas possíveis virtudes, evitando seus também possíveis (e reais) riscos e defeitos. Porque é certo que a educação não-formal está longe de ser a solução milagrosa para a multiplicação de problemas da realidade educacional atual ou futura.

Na realidade, salvo nos aspectos que conceitualmente distinguem a educação formal da não-formal, esta última pode abrigar males idênticos àqueles que podem ser apontados na primeira. A educação não-formal pode ser tão classista, alienante, burocrática, ineficiente, cara, obsoleta, estática, manipuladora, este-reoitpada, uniformizadora quanto a formal. E até pode ser pior, em algum desses quesitos, uma vez que a formal, em todo caso, já é um "mal conhecido". A mesma relativa novidade dos meios não-formais e sua aparência de panacéia talvez contribuam para disfarçar seus defeitos.

Enfim, a educação não-formal não é nenhuma panacéia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não-formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresenta-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a esco-

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTO
 larização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível.¹⁷

Referências bibliográficas

- AVUSTE, A.; TRILLA, J. "Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación." In: *Revista de Educación*, 336, jan.-abr., 2005, p. 219-248.
- BADIA, A.; MAURI, T.; MONTERO, C. (Coords.) *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: UOC, 2006.
- BRANDINI, M.; SIEIRO, R. (Orgs.) *Educación não-formal. Contextos, percursos e sujeitos*. São Paulo: Setembro, 2005.
- BROFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- COLOM, A. J. "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal." In: *Revista de Educación* n° 338, 2005, p. 9-22.
- COOMBS, P. H. *The world educational crisis*. Nova York: Oxford University Press, 1968.
- _____. *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana, Col. "Aula XXI", 1985.
17. Essa visão crítica sobre certas propostas e usos da educação não-formal em contra-se desenvolveida mais extensamente em Trilla, 1993, p. 221 e seguintes.

- COOMBS, P. H.; AHMED, M. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.
- DEIORS, J. *et al.* *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana, 1996.
- DEWEY, J. *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando, 1918.
- FAURE, E. *et al.* *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad, 1972.
- GARCÍA CARRASCO, J. "Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales." In: *Revista de Educación* n° 338, 2005, p. 23-44.
- GÓMEZ-GRANELL, C. *et al.* (Coords.) *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, 2004, p. 153-174.
- LA BELLE, T. J. *Nonformal education and social change in Latin America*. Los Angeles: UCLA Latin America Center, 1976.
- _____. "Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective en lifelong learning." In: *International review of education*, vol. 28, n° 2, 1982, p. 159-175.
- MONTESQUIEU, C. *De l'esprit des lois. Oeuvres complètes*, vol. II. Paris: Gallimard, 1951.
- PAIN, A. *Education informelle. Les effets formatifs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- PURE, J. M.; TRILLA, J. *A pedagogia do ócio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- SCRIBNER, S.; COLE, M. "Cognitive consequences of formal and informal education." In: *Science* n° 182, nov. 1973, p. 553-559.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.
- _____. *La educación informal*. Barcelona: PPU, 1986.
- _____. "El sistema de educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación." In: SARRAMONA, J. (ed.) *La educación no formal*. Barcelona: Ceac, 1992, p. 9-50.
- _____. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.
- _____. *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- _____. "Ciudades educadoras: bases conceptuales." In: SABBAG ZANKO, M. A. (org.) *Ciudades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p. 13-34.
- _____. "A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas – una analítica e outra globalizadora – do universo da educación." In: *Revista Galega do Ensino*, n° 24, Santiago de Compostela, 1999, p. 199-221.
- _____. "La cultura y sus mediaciones pedagógicas". In: GARCÍA GARRIDO, J. L. (Orient.) *La sociedad educadora*. Madrid: Fundación Independiente, 2000, p. 125-144.
- _____. (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2001.

- _____. "La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando." In: VVAA. *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 2003a.
- _____. "O universo da educação social." In: ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão: educador social*. Porto Alegre: Artmed, 2003b, p. 13-47.
- _____. "Conceito, discurso e universo da animação sociocultural." In: TRILLA, J. (coord.) *Animação sociocultural, teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004a, p. 19-43.
- _____. "Los alrededores de la escuela." In: *Revista Española de Pedagogía* n° 228, 2004b, p. 305-324.
- _____. *A pedagogia da felicidade. Superando a escola entediante*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional

Elie Chagnon

Dois campos de uma realidade fragmentada

Pode-se dizer que a educação dita formal é muito recente na história humana. Não porque ela coincida — o que é um fato — quase completamente com a educação escolar, pois esta já existia séculos antes de Cristo, na Antiguidade clássica. Mas porque o caráter formal da educação decorre essencialmente de um conjunto de mecanismos de certificação que formaliza a seleção (e a exclusão) de pessoas diante de um mercado de