

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS, FORMAS DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS

SOCIAL TRANSFORMATIONS, FORMS OF
EDUCATION AND LEARNING

TRANSFORMACIONES SOCIALES, FORMAS DE
EDUCACIÓN Y APRENDIZAJES

Vera Lúcia Chacon Valença¹

¹Doutora em Psicologia Aplicada pela Université Paris Descartes. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, SC, Brasil.

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as relações entre as transformações sociais, as formas de educação e as aprendizagens, a partir de uma revisão teórica sobre o tema. Observou-se que os autores não entendem da mesma maneira as noções de educação formal, não formal e informal; que tais noções estão articuladas aos contextos sociais dos diferentes países; que o conceito de aprendizagem, com o passar dos tempos, foi sendo ampliado, tanto no que diz respeito aos espaços e ao tempo; que novos paradigmas sobre as aprendizagens surgiram, incluindo as noções de experiência e participação; que o uso da trilogia é mais importante nos projetos políticos que nos acadêmicos. Duas novas modalidades de educação surgiram no quadro disciplinar ou interdisciplinar: uma descritiva, que tem por base as dimensões educativas, que possibilita a elaboração de perfis educativos; outra que relaciona os contextos aos conteúdos educativos, possibilitando o traçado tipológico da educação.

Palavras-chave: Transformações Sociais; Formas de Educação; Aprendizagens.

Abstract: This article presents the relations between social transformations, forms of education and learning, based on a theoretical revision on the subject. It was observed that not all authors define the notions of formal, non-formal, and informal information in the same way, rather, these notions are articulated according to the social contexts of different countries; that the concept of learning, over time, has been expanded, both in terms of space and time; that new paradigms about learning have emerged, including the notions of experience and participation, and that the use of the trilogy is more important in political projects than in academic ones. Two new modalities of education have emerged in the disciplinary or interdisciplinary framework: a descriptive one, which has based on the educational dimensions, that allows the elaboration of educational profiles; and another, which relates the contexts to the educational contents, enabling a typological delineation of education.

Keywords: Social Transformations; Forms of Education; Learning.





Resumen: Este artículo tiene por objetivo presentar las relaciones entre las transformaciones sociales, las formas de educación y los aprendizajes, a partir de una revisión teórica sobre el tema. Se observó que los autores no definen de la misma forma las nociones de educación formal, no formal e informal; que tales nociones están articuladas a los contextos sociales de los diferentes países; que el concepto de aprendizaje, con el pasar del tiempo se fue ampliando, tanto en relación al espacio como al tiempo; que surgieron nuevos paradigmas sobre los aprendizajes, incorporando inclusive las nociones de experiencia y participación; que el uso de la trilogía es más importante en los proyectos políticos que en los académicos. Surgieron dos nuevas modalidades de educación, en el cuadro disciplinar o interdisciplinar: una descriptiva, que tiene por base las dimensiones educativas, que posibilita la elaboración de perfiles educativos; otra, que relaciona los contextos a los contenidos educativos, posibilitando el trazado tipológico de la educación.

Palabras clave: Transformaciones Sociales; Formas de Educación; Aprendizajes.

Introdução

As noções de educação formal, não formal e informal surgiram nos anos 1970 e foram propostas pelos programas internacionais visando contribuir para a construção social de países em vias de desenvolvimento, também chamados de países majoritários. Destinavam-se, mais especificamente, àqueles “do mundo rural, tradicional, indígena, aborígene”, como lembram Brougère e Bézille (2007, p. 120).

Naquela época, havia uma preocupação central com relação ao analfabetismo dos povos subalternos, sobre os quais Freire (1970) escreveu *A Pedagogia dos Oprimidos*; na Inglaterra, Illich (1971) radicalizava as críticas feitas aos sistemas educativos formais, defendendo a descolarização da sociedade; na França, Bourdieu e Passeron (1970) atribuíam à escola a reprodução do que acontecia na sociedade: a exclusão de crianças das classes populares.

