

## Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos

ANA BRUNO

ana.bruno.1976@gmail.com

Doutoranda em Formação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

### Resumo

Um entendimento abrangente da educação possibilita múltiplas e variadas discussões sobre a tipologia das modalidades educativas formal, não formal e informal; bem como o questionamento sobre a sua adequação na reflexão sobre a amplitude dos processos educativos existentes, ou até mesmo ao surgimento de propostas que se demarcam da trilogia.

O propósito deste artigo é apresentar uma discussão conceptual que permita reflectir, por um lado, sobre a operacionalização destes conceitos, e por outro, questionar a forma como as intersecções, os atravessamentos e os hibridismos podem contribuir para um melhor e mais amplo entendimento dos processos educativos contemporâneos.

Pretende-se num primeiro momento, apresentar e discutir a tipologia das modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal. Seguidamente parte-se do questionamento da utilidade e possibilidades de instrumentalização destes conceitos para além deste entendimento. Por fim atenta-se em contributos que poderão possibilitar uma reflexão mais alargada sobre estas temáticas.

### Palavras-chave:

educação formal; educação não formal; educação informal.

## **Abstract**

A comprehensive understanding of education provides multiple and varied discussions on the typology of educational modalities (formal, non-formal and informal); as well as questioning about its appropriateness about the reflection on the extent of educative processes, and even the emergence of proposals beyond the trilogy.

The purpose of this article is to present a conceptual discussion which allows reflect, on the one hand, about the operation of these concepts, and on the other, question the way the intersections, the crossings and hybridity can contribute to a better and broader understanding of contemporary educational processes.

It is intended as a first step, present and discuss the types of educational modalities such as formal, non-formal and informal. Then we quest about their utility and possibilities of reflection and exploration. Finally we present other proposals that may allow a wider debate on these questions.

### **A trilogia: educação formal, não formal e informal**

A supremacia da visão escolarizada da educação, a par da crescente visibilidade dos processos educativos não formais a partir da segunda metade do século XX, justificou a necessidade de distinguir e delimitar modalidades educativas. A origem deste fenómeno situa-se nas práticas emergentes de educação de adultos no período pós 2ª guerra mundial. Canário (2006) identifica estes processos educativos não formais através da imagem da face não visível da lua. O autor afirma, neste sentido, o valioso património e potencialidades destas experiências educativas. A educação não formal é entendida no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” e se “situam num *continuum*” (Canário, 2006, p.3).

O entendimento da educação como um processo amplo e abrangente e a importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como forma de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal.

Uma definição simplista da trilogia, a partir do critério estrutural

(Trilla-Bernet, 2003), associa a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização (família, amigos, comunidade). Contudo, hoje, uma abordagem compartimentada poderá não servir como instrumento de reflexão e análise da diversidade e amplitude dos processos educativos em que participam crianças, jovens e adultos (LaBelle, 1982; Rothes, 2005; Rogers, 2004).

Gohn (2006), partindo destes conceitos como áreas do conhecimento ainda em construção, procura a delimitação teórica destas modalidades a partir da definição de campos de acção e atributos. Desta forma, define a educação formal como

*aquela que é desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc.- carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se apega no “mundo de vida”, via os processos de*

*partilha de experiências, principalmente em espaços e acções colectivas quotidianas* (Gohn, 2006, p.28).

A autora justifica a compartimentação das modalidades a partir da necessidade de distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos enquanto campos de desenvolvimento da acção educativa. Assim, equaciona a delimitação partindo de seis questões chave: Quem é o educador (agente do processo de construção do saber)?; Onde se educa (local/ espaço/ território); Como se educa (contexto/situação)?; Porquê (finalidades/objectivos); Quais as características mais pertinentes?; Quais os resultados esperados? (Gohn, 2006).

Como resposta à questão sobre quem é o educador na educação formal, poder-se-á dizer que são professores ou profissionais da educação; o local está associado aos territórios das escolas (regulamentadas por lei, certificadas e organizadas segundo directrizes nacionais). Como se educa, então, na educação formal? Os ambientes e contextos são normalizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Aqui as finalidades prendem-se com objectivos relativos ao ensino-aprendizagem de

conteúdos historicamente sistematizados e normalizados por lei. Desta forma, a educação formal requer tempos e locais específicos, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das actividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores; tem um carácter metódico e organiza-se por idades/níveis de conhecimento. O resultado esperado é a aprendizagem efectiva, certificação e atribuição de diplomas que capacitam os indivíduos a seguir para níveis e graus mais avançados.

