



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

SANDRO CONCEIÇÃO DE MATOS

**O ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO
FORMAIS: O PROJETO NEOLIBERAL EM CURSO**

Salvador - Ba

2021

SANDRO CONCEIÇÃO DE MATOS

**O Esvaziamento da Educação Escolar em Espaços Não Formais: O
Projeto Neoliberal em Curso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Dantas

SALVADOR - BAHIA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

M433e

Matos, Sandro Conceição de

O esvaziamento da educação escolar em espaços não formais: o projeto neoliberal em curso / Sandro Conceição de Matos. - Salvador, 2021.

73 fls.

Orientador(a): Profª Drª Tânia Regina Dantas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Educação - escola. 2.Educação - espaço não formal. 3.Educação - currículo. 4.Ensino - aprendizagem.


CDD: 375

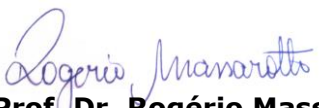
FOLHA DE APROVAÇÃO


O ESAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O PROJETO NEOLIBERAL EM CURSO

SANDRO CONCEIÇÃO DE MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 31 de agosto de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Profa. Dra. Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, Espanha


Prof. Dr. Rogério Massarotto de Oliveira
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil


Profa. Dra. Mary Valde Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho é individual, todo trabalho é coletivo. Nenhum indivíduo é capaz de desenvolver algo, criar determinada tecnologia, produzir uma obra literária ou uma dissertação senão em relação com o conjunto do gênero humano. Olhar o resultado de um trabalho pertencente a somente um indivíduo é ingenuidade, insanidade ou, até mesmo, maldade. Sendo assim, a seção dos agradecimentos urge para retificar e contemplar aqueles sujeitos que incidiram pontualmente nesta pesquisa, seja aprimorando a sua escrita, seja integrando as redes de apoio, tão fundamentais em tempos de crise econômica, desemprego e mortandade, provocados exclusivamente por um modo de produção da existência, cujo lucro está acima da própria vida.

Inicialmente quero agradecer à minha mãe, Romana da Conceição, e à minha irmã, Márcia Matos, por serem baluartes na minha vida. Em especial, à minha irmã, que, ao longo de toda a vida, vem aconselhando, acolhendo e apresentando todo o suporte necessário à permanência na luta em busca da felicidade e da autoestima.

À minha sobrinha Sophia Matos e primas Rute Samara, Jussara Cerqueira e Dalila Cerqueira pelo carinho que tem acalentado algumas angústias. Ao meu primo Hélio Conceição, que sempre me ofereceu carinho e consideração.

À minhas amigas Tamires Prata pelos momentos de distração e alegria, Morgana Gama por permanecer lado a lado expressando o verdadeiro significado da palavra amizade, assim como à minha amiga Jaqueline Lima que, ao longo de todo o mestrado, vem me auxiliando em todos os sentidos: desde os problemas inerentes à investigação até àqueles decorrentes da vida cotidiana.

À orientadora Dra. Tânia Regina Dantas, pela confiança, cuidado, paciência e contribuições pertinentes à dissertação.

À professora Dra. Mary Valda Souza Sales, pela afeição, ponderação e delicadeza cedidos não apenas à pesquisa, mas também ao pesquisador.

À professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel pela sua importante contribuição na qualificação, a qual foi fulcral para o encadeamento da pesquisa.

Ao professor Dr. Rogério Massarotto de Oliveira pela dedicação, afetuosidade e predisposição em participar da defesa concedendo aportes relevantes à pesquisa.

Às colegas do mestrado Dayana Barbosa, Jainê Ribeiro, Joaquim Mesquita, Juliana Monique, Lucas Bispo, Luana Soares, Lúcia Menezes, Lena Oliveira, Margarete Santos, Milca Mendes, Marcella Gomez, Niclécia Ferreira, Naiara Natividade, Samuel Possidônio, Simone Carvalho, Tâmara Fonseca, Tiara Silva, Vitailma Conceição, as quais me presentearam com afago e escuta, ambos fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, que tem priorizado em suas seleções professoras e professores da educação básica, trazendo não somente o aprimoramento desses profissionais e, por conseguinte, da educação pública, mas também a autoestima tão atacada pela estrutura capitalista que visa, a todo instante, culpabilizar os docentes pelos males que afligem a educação escolar.