Evidenciava-se a necessidade de propiciar “a articulação entre aprendizagem informal, própria das culturas minoritárias ou indígenas e a escolarização dominada pelas concepções ocidentais”, como destacam Brougère e Bézille (2007, p. 119). Nos países colonizados, os povos autóctones eram forçados a abdicar das suas tradições culturais para se submeterem à cultura hegemônica dos colonizadores, como demonstra Walsh (2009). Com o passar dos anos, algumas transformações foram ocorrendo, o que não significa que todos os problemas tenham sido solucionados. As Ciências Sociais vêm possibilitando a análise teórica da definição das formas de educação, relacionando-as às transformações sociais, assim como a psicologia cultural favorece a compreensão das relações pessoais. Estas foram sendo alteradas em decorrência, inclusive, das novas representações sobre a infância, que, por sua vez, engendraram novas modalidades de aprendizagem, nas quais as experiências e as participações no domínio do desenvolvimento cognitivo passaram a ser destacadas (MONTANDON, 2005; BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007).



No que diz respeito às relações entre os formatos de educação e o destaque a eles atribuídos, é necessário ressaltar os contextos culturais onde a escola está inserida (REYMOND, 2003; MONTANDON, 2005). Partindo do pressuposto de que as transformações sociais afetam as formas de educação e, por consequência, a aprendizagem, Montandon (2005) introduz novos paradigmas e apresenta novas modalidades de aprendizagem; e alguns psicólogos culturais, como Dasen e Akkari (2004) e Rogoff (2003), enfatizam o desenvolvimento cognitivo como suporte para as aprendizagens.

Conforme explicitado no resumo, este artigo foi escrito a partir de uma revisão teórica, para a qual não foi identificado nenhum texto nacional, atual, na perspectiva aqui abordada: as transformações sociais, as formas de educação e as particularidades de seus usos.

Sobre as Noções de Educação Formal, Não Formal e Informal

As relações entre os formatos de educação e o destaque a eles atribuído irão depender dos países: não há unanimidade em afirmar qual delas é a mais importante, assim como nem sempre as noções são utilizadas com o mesmo sentido. Há, portanto, uma necessidade de estabelecer comparações entre as definições usadas pelos diferentes autores e em países diferentes. Destaca-se, por exemplo, que na Inglaterra os termos formal, não formal e informal são mais usados que na França, onde a tendência é apontar para o uso das expressões educação escolar e educação não escolar, para distinguir aquela efetuada nas instituições das que ocorrem fora dela (BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007). No entanto, alguns autores, como Reymond (2003), defendem uma maior aproximação entre a escola e o meio no qual ela está inserida. Também se percebe que as noções de educação não formal e informal foram sendo hibridizadas entre si e inclusive estendidas a instituições, reforçando, nos últimos 20 anos, a valorização da educação informal, que passou a ser identificada nos meios urbanos, ampliando-se seu uso, uma vez que, inicialmente, foi criada para os meios rurais. A seguir, uma definição, a mais consensual possível, sobre as expressões, uma vez que já foi afirmado que essas expressões da trilogia não são usadas da mesma maneira pelos diferentes autores e em diversos países.

Por educação formal entende-se aquela oferecida pelas instituições, nas quais os alunos submetem-se à obrigatoriedade do ensino. Nesse caso, destaca-se que a motivação para a aprendizagem é exterior a eles. É, sem dúvidas, a forma escolar de educação aquela que se reverte de caráter hegemônico. No entanto, com o passar dos tempos, foi sendo evidenciado que a escola não era o único espaço de educação.