Na educação não formal o educador é “o outro” (Gohn, 2006,p.29) com quem se interage ou se integra. O local, espaço ou território onde se educa, assume-se como outra das questões fundamentais nesta distinção, pois acompanha as trajectórias de vida dos grupos e indivíduos fora das escolas, seja em locais informais, seja em locais onde existem processos interactivos intencionais. O contexto ou situação educativa constrói-se em ambientes de acção construídos colectivamente e a participação, regra geral, é voluntária. Nesta modalidade importa destacar a intencionalidade da acção educativa, da participação, de aprender, de transmitir ou trocar saberes.

Na educação não formal a finalidade consiste em abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos, bem como

das relações sociais que este estabelece. Neste sentido capacita-os para se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Aqui os objectivos não são dados previamente, constroem-se na interacção, gerando um processo educativo, voltado para e a partir dos interesses e necessidades de quem participa. A educação não formal não é organizada por níveis, idades ou conteúdos e pode actuar sobre aspectos subjectivos de um grupo (cultura política, laços de pertença, identidade colectiva, processos de cidadania colectiva e pública do grupo).

No âmbito da educação informal o agente do processo de construção do saber situa-se nas redes familiares e pessoais, ou nos meios de comunicação. Aqui os espaços educativos não estão delimitados e são fortemente marcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, género, religião, etnia, marcados pela espontaneidade dos ambientes, onde as relações sociais se definem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. A educação informal está associada ao processo de socialização dos indivíduos, e, neste sentido, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar segundo valores e crenças do grupo a que se pertence ou se frequenta. A educação informal é um processo permanente e não

organizado: os conhecimentos não são sistematizados, são transmitidos a partir da prática e da experiência anteriores, e actua no campo das emoções e sentimentos. Assim, não são esperados resultados *a priori*, eles acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum dos indivíduos que orienta as suas formas de pensar e de agir espontaneamente (Gohn, 2006).

Também Trilla-Bernet (2003) procura sistematizar de uma forma pragmática a amplitude dos processos educativos a partir desta trilogia. Elabora e aprofunda as diferenças entre modalidades e propõe algumas distinções entre a educação formal e a não formal. Para este autor, a educação formal e não formal assumem um carácter intencional, estando sujeitas a objectivos explícitos de aprendizagem, e mostrando sempre estes processos educativos como diferenciados e específicos. É aqui que reside a principal diferenciação entre estas e a educação informal.

Define, partindo do princípio de que a forma escolar continua a ser o principal referente da educação formal, dois critérios: o metodológico e o estrutural. O critério metodológico, o mais utilizado, atribui à educação não formal os processos educativos intencionais, com objectivos de aprendizagem ou formação explícitos, diferenciados e

específicos, que se afastam dos procedimentos convencionais escolares. A este critério está subjacente a ideia de metodologias formais e não formais.

O critério estrutural reporta-se ao carácter institucional do sistema de ensino, tendo em conta em conta as dimensões política, administrativa e legal. Desta forma, segundo este critério

O formal é o que assim definem, em cada país e em cada momento, as leis e outras disposições administrativas; o não formal, por sua vez, é o que fica na margem do organigrama do sistema educativo graduado e hierarquizado. Portanto os conceitos de educação formal e não formal representam uma clara relatividade histórica e política: o que antes era não formal pode passar a ser formal, do mesmo modo que algo pode ser formal num país e não formal noutra (Trilla-Bernet, 2003, p.29).

No outro lado do espelho da trilogia, na educação informal, os elementos que definem a acção educativa, como os objectivos, o estilo pedagógico, o currículo, o público, a certificação, a avaliação, a profissão docente, a duração e o lugar, não estão definidos ou pré definidos à partida. Neste sentido é uma situação aberta, parte por um lado da influência proporcionada pelo meio envolvente, e por outro é

dependente da iniciativa do indivíduo, pois a tomada de decisão é dele em primeiro lugar. Assim, esta modalidade corresponde às necessidades e aos propósitos sentidos individualmente, e os resultados manifestam-se através do desempenho e da performance (Pain, 1990).

Canário (1999) situa neste âmbito todas as situações potencialmente educativas que acontecem num nível informal, ainda que não conscientes ou intencionais, e que correspondem a situações pouco ou nada estruturadas. A educação informal corresponde, assim, a uma dimensão menos visível do iceberg educativo, o que muitas vezes oculta a importância estratégica e decisiva destes processos educativos.