Ao fomento da Fapesb, que possibilitou tanto o prosseguimento da pesquisa, quanto a sobrevivência do pesquisador diante do contexto mundial agonizante.

Ao meu companheiro, Elias Prestes, que me presenteia com o amor em toda a sua plenitude e potência mediante pequenos gestos e mínimos detalhes.

MATOS. S. C. de. **O esvaziamento da educação escolar em espaços não formais**: o projeto neoliberal em curso. 2021. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. UNEB, Salvador/BA, 2021.

RESUMO

A vigente pesquisa exploratória de natureza básica e abordagem qualitativa traz como tema a educação em espaços não formais e o seu objeto se concentrou no esvaziamento da educação escolar em extramuros escolares. O seu objetivo geral é analisar o fenômeno do esvaziamento da educação escolar em espaços não formais. Os espaços não formais são territórios educativos distintos do ambiente escolar e suscetíveis a práticas pedagógicas da educação formal capazes de enriquecer o saber sistematizado, objeto específico do trabalho escolar, enquanto atividade extracurricular. Esses espaços abrangem, por exemplo, rodas de conversa, museus, jardins botânicos, praças, cinemas, zoológicos, teatros, projetos sociais, sindicatos e reservas ambientais. Partindo do pressuposto teórico marxista, percebe-se que o intento da classe dominante em aprisionar as massas na miséria intelectual atinge não somente o ambiente escolar, mas também outros espaços suscetíveis às práticas pedagógicas da educação formal. Sendo assim, do estudo, emergiu a seguinte questão problema suleadora: como ocorre o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais? A resposta provisória revela que a dosagem ou deturpação do saber sistematizado tende a se manifestar de maneira peculiar em territórios não formais sujeitos à atividade escolar. Para estabelecer a questão suleadora, o trabalho investigativo ancorou-se predominantemente numa perspectiva epistemológica marxista. Os procedimentos metodológicos adotados para descrever o fenômeno do esvaziamento da educação escolar em espaços não formais, ou seja, para cumprir o seu objetivo geral são pautados na pesquisa bibliográfica conforme Gil (2008), cujas fontes de informação bibliográfica ou eletrônica incluíram principalmente livros e artigos de periódicos. A justificativa para o desenvolvimento da presente investigação decorre tanto pela experiência acadêmica e profissional do pesquisador, quanto pela produção escassa de trabalhos acadêmicos que analisam a distorção ou o doseamento do conteúdo escolar em contextos não formais. Os resultados desta investigação evidenciaram o entrelaçamento das modalidades educativas sem a retirada de suas especificidades, o protagonismo da escola frente aos demais territórios educativos, o equívoco da escolarização dos espaços não formais e o papel histórico do sistema capitalista em degenerar a educação voltada às camadas populares inclusive em contextos extramuros escolares. Por fim, este estudo contribui para a construção e difusão de conhecimentos sobre a temática da educação em espaços não formais, além de suscitar reflexões e inquietações tanto nos pesquisadores em educação que se inclinam na investigação dessa modalidade educativa, quanto naqueles sujeitos interessados na transformação da ordem econômica estabelecida.

Palavras-chave: Educação escolar. Espaço não-formal. Esvaziamento da educação. Neoliberalismo.

MATOS. S. C. de. **The emptying of school education in non-formal spaces: the ongoing neoliberal project.** 2021. Dissertation (Master). Postgraduate Program in Education and Contemporary. State University of Bahia. UNEB, Salvador/BA, 2021.