A educação não formal engloba muitos domínios, tais como: associações esportivas, clube de jovens, trabalhos de jovens, museus, etc. Ela ocorre fora do sistema educacional formal, é voluntária, sendo a motivação intrínseca. A educação informal, por sua vez, é situada em





diversos campos, não se limitando às situações socialmente construídas, dando a ideia de que o indivíduo adquire conhecimentos em uma multidão de situações que não foram organizadas com essa finalidade. Possibilita aprendizagens informais variadas. Brougère e Ulmann (2012), no livro *Aprender pela vida cotidiana*, mencionam as aprendizagens que ocorrem informalmente, espontaneamente. Contudo, quando se fala de educação informal, geralmente se encontram dificuldades em definir os termos, uma vez que se lidam com definições negativas. Essa talvez seja uma das razões pelas quais, por alguns anos, desprezou-se, desvalorizou-se, tal noção. Brougère e Bézille (2007), referindo-se à educação informal, pontuam que se trata de uma:

... definição negativa explícita que faz referência àquilo que não é, uma suspeição em torno da ideia, de uso heterogêneo que torna impossível o controle de um sentido que está dividido, trazendo uma confusão ligada ao uso às vezes distinto às vezes idêntico ao da educação não formal, por oposição implícita à educação formal, que exclui uma articulação com esta, um uso que pode revelar, de modo privilegiado, a linguagem das políticas educativas (2007, p.117).

O fato é que o reconhecimento de uma educação não formal ou informal tem levado a mudanças na educação formal as quais vêm integrando elementos da educação não formal, como as abordagens personalizadas, a assimilação de órgãos de participação dos estudantes, que proporcionam mudanças na educação formal para melhor se adaptar às exigências da sociedade. Ressalta-se que a educação informal possui um reservatório de elementos que podem vir a ser utilizados na educação formal, inclusive, como apontam Brougère e Bézille (2007).

Transformações Sociais, Formas de Educação e Aprendizagens

Os fenômenos da urbanização e industrialização, o desenvolvimento dos Estados, entre outros que exemplificam as transformações sociais, não encontraram correspondências no que tange às formas de educação. Nessas circunstâncias, os teóricos passaram a se interessar pela formação de sujeitos autônomos, criticando a forma escolar de educação e buscando novas abordagens de socialização e de aprendizagem. Essas inquietações foram explicitadas a partir dos anos 1960 e sobretudo nos anos 1970, como já mencionado.

Discussões foram efetuadas sobre as combinações e os entrelaçamentos possíveis de serem realizados entre diferentes formas de educação para subsidiar as exigências de aprendizagens no mundo atual, levando em consideração, inclusive, as exigências do mercado, que busca, cada vez mais, pessoal qualificado para tarefas nas quais, até mesmo, por exemplo, os homens não dialogam mais com um companheiro de "carne e osso", mas com robôs, que, muitas vezes, os têm substituído. Surgiram interrogações a respeito de um conceito de educação menos limitado, menos rígido, mais abrangente,



mais flexível e, às vezes, mais intencionalmente dirigido e adaptado às necessidades cotidianas (MONTANDON, 2005).

Constata-se, segundo Montandon (2005), que a intervenção das Ciências Sociais nas análises teóricas sobre as formas de educação, relacionando-as às transformações sociais, demonstram o quanto elas alteram também as relações interpessoais, que, por sua vez, engendraram novas modalidades de experiências, de participações e de aprendizagens. Há de se considerar que ocorreram novas representações das crianças, que, por exemplo, passaram a ser consideradas ativas e participantes coautoras da sociedade, perpetuadoras da cultura adulta. O papel que elas desempenham a partir da reprodução interpretativa e da elaboração de uma cultura própria, a cultura de pares, vem sendo destacado por Corsaro (2011), para quem a cultura de pares é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128).