Trilla-Bernet (2003) refere que o critério de distinção da educação informal assenta na diferenciação e especificidade do processo educativo. Desta forma

*estaríamos perante um caso de educação informal quando o processo educativo acontece de uma forma indiferenciada e subordinada a outros processos sociais, quando está imiscuído e é inseparável de outras realidades culturais, quando*

*não surge como algo distintivo e predominante no decurso geral da acção em que ocorre tal processo, quando é imanente para outra tarefa, quando carece de um contorno nítido, quando ocorre de forma difusa* (Trilla-Bernet, 2003, p.27).

A educação informal afirma-se pelo potencial educativo das situações pouco ou nada estruturadas do ponto de vista educativo e que acontecem na vida quotidiana, em contextos que não têm como propósito principal a educação. O termo tem sido usado para definir o que a maioria das pessoas hoje chama de aprendizagem informal, no entanto ao olharmos para a educação como um conjunto de experiências planeadas, organizadas e orientadas para uma acção educativa sistemática, torna-se claro que aprendizagem informal não é o mesmo que a educação informal. Assim, torna-se importante distinguir estes dois conceitos a partir da organização da acção educativa (LaBelle, 1986; Rogers, 2004).

### **Da trilogia aos cruzamentos**

Importa discutir esta tipologia a partir das práticas ou intervenções educativas (intencionais ou não) no âmbito da educação como um

processo que se situa num *continuum* que abrange várias áreas (ensino regular, formação profissional, práticas educativas relacionadas com a construção da cidadania, socialização, etc.). A não existência de definições únicas e consensuais, nem tão pouco, abrangentes, transporta para este debate ambiguidades, tensões e oposições, ao mesmo tempo que se questiona a sua aplicabilidade e utilidade nos diferentes contextos políticos, sociais, económicos, culturais e educativos contemporâneos.

No entanto, equacionar a totalidade da educação a partir da trilogia formal, não formal e informal levanta algumas questões. Nem sempre os contrastes são claros, ou mutuamente exclusivos, as marcas predominantes desta ou daquela modalidade cruzam-se de diferentes modos com a amplitude dos processos educativos, abrangendo uma diversidade de práticas, actores, modelos e lógicas de acção. Assim, para cada proposta de delimitação existirá sempre uma evidência prática que a colocará em questão. E, desta forma, importa também recuperar para esta discussão os atravessamentos e contaminações existentes na prática educativa.

A “matriz tri-dimensional” (La Belle, 1982, 1986) de análise do processo educativo mostra os atravessamentos e contaminações que

existem na prática educativa. O autor sugere que a educação formal regular utiliza abordagens não formais e informais, do mesmo modo que utiliza a formal, como também os programas de educação não formal utilizam recursos formais. Refere, também, que muitas vezes, os programas de educação não formal possuem características e recursos tanto formais (certificação), como processos informais (metodologias de participação). Assim, também a educação informal se socorre da formal, por exemplo na formação em contexto de trabalho (*workplace training*) e não formal, como nos processos educativos comunitários, bem como da aprendizagem informal através da experiência do quotidiano (LaBelle, 1982).

Neste sentido, o autor aponta que a principal diferenciação entre experiências formais e não formais reside na distinção entre “modos predominantes de aprendizagem (...) pois na prática a educação informal, não formal ou formal, devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas e compartimentadas” (LaBelle, 1982, p. 162). Também relativamente à diferenciação entre educação não formal e informal, insiste no critério da intencionalidade ou, mais precisamente, da vontade deliberada.

A questão de quem controla o processo é abordada pelo autor,

mostrando que a educação formal reflecte os interesses de quem domina a tomada de posições, como por exemplo os governos de cada país ou outras entidades ligadas à sociedade global, como as organizações internacionais. A educação não formal, pelo contrário, possui vários patrocinadores, está, tendencialmente, aberta a todos, pode levar a uma acção imediata para mudar o *statu quo* e está mais próxima do controlo daqueles que nela participam. Contudo, com o aumento da participação, para além da educação não formal, o principal elemento diferenciador (e que a distingue da educação formal) passará a ser o seu “considerável potencial de flexibilidade no curriculum, na selecção de quem ensina e quem aprende e na determinação das metas e avaliação de resultados” (LaBelle, 1986, p.6).