ABSTRACT

The current exploratory research of basic nature and qualitative approach brings as its theme education in non-formal spaces and its object focused on the emptying of school education outside school walls. Its general objective is to describe the phenomenon of the emptying of school education in non-formal spaces. The non-formal spaces are educational territories distinct from the school environment and susceptible to the pedagogical practices of formal education capable of enriching the systematized knowledge, specific object of school work, as an extracurricular activity. These spaces include, for example, conversation circles, museums, botanical gardens, squares, cinemas, zoos, theaters, social projects, unions, and environmental reserves. Based on the Marxist theoretical assumption, it can be seen that the dominant class' intention to imprison the masses in intellectual poverty reaches not only the school environment, but also other spaces susceptible to the pedagogical practices of formal education. Thus, from the study emerged the following *sulear*¹ problem: how does the emptying of school education in non-formal spaces occur? The provisional answer reveals that the dosage or misrepresentation of systematized knowledge tends to manifest itself in a peculiar way in non-formal territories subject to school activity. To establish the *sulear* question, the investigative work was predominantly anchored in a marxist epistemological perspective. The methodological procedures adopted to describe the phenomenon of the emptying of school education in non-formal spaces, that is, to fulfill its general objective is based on bibliographic research according to Gil (2008), whose sources of bibliographic or electronic information included mainly books and journal articles. The justification for the development of the present investigation stems both from the academic and professional experience of the researcher, and from the scarce production of academic works that analyze the distortion or dosage of school content in non-formal contexts. The results of this research showed the intertwining of educational modalities without the removal of their specificities, the prominence of the school in relation to other educational territories, the misunderstanding of the schooling of non-formal spaces, and the historical role of the capitalist system in degenerating the education aimed at the popular classes, including in contexts outside the school walls. Finally, this study contributes to the construction and diffusion of knowledge about the theme of education in non-formal spaces, besides arousing reflections and inquietudes both in education researchers who incline themselves to the investigation of this educational modality, and in those subjects interested in the transformation of the established economic order.

Keywords: School education. Non-formal space. Emptying of education. Neoliberalism.

¹ The term "*sulear*" has been used explicitly by Freire in the book *Pedagogy of Hope* (1994, p. 218-219), recalling that the word is not in the Portuguese is not included in the Portuguese language dictionaries. He calls the readers' attention to the connotation readers to the ideological connotation of the term "*nortear*".

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. O caminho metodológico da pesquisa.....	18
3. A caracterização do espaço não formal a partir da educação em espaços formais.....	25
3.1 A educação formal, não formal e informal: a busca de sentido.....	26
3.2. Resignificando a educação formal no espaço não formal.....	32
4. A era do vazio na educação: o esvaziamento do saber elaborado.....	40
4.1. A educação escolar sob a égide do capitalismo.....	42
4.2. O esvaziamento do saber elaborado no espaço não formal.....	54
5. Considerações finais.....	65
Referências.....	68

1. INTRODUÇÃO

Durante a trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), exerci diversas atividades relacionadas à educação articulando-as, na medida do possível, com a entomologia, área da Biologia com a qual eu tinha bastante afinidade – o que pode ser observado no trabalho intitulado *Importância das Abelhas Para a Conservação Ambiental*, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, executado no Colégio Estadual Thales de Azevedo, localizado no Estado da Bahia (MATOS, 2010).

Visando complementar a formação docente, ingressei, ao final da licenciatura, na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura Corporal e Lazer, da Faculdade de Educação da UFBA, onde conheci os pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos da concepção materialista e dialética da história, como também colaborei com alguns projetos internos até a conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, cujos resultados desembocaram em resumos expandidos (MATOS et. al, 2013; MATOS et. al, 2015) e numa monografia, a qual está substanciada no artigo denominado *A evolução humana na perspectiva da ontologia materialista histórica e dialética: uma descrição concisa* (MATOS, 2020). Houve também a colaboração como apoio técnico-pedagógico no I Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, na qual acessei uma vasta literatura referente à pedagogia formulada por Demerval Saviani, a qual integra de forma considerável a presente investigação.

Ainda no contexto do curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, participei do estágio curricular obrigatório no setor de educação ambiental do Parque Zoobotânico Getúlio Vargas, pertencente à Secretaria do Meio Ambiente do Estado da Bahia. Naquele lugar, exerci a função de monitor das escolas públicas e privadas que visitavam o zoológico com o objetivo de enriquecer as suas atividades escolares, mas também aprendi alguns elementos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem em espaços não formais da educação.