O conceito de educação, que se restringia a proporcionar uma aprendizagem analisada em função da aquisição de alguma coisa (conhecimento, valores, habilidades, comportamento), teve seu paradigma alterado levando em conta que, atualmente, é necessário valorizar a prática, a atividade, que extrapola a educação/aprendizagem ocorrida no âmbito escolar. Significa dizer que, nesse sentido, houve uma mudança de foco na educação, que, passando a valorizar a prática, a atividade, a participação, presentes nos tipos não formal e informal de educação, já não está na instituição escolar a única fonte valorizada de educação, vez que ela tem objetivos mais limitados e precisos relacionados a aprendizagens de conteúdos. Isso, de modo algum, deve ser compreendido como uma defesa do fim da escolarização, mas, sobretudo, como um alerta para a possibilidade de entrelaçá-la a outros tipos de aprendizagens, das aprendizagens hibridizadas.

Nessa perspectiva, cita-se Rogoff (2003), que defende a posição segundo a qual a aprendizagem, considerada como um processo social, depende do contexto cultural e pode ocorrer em vários espaços, com a participação das pessoas: para a autora, aprender é participar, participar é aprender. Contudo, as discussões atuais não dizem respeito apenas aos locais onde ocorrem aprendizagens, mas, também, ao tempo; elas não ocorrem somente quando se é criança, mas se aprende por toda a vida. Logo, espaço e tempo foram atualmente alterados. Nessa direção, discute-se, inclusive, por exemplo, o projeto político-filosófico das Cidades Educadoras (VULBEAU, 2012), que visa, exatamente, beneficiar os sujeitos de várias gerações – aprende-se em qualquer idade e em diversos territórios ou espaços.

Surgiu um novo conceito: o de “cidade ensinante”, que se relaciona à descrição de “um processo de transmissão de saberes que parte dos usos urbanos comuns para adquirir o reconhecimento dos saberes urbanos” (VULBEAU, 2012, p. 43). O princípio de reciprocidade é estimulado, ocorrendo, nas “cidades ensinantes”, que são os educandos que educam, e não os professores/educadores. Esse é o exemplo de uma reviravolta





com relação aos paradigmas dos tempos passados: ocorre, assim, o reconhecimento da igualdade dos atores sociais. Exercita-se o reconhecimento do que proclama a Declaração dos Direitos Humanos, inclusive o das crianças, juridicamente reconhecidos e exaltados nos projetos desenvolvidos por Tonucci (1996, 1997), na Itália, os quais se disseminaram em vários outros países: A Cidade das Crianças, no qual seriam as crianças os paradigmas e não mais os adultos. Para Tonucci (1996), o que é bom para as crianças o é também para todos os habitantes das cidades. O autor reconhece nas crianças o exemplo de todas as diversidades.

Em se tratando de crianças e de adolescentes, ressalta-se que eles possuem uma participação muito ativa, como no movimento do *hip-hop*, na utilização dos espaços urbanos. Os esportes de rua, futebol, basquete, *skateboard*, *roller*, entre outros, estão associados aos jovens. Nesse sentido, os jovens urbanos passam a ser um recurso para a cidade; suas sociabilidades relacionam-se à apropriação de espaços físicos que também podem se tornar apropriações de espaços simbólicos, colaborando para a “urbanidade flexível”, na qual ocorre a educação informal. Seria interessante, nesse sentido, que as escolas aproveitassem as experiências vindas das cidades e não se opusessem a elas (VULBEAU, 2012).

Sarmiento (2003) e Renaut (2002) lembram que, ao se analisar a educação escolar e, inclusive, a familiar, pode ser observado um declínio do modelo do educador autoritário e uma mudança nas relações de poder. Se antes o educador, muitas vezes, exercia o poder de modo controlador e intransigente, hoje a relação baseia-se no diálogo, devendo se adaptar, inclusive, às representações que a sociedade passou a ter das crianças. Sarmiento (2003) enfatiza que as crianças e suas condições de existência “estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas cotidianas na estrutura familiar, na escola, na mídia e no espaço público” (2003, p. 09).