A ampla dimensão dos processos educativos suporta muitas lentes para a sua leitura. Assim, o aprofundamento destes suportes teóricos possibilita a procura de instrumentos de observação, reflexão e análise das dinâmicas educativas em contexto. O entendimento abrangente destes eixos permite observar as aproximações e os distanciamentos da trilogia (formal, não formal e informal) e o surgimento de outras propostas de entendimento dos fenómenos e processos educativos.

Torna-se, contudo, evidente que o esbatimento das fronteiras entre modalidades do processo educativo representa a abordagem que melhor espelha o campo.

Como aponta Rothes (2005)

*nem sempre os contrastes entre educação formal e não formal são claros, sendo arriscado encará-los como mutuamente exclusivos. É preferível, com efeito, sublinhar que as características da educação não formal resultam sobretudo de perspectivas e tradições de intervenção que, não estando condicionadas pela preocupação da validação de saberes, se foram estruturando com determinadas marcas que perduram até aos nossos dias. Uma vez essas características surgem de um modo mais claro e inquestionável, outras vezes elas cruzam-se de modo mais ou menos tenso com outras lógicas de intervenção educativa (Rothes, 2005, pp.173-174).*

Rogers (2005) mostra que a delimitação conceptual entre educação formal, não formal e informal levanta problemas: divide o mundo da

educação em duas partes iguais, deixando de fora a educação informal, que é definida como aprendizagem não estruturada e não como um processo educativo; o discurso rotula ambos os sectores, impondo uma unidade artificial, que apaga as diferenças internas e exagera as diferenças externas entre estes sectores; os dois conceitos (formal e não formal) são definidos um contra o outro, ou hierarquicamente, o que cria relações de superioridade/inferioridade. A tendência para o questionamento da utilização dos conceitos de educação formal, não formal e informal, em contextos cada vez mais amplos da educação e de diversidade de processos educativos, leva a propostas que apresentam conceitos mais híbridos, e que pretendem mostrar a complexidade dos fenómenos educativos contemporâneos. Os processos educativos são compósitos, estendem-se do micro ao macro, emergem da diversidade de práticas, contextos e actores. Assim, ao olharmos para os conceitos como ferramentas ou instrumentos de análise que permitem descrever os fenómenos educativos de um modo mais preciso e aproximado, se a abordagem da trilogia formal/ não formal/ informal se mostra confusa, logo não poderá ser útil.

A partir do questionamento sobre a adequação da trilogia como

---

instrumento de reflexão sobre modalidades de educação e perante a diversidade de processos educativos em contextos cada vez mais amplos, Rogers (2005) levanta dúvidas sobre a legitimidade deste discurso e parte para a possibilidade de outro constructo.

Observa, a partir da investigação sobre programas educativos, que o conceito de educação não formal “moveu-se de mais estreitamente relacionado com a educação participativa, para se remeter para a escolaridade flexível (educação participativa limitada)” (Rogers, 2005, p.255), e aponta, não para a criação de categorias estanques em educação, mas para a existência de um contínuo desde a formalidade máxima, até à máxima participação.

A partir da imagem da linha contínua bidireccional procura organizar a diversidade a partir de dois critérios: promoção da contextualização educativa e clarificação das fronteiras do conceito (amplo) de educação. Assim, num extremo do *continuum*, o mais descontextualizado, situa-se a educação formal, enquanto no extremo oposto a palavra educação desaparece, pois refere-se a aprendizagens resultantes de acontecimentos quotidianos, e dá lugar à aprendizagem informal. O autor sugere que se use o termo aprendizagem informal para a aprendizagem accidental e educação informal no âmbito dos

“muitos programas de aprendizagem contextualizadas individualizadas em pequena escala que são criados de uma forma totalmente participativa, com diferentes grupos de alunos” (Rogers, 2005, p.260).

A contextualização, ou seja, a forma como as práticas educativas são mais ou menos adaptadas aos sujeitos implicados e aos contextos da sua vida quotidiana, é a chave para o entendimento do formal e do não formal em educação e pode ser utilizada como instrumento de análise e planificação de processos educativos partindo desta abordagem. Assim, os processos educativos podem situar-se mais perto do eixo descontextualizado ou do eixo contextualizado. Entre estes situam-se os processos educativos sensíveis ou ajustados ao contexto.

Este paradigma é, então, marcado pelo *continuum* que liga educação formal, escola flexível e educação participativa, como pontos principais na abordagem ao fenómeno educativo e que não devem ser consideradas categorias estanques.

A educação formal (a mais descontextualizada) compreende o ensino formal regular marcado por um forte grau de standardização. Assim, não é adaptado às necessidades dos participantes, antes estes é que se adaptam a este processo comum a todos os membros do grupo, que

não tem poder de decisão/ participação.