O exercício da profissão de licenciado em Biologia sempre ocorreu no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental em colégios da rede pública do Estado da Bahia. Atualmente, continuo ensinando em escolas públicas, porém no âmbito do Estado de São Paulo. Enquanto trabalhava, considerei importante cursar

uma especialização em Educação Científica e Popularização das Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano para suprir determinadas lacunas relacionadas ao ensino da Biologia. Essa especialização resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo que descrevia uma experiência própria num espaço não formal, agora na qualidade de professor (MATOS, 2018).

Diante do atual contexto socioeconômico marcado pela desigualdade social e pelas constantes crises cíclicas e cada vez mais intensas da economia – as quais, em última análise, geram a destruição da humanidade e dos recursos naturais utilizados por ela – e sabendo que a educação sofre influências dessa conjuntura, considere igualmente relevante ingressar no curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFBA para entender a interferência da pobreza e da desigualdade social no campo da Educação. Fruto da experiência em espaços não formais e dos saberes apreendidos ao longo da especialização, o trabalho resultante dessa pós-graduação encontra-se de maneira concisa nos anais da XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (MATOS; DANTAS, 2020).

Foi conforme as trajetórias profissionais e acadêmicas mencionadas nos parágrafos anteriores que emergiu o interesse em investigar, a partir de uma perspectiva crítica, o fenômeno da educação escolar em espaços não formais comumente utilizados por professores que, na maioria das vezes, recorrem a um espaço distinto da escola para enriquecer o conteúdo escolar através da exposição dos elementos materiais que residem no espaço não formal e constituem a área do conhecimento elaborado.

Os espaços da educação não formal são lugares diferentes da escola, em que é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que enriquecem a educação formal. Esse enriquecimento acontece mediante o enlaçamento entre os saberes sistematizados da educação formal e os saberes dos espaços não formais. Todavia a presente ação requer dos docentes um delineamento prévio das atividades educativas nos ambientes não formais, condição *sine qua non* para o aprendizado dos estudantes.

Enquanto ferramenta de enriquecimento da educação escolar, isto é, de atividade extracurricular, os espaços não formais permitem, especialmente aos estudantes dos centros urbanos, como pode ser observado pelo trabalho de Matos (2018), uma maior aproximação dos elementos materiais circundantes do ambiente

não formal. Elementos que constituem, em determinado grau, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados e transmitidos no ambiente escolar, proporcionando aos estudantes a capacidade de compreender e explicar as concepções e os fenômenos da natureza através dos modelos oferecidos pelos espaços não formais.

Para efetivar os benefícios supracitados, é necessário, além da elaboração de um roteiro que relacione os saberes escolares com os saberes oferecidos pelos espaços não formais, subsídios materiais que viabilizem a alimentação dos estudantes, o transporte deles para esses espaços e a gratuidade dos espaços não formais, principalmente para as escolas nas quais os recursos financeiros são mais escassos (MATOS; DANTAS, 2020). Infelizmente muitos não são gratuitos e a maioria deles estão distantes das escolas, o que prejudica de maneira substancial o acesso dos alunos e, diante disso, o interesse dos professores em realizar atividades pedagógicas nos espaços não formais (MATOS; DANTAS, 2020).

Outro entrave para a realização das atividades pedagógicas nos espaços não formais é a natureza coletiva da escola capitalista. Segundo Freitas (2012), a organização do espaço pedagógico da escola capitalista é caracterizada pelo número exacerbado de estudantes sob a tutela de poucos professores, no geral, há dentro da sala de aula apenas um professor ensinando para 30 alunos (FREITAS, 2012). Todavia a desproporcionalidade de estudantes sob a tutela dos professores se amplia de maneira considerável nos espaços não formais por causa dos custos que a visitação acarretaria à comunidade escolar. Em outras palavras, o número de estudantes aumenta mais ainda diante da justificativa plausível de reduzir os recursos necessários à prática pedagógica nos espaços não formais (MATOS; DANTAS, 2020), tornando mais evidente a natureza da escola capitalista.