Renaut (2002) sugere, por sua vez, a substituição do modelo autoritário, exercido verticalmente, por outro, horizontal, no qual possam ocorrer a participação, a negociação e o diálogo. A imparcialidade, a neutralidade e o conhecimento abstrato, que são entendidos como elementos típicos da forma escolar, deparam-se com o modelo comunitário – que enfatiza as relações entre as pessoas, sugerindo comportamentos de confiança e diálogos. Estes estão, geralmente, mais presentes nas denominadas educação informal ou não formal (MONTANDON, 2005). A mesma autora afirma, então, que “os modelos de educação mudam quando as formas sociais e os lugares e os papéis dos indivíduos mudam” (MONTANDON, 2005, p. 226). Sendo a aprendizagem um processo social, “para compreendê-la é necessário olhar de perto o contexto cultural no qual ela está inserida”, insiste Rogoff (2003, p. 226).

Enfatiza-se que a modernização das sociedades corresponde a um processo muito lento, progressivo e ainda inacabado, conforme é apresentado por Tonucci (1996, 1997),



Montandon (2005), Renaut (2002), entre outros. A modernização induziu mudanças em matéria de valores, interferindo nas interações, confrontando a pessoa à alteridade do outro. Quando o outro é a criança, não é fácil, porque se trata de um igual e, ao mesmo tempo, diferente. Na realidade, Tonucci (1996, 1997) lança mão das particularidades infantis, utilizando-as como parâmetro, conforme mencionado, mas resta saber quem e quantos educadores aceitam esses novos paradigmas e possibilitam às crianças agirem como sujeitos e atores sociais, quem e quais valorizam as aprendizagens do cotidiano.

Montandon (2005) salienta que as crianças dos tempos modernos são aquelas que estão atualmente entre nós, e elas são, ao mesmo tempo, inaptas para algumas coisas e suficientemente capazes de realizar outras. A infância imporia um paradoxo: precisa ser protegida, dada a sua fragilidade, incapacidade para algumas coisas e, ao mesmo tempo, liberada do domínio da educação autoritária. O reconhecimento da identidade infantil implica, também, o reconhecimento da capacidade das crianças para realizar uma reprodução interpretativa da cultura adulta e de criar sua própria cultura – a cultura de pares, já mencionada (CORSARO, 2011).

Brougère e Bézille (2007) destacam, por sua vez, que a cultura infantil é focada, essencialmente, no brinquedo. E Mollo-Bouvier (2005) lembra que a socialização não deve mais ser tomada em seu sentido clássico, como sendo um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais, na esteira do que ensinava Durkheim, mas na “perspectiva interacionista que salienta a dinâmica das interações na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392). Da mesma maneira que não se deseja banalizar a “educação”, a “aprendizagem”, também não se deseja vulgarizar a “socialização”. Para Mollo-Bouvier (2005, p. 393), a socialização é um “processo contínuo, embora não linear de ajustes constantes de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social”. O interacionismo, esclarece ainda Mollo-Bouvier, leva em conta “a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade” (2005, p. 393).

De acordo com Sarmiento (2003), a educação da escola e da família irá cristalizar a educação dada nos tempos modernos, atingindo a contemporaneidade. Montandon (2005) observa que a modernidade exige da instituição escolar não só a promoção de cada ser singular em sujeito, mas, também, de se confrontar a um sujeito que já está ali, as crianças, em relação aos professores ou aos pais. Essa é uma razão para a invenção de instituições mais democráticas, mais flexíveis, que devem possibilitar maior participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo; que não asfixiem as crianças; que não lhes imponham modelos ou normas que restrinjam sua alteridade ou empobrecam sua personalidade; que possibilitem o aprofundamento da universalidade diferenciada das pessoas, que nutre a contemporaneidade. Alguns modelos educacionais têm consequências nefastas para os jovens, pondo em risco a democracia que privilegia o aprender a coexistir, na medida em que todos são livres e iguais em direitos (BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007).