A escola flexível decorre de um modo de desenvolvimento da educação formal, que permite a legitimação institucional da educação não formal. Compreende os programas educativos standardizados adaptados de forma limitada às comunidades/participantes. Aqui os participantes têm um campo limitado de tomada de posição. Podem ser “sensíveis ao contexto ou ajustadas a ele, alterados para atender às condições locais, mas ainda reconhecidamente padronizado” (Rogers, 2004, p.258). A educação participativa (a mais contextualizada) constitui um processo altamente participado e adaptado às necessidades de um grupo de participantes específicos e não é guiada por um plano prévio. Aqui os participantes “determinam o conteúdo, a duração e a logística dos processos educativos” (p.255) e organizam e controlam todo o processo.

### **Outros Contributos**

No âmbito de uma perspectiva utópica da educação outras propostas podem ser apresentadas. A primeira, formulada por Gadotti (2005, 2012), aponta para a cidade (contexto urbano) como cenário de observação e reflexão da diversidade dos fenómenos educativos. Esta abordagem constitui um desafio e pode oferecer pistas que permitam

a procura e consolidação de outros caminhos para pensar a educação em contexto urbano.

Na proposta apresentada por Gadotti a cidade pode ser observada como possível cenário de educação não formal, marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade e pela multiplicidade de práticas e dinâmicas. Neste sentido torna-se evidente a importância da flexibilidade das categorias do tempo e da criação e recriação de múltiplos espaços. A partir desta perspectiva é possível reclamar uma pedagogia da cidade, que permite aprender a cidade, no sentido de a olhar, de a descobrir, para poder aprender com ela (Gadotti, 2005). Como afirma Freire (1997)

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios (...) em que variados gestos (...) que se cruzam cheios de significação” (Freire, 1997, p.50).

Uma “pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projecto político-pedagógico de uma educação na cidade” (Gadotti, 2005, p. 8). Neste sentido, o autor destaca a complementaridade e a harmonização entre educação formal e não formal, defendendo a

importância da educação não formal, não por oposição à educação formal, mas como meio de possibilitar modos alternativos de aprendizagem e contribuir para uma melhor integração entre educação e direitos humanos. Assim, destaca que “o conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não formais que desenvolvem a autonomia tanto da criança como do adulto” (Gadotti, 2012, p.15).

A segunda proposta, de Ivan Illich (1985), demarca-se claramente de qualquer uma das apresentadas anteriormente, abrindo caminhos para uma abordagem transgressora. A sua proposta radical aplica à educação a visão crítica do processo de institucionalização da sociedade. A partir da crítica aos processos educativos escolarizados e institucionalizados constrói um modelo baseado em quatro pilares filosóficos: aprendizagem por oposição a escolarização; convivialidade por oposição a manipulação; responsabilização por oposição a desresponsabilização; e participação por oposição a controlo. Do pensamento do autor destacam-se dois conceitos ou propostas: redes de saber e convivialidade.

As “redes de saber”, atravessadas pelo poder subversivo, mostram que

basta que as pessoas se agrupem e discutam um assunto que as interesse para que se desenvolva um autêntico processo educativo. Neste sentido são marcadas pela desescolarização, numa perspectiva de construção de uma sociedade convivial, que assenta na revolução cultural, e que converge para restituir ao Homem o seu lugar, a sua liberdade e a sua criatividade.

A “convivialidade” assume um sentido de exigência ética que os indivíduos podem ter em comum. A partir dela constroem-se saberes num plano igualitário entre todos os que convivem, no sentido de juntos poderem aprender, intervir e modificar as realidades opressoras da quotidianidade.

### **Conclusão**

O percurso desta discussão conceptual mostra que é preciso compreender os processos educativos a partir de uma abordagem aberta e flexível, que permita a recusa de categorizações estanques (e por vezes limitadoras), que atente na ambiguidade e complementaridade dos conceitos que compõem a trilogia. Neste sentido, a delimitação conceptual do território da educação em educação formal, não formal e informal mostra-se flexível e ténue, impondo, por vezes, uma unidade artificial. Deste modo, para cada

---

proposta de delimitação haverá sempre uma evidência prática que a colocará em questão.