Formas de Educação: Novas Modalidades Sugeridas

A tendência atual consiste em questionar se as distinções entre educação formal, não formal e informal, como vêm sendo empregadas, conseguiriam ser suficientemente precisas para representar a complexidade da educação ou seria importante criar novas maneiras de identificá-la?

A leitura do De Boeck, coordenado por Maulini e Montandon (2005), contém uma discussão profunda a esse respeito. Autores da Suíça, França e Bruxelas discutem o tema, como Pierre Dasen, Lysette Ngeng, Denise Morin, Philippe Perrenoud, Michel Fabre. Nele, o capítulo escrito por Montandon, sob o título: *Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques* (2005, p. 223-243), lembra que existem duas concepções antigas de educação a saber:

1. a que considera que a educação conduz à verdade, a partir do que se chegaria à liberdade – que estaria associada à educação formal e que, portanto, representaria uma posição mais conservadora sobre a educação;

2. a que defende exatamente o contrário: a liberdade deve possibilitar atingir a verdade, defendida pelos progressistas, que se identificariam mais com a educação informal.

Montandon (2005) destaca, porém, a existência de uma terceira via na qual a pesquisa da verdade é substituída pela busca de um acordo livre entre as pessoas. Essa posição teria sido, segundo a pesquisadora, a de Dewey. Ela possibilitaria a junção das teorias atuais sobre o lugar do sujeito que encontra a liberdade e a verdade na relação com o outro; além disso, viabilizaria a compreensão da relação entre formas de educação e representações político-filosóficas.

Finalmente, Montandon (2005) propõe duas novas modalidades de abordagem da educação: uma essencialmente descritiva e outra tipológica. Na primeira, são expressas as dimensões educativas e tipos de perfis educativos com base no contexto, no conteúdo, nos meios e nos objetivos da educação. Na segunda, a autora ressalta uma tipologia de uma dupla formalização das formas de educação, cruzando contextos – representados graficamente na linha horizontal, e conteúdos, representados na linha vertical.

Brougère e Bézille (2007) centram a discussão nas aprendizagens pelo cotidiano, destacando a importância da educação informal. Eles desenham uma cartografia dos usos da noção de informal em trabalhos francófonos e anglófonos, reagrupando-os em três grupos: os trabalhos de pesquisas em países do sul; as abordagens realizadas na perspectiva da psicologia cultural das aprendizagens; e os trabalhos desenvolvidos no domínio da educação e da formação dos adultos (no domínio do trabalho, dos lares e das práticas de autoformação). Brougère e Bézille (2007) interrogam-se a respeito das teorias da aprendizagem a partir das noções seguintes: formas de educação, de experiência e de participação. Percebe-se, em seus trabalhos, a valorização da educação



informal e sua abrangência. Eles também focam suas discussões numa perspectiva sociocultural, nas aprendizagens decorrentes das experiências e participações.

Para os autores supramencionados, é necessário entender para que serve a noção de educação informal atualmente. Eles afirmam que a distinção entre educação não formal e informal, a partir de uma solução léxica, é contestável. Isso porque alguns autores fazem usos delas para se referirem às dimensões educativas da atividade humana ou às lógicas de aprendizagem, e outros a elas recorrem tendo por objetivo reformá-las. Brougère e Bézille (2007) citam Coombs e Ahmed como referência a ser utilizada para compreender as noções de informal e não formal. Lembram que Eduard Lindeman, em 1926, referindo-se à educação dos adultos, já teria mencionado a expressão educação informal. Tratar-se-ia, para ele, de um tipo de educação entrelaçada com a vida, não autoritária, objetivando descobrir o significado da experiência.

A noção de informal teria ressurgido com força em 1980, após uma relativa ausência do tema nos textos de educadores. A partir de então, a ênfase foi dada à “aprendizagem ao longo da vida”, em substituição “à educação ao longo da vida”. Tal aprendizagem englobaria:

... as práticas de remediação social, de desenvolvimento cultural, de aprendizagem no local do trabalho ou na vida cotidiana que é hoje o objeto de maior número de publicações, de desenvolvimento, mas também de polêmicas quanto às consequências políticas e sociais (BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007, p. 121).

A aprendizagem ao longo da vida inclui os campos de intervenção social junto dos jovens, as atividades propostas em museus e os programas depois da escola nos centros de lazer, os programas de intercâmbio internacionais que valorizam os jogos, etc., e também os lazers informáticos. Nesse sentido, Brougère e Bézille (2007) propõem o uso da expressão educação informal a partir da compreensão da lógica do nome e não de sua léxica. Para os autores, a expressão pode ser usada “quando se identifica uma função educativa latente em atividades sem objetivos educativos”, (2007, p. 132). Significa que existiria uma atividade principal acompanhada de um coproduto educativo. Isso põe em jogo o papel da intencionalidade e de uma consciência de aprender. Portanto, a lógica do pensamento por eles defendida é partir-se da aprendizagem e identificar o tipo de saber. Por exemplo: as crianças e os vendedores de ruas sabem fazer cálculos diferentes daqueles ensinados na escola. Onde eles aprenderiam a fazê-los? No que diz respeito à matemática, são ressaltadas as abordagens etnomatemáticas (DASEN; GAJARDO; NGENG, 2005). Também Bárbara Rogoff mostra como uma atividade – venda de bolos, por exemplo, permite aprender, levando a pensar que o desenvolvimento decorre das “transformações de modalidades de participação” (ROGOFF et al., 1995 apud BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007, p. 135).

Conclui-se, então, que a oposição entre formal e informal, ou escolar e não escolar, pode ser substituída pela oposição entre aquisição e participação, mudança de paradigma proposto por Brougère e Bézille (2007, p. 134), tendo por suporte o que afirmam Rogoff et al. (1995, p. 53), mencionados por eles: “Se o desenvolvimento é percebido como um





processo de transformação das responsabilidades e da compreensão como sugerimos, a cognição pode ser definida como uma coleção de possessões estocadas." Não ficando, assim, a cognição aprisionada às transmissões de conteúdos pela escola.

Da Manutenção das Nomenclaturas: Educação Formal, Não Formal e Informal

Parece ser necessário esclarecer que, ao se falar de informal, não significa ausência de forma, ou formas mais incompletas, menores. Na prática das pesquisas, as noções formal e informal misturam-se, hibridizam-se, o que leva a perder seu pertencimento. As tipologias utilizadas não são consideradas por muitos como satisfatórias; os critérios retidos não suscitam um consenso, mas, muitas vezes, uma polarização. No entanto, o conceito de forma escolar é pertinente para isolar os grandes traços das características principais dessa instituição (BROUGÈRE; BÉZILLE, 2007).

As transformações sociais introduziram na escola elementos que não são, muitas vezes, levados em conta na definição da forma escolar. As tensões provocadas por essas transformações, assim como os novos elementos introduzidos para resolvê-las, têm origem no estoque das chamadas educações informais, ressaltam Brougère e Bézille (2007).

Pesquisas fora da escola enfrentam uma nebulosa difícil de circunscrever. Além disso, diversos campos e disciplinas são necessários para a compreensão da educação familiar; coletiva; da pequena infância; da criança na vizinhança; por meio da mídia, etc. Em muitas ocasiões, determinado campo é preterido, quando na realidade pode ser considerado se houver uma compreensão mais abrangente, mais flexível e mesmo hibridizada das noções que compõem a trilogia. O que pode vir a ser facilitado a partir do que propõem Brougère e Bézille (2007), por exemplo: de se procurar identificar a aprendizagem ocorrida, os saberes aprendidos para relacioná-los, posteriormente, a um determinado tipo de educação.