O interesse da proposta de Gohn (2006) consiste no exercício de demarcação teórica dos conceitos gerados a partir de questões-chave, apontando para diferentes campos de actuação da acção educativa e gera pistas para uma possível diferenciação de modalidades. Trilla-Bernet (2003) também aprofunda as diferenças, sobretudo entre educação formal e não formal, deixando de fora a educação informal. Partindo do princípio de que a forma escolar continua a ser o principal referente da educação formal, define dois critérios diferenciadores principais: o metodológico (metodologias formais e não formais) e o estrutural (institucional). Destas delimitações conceptuais pode-se então partir para as especificidades, os atravessamentos e os hibridismos.

A amplitude dos processos educativos abrange práticas, actores, modelos e lógicas de acção diversas. Da diversidade emerge a hibridez que ultrapassa a conceptualização da educação a partir da trilogia.

Neste sentido LaBelle (1982, 1986) mostra o campo educativo como arena dos atravessamentos e contaminações a partir da leitura “matriz

tri-dimensional”. Aqui importa atentar na forma como tenta captar a multidimensionalidade dos processos, assim como realça que a principal diferenciação entre experiências formais e não formais reside, precisamente, como “modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas ou compartimentadas” (1982, p.162). O autor conclui que o principal elemento diferenciador será o potencial de flexibilidade do currículo da educação não formal.

No entanto, a reorganização conceptual proposta por Rogers (2005) questiona a trilogia delimitada por categorias estanques e apresenta a imagem da linha contínua bidireccional a partir da qual se organiza a actividade educativa. Nesta abordagem, a contextualização assume-se como a chave do entendimento num contínuo entre descontextualização e contextualização, passando pela contextualização sensível ou ajustada ao contexto. Neste contínuo situam-se três conceitos fundamentais para esta abordagem de entendimento do processo educativo: educação formal, escola flexível e educação participativa.

Outras propostas que recolocam e reposicionam o eixo do fenómeno educativo a partir de contextos mais amplos, como a cidade, ou mais específicos, como as redes de saber informais ou a convivialidade. No

cenário da cidade cruza-se uma diversidade de dinâmicas educativas entre práticas, actores e organizações, criam-se redes, multiplicam-se as possibilidades. Aqui a educação ultrapassa todas as delimitações na medida em que engloba experiências de vida, destacando a complementaridade e a harmonização entre categorias e a valorização de modos alternativos de aprendizagem. A proposta de Ivan Illich revela-se um contributo desafiante na medida em que valoriza e enfatiza dimensões da educação informal recuperando a visão crítica da institucionalização da educação.

Este texto não pretende ser uma revisão, mas um questionamento a partir do campo teórico. Assim, os autores convocados, tal como os referentes teóricos, seguem uma linha de abordagem e explicitação dos conceitos através da sequência definida no título: da trilogia das modalidades educativas (marcada pela delimitação teórica da educação formal, não formal e informal) que surge associada à imagem de quadro; cruzamentos ou atravessamentos (marcados pela não compartimentação de categorias) com a “matriz tri-dimensional” a assentar no panorama educativo; os hibridismos (marcados pela procura de outra abordagem e “re-conceptualização”) estão aqui representados através da imagem da linha contínua bidireccional. No

último ponto coloca-se a lente em abordagens que se posicionam, não de forma não alternativa, mas sobretudo como contributos para uma reflexão cada vez mais alargada sobre o fenómeno educativo.

Assim, a observação, a reflexão e a análise sobre educação deve manter-se aberta às especificidades de cada fenómeno ou processo, procurando sempre diversas lentes que possam permitir o questionamento e a operacionalização de conceitos a partir uma abordagem abrangente sobre as dinâmicas que se estabelecem entre práticas, contextos e actores.

### **Referências Bibliográficas**

- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986- 2006) Alguns Contributos de Investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática*

- 
- educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18 (1), 10-32.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal / não formal. In *Droit à l'éducation: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?* (1-11). Suíça: IDE.
- Gohn, M.G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14 (50), 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petropolis: Vozes.
- LaBelle, T. (1982). Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 159-175.
- LaBelle, T. (1986). *Non-formal Education in Latin American and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* New York: Praeger.
- Pain, A. (1990). *Education Informelle*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Rogers, A. (2005). *Non formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer Science.
- Roths, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Trilla-Bernet. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
-

### **Nota Biográfica**

**Ana Bruno** é doutoranda em Ciências da Educação – Educação de Adultos no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É licenciada em Estudos Portugueses e mestre em Ciências da Educação. Tem desenvolvido a sua experiência profissional em diferentes áreas da educação formal e não formal como formadora, professora de português, alfabetizadora e animadora sociocultural.