Nas pesquisas e nos textos dos diferentes teóricos/pesquisadores, encontram-se diferentes estilos e tipos de educação que não são outra coisa senão os signos da presença de diferentes formas. Logo, as noções de formal, informal e não formal continuam sendo usadas, porém sem uma acepção numérica decisiva. Falar de informal ou não formal não significa dizer ausência de forma, como já explicitado anteriormente, assim como, por analogia, falar-se de "menos autoridade vertical" não significa abandonar o exercício de autoridade. O modo como ela, a autoridade, é exercida é fundamental. Contribuições mais recentes sugerem que a autoridade seja exercida horizontalmente.

O modelo educativo baseado na negociação e no diálogo corresponde ao que se deseja nas sociedades atuais. São "os progressos da democracia que tornam necessárias as mudanças a fim de que os indivíduos sejam mais democráticos", como afirma o filósofo Renaut (2002, p. 14). Os adultos que as crianças serão, certamente, outros com relação aos do século passado, porque as crianças também já não são as mesmas.



Portanto, os modos de educação mudam quando as formas sociais, os lugares e os papéis dos indivíduos se transformam. O que se discute está vinculado a uma questão epistemológica, de bastante densidade, que exige a definição, pelo menos, dos conceitos de educação, aprendizagem, desenvolvimento/cognição, experiência, participação, socialização, cuja presença pertence a vários campos disciplinares e que está associada aos contextos sociais, filosóficos e políticos.

A discussão sobre o assunto, conforme apresentada pelos teóricos aqui mencionados, não pode ser limitada ao simples abandono das noções contidas na trilogia: educação formal, não formal e informal. As reflexões envolvem questões diversas e são permeadas pelas diversidades e variações sociais.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. La reproduction. Paris: Minit, 1970.

BROUGÈRE, G.; BÉZILE, H. De l'usage de La notion d'informel dans Le champ de l'éducation. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation.158; janvier-mars 2007. p. 117-160. Disponível em: <<https://rfp.revues.org/516>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. Aprender pela vida cotidiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CORSARO, W. A sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DASEN, P. R.; AKKARI, A. (Dir.) Pédagogies et pédagogues du Sud. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 23-52.

DASEN, P.; GAJARDO, A.; NGENG, L. Éducation informelle, etho-mathématiques et processus d'apprentissage. In: MAULINI, O.; MONTANDON, C. (éd). Les Formes de l'éducation: variété et variation. Bruxelles: De Boeck, 2005. p. 39-63.

FREIRE, P. Pédagogie dès opprimés. Paris: Maspéro, 1971.

ILLICH, I. Une société sans école. Paris: Éd. du Soleil, 1971.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2018.

MONTANDON, C. Formes sociales, formes d'éducation et figures théoriques. In: MAULINI, O.; MONTANDON, C. (éd). Les Formes de l'éducation: variété et variation. Bruxelles: De Boeck, 2005. p. 223-243. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/9414/1572/55005/Pages_de_223-_FOREDU-int-maulini.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

RENAUT, A. La liberation des enfants: Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Rennes Bayard: Calmann-Levy, 2002.

REYMOND, M. Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. 2003. Disponível em: <https://www.coe.int/t/dg_41...2003>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ROGOFF, B. The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003. p. 9-34.





TONUCCI, F. La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A., 1996.

_____. Com olhos de crianças. Porto Alegre: FGV, 1997.

VULBEAU, A. A educação ao longo da cidade. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A-L. (Orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Tradução de Antonio Pádua Danese. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 35-48.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, La Paz, 9-11 de março, 2009^a. p. 75-96 (artigo ampliado. Anais eletrônicos... Disponível em: www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad. Acesso em: maio 2015.

Artigo recebido em: 02/09/2018

Aprovado em: 02/10/2018

Contato para correspondência:

Vera Lúcia Chacon Valença.

E-mail: veravalenca@uol.com.br



contrapontos