Os prejuízos das atividades extramuros escolares decorrem também dos longos anos de escolarização baseados na educação bancária (FREIRE, 2019), marcada por concepções moralistas e desenvolvimentistas da pobreza (ARROYO, 2016) e por tentativas fracassadas de empreender as malogradas concepções pedagógicas do *aprender a aprender* (DUARTE, 2000), as quais impregnam as atividades da educação escolar dentro e fora dos seus muros.

Todos os problemas mencionados demonstram um processo de esvaziamento da educação formal no âmbito dos espaços não formais. O esvaziamento é um empreendimento histórico dos setores dominantes em distorcer,

recusar ou empobrecer os conhecimentos sistematizados, ou melhor, em remover os sentidos e os significados de instituições que permitem o entendimento da realidade para além da imediatividade da vida cotidiana (SANTOS C., 2013) situação imprescindível ao aprisionamento das massas na miséria intelectual e, destarte, ao processo de acumulação de riqueza. A consequência imediata do esvaziamento da educação escolar em espaços não formais é a transfiguração das atividades educativas em meros momentos de diversão. Isso revela a renúncia do saber dos procedimentos rigorosos (FREIRE, 1996) entrelaçados pela escola dentro desses espaços.

Levando em consideração as discussões acima, a presente investigação realiza o tratamento científico do seguinte problema: como ocorre o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais? Não há, pelo levantamento efetuado até então por esta pesquisa, trabalhos acadêmicos que investiguem o esvaziamento da educação escolar em territórios não formais — razão que confere originalidade e relevância a essa pesquisa acadêmica. No geral, as investigações sobre as experiências pedagógicas em extramuros escolares ocorrem de maneira desvinculada dos pressupostos teóricos sistematizados na obra *Crítica ao esvaziamento da educação escolar* organizada por Santos C. (2013), a qual não considera a ocorrência do esvaziamento em territórios distintos e suscetíveis às práticas escolares.

Sendo assim, o objetivo principal relativo ao diagnóstico do problema é analisar o fenômeno do esvaziamento da educação escolar em contextos não formais. A partir desse objetivo geral, desdobram-se dois objetivos específicos: (1) descrever os conceitos, sentidos e significados de esvaziamento da educação no espaço formal, não formal e informal; (2) analisar o processo de esvaziamento da educação em espaços formais para os espaços não formais.

Subsequente ao questionamento, urge a seguinte hipótese: a dosagem ou deturpação do saber sistematizado tende a se manifestar de modo peculiar em territórios não formais suscetíveis à atividade escolar. Para estabelecer a confirmação dessa resposta provisória e alcançar uma generalização naturalística dos resultados, o presente estudo vinculou-se predominantemente aos autores do materialismo histórico-dialético, a exemplo de Marx e Engels (2010), Ponce (2010) e Saviani (2013). No entanto outros autores integrantes da perspectiva epistemológica

crítica², a exemplo de Lipovetsky (2005), dialogaram em alguns momentos do processo investigativo com o quadro referencial marxista na medida em que as suas ideias convergiam com o problema da pesquisa.

Para ser considerada logicamente aceitável, a questão problema *suleadora* recorreu, no tocante à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos metodológicos, respectivamente, aos tipos de pesquisa qualitativa, básica, exploratória e bibliográfica — os quais serão debulhados no próximo capítulo sobre *O caminho metodológico da pesquisa* —, adequados não somente à coleta de informações, mas também ao contexto de pandemia que se sucedeu no período de desenvolvimento da pesquisa.

Antes da pandemia do coronavírus, o método consistia em um estudo de caso histórico-organizacional (TRIVIÑOS, 1987) no Parque Zoobotânico Getúlio Vargas, localizado em Salvador, no Estado da Bahia. Em comparação aos demais espaços não formais, o zoológico se apresentava enquanto um lócus privilegiado para o desenvolvimento de estudos de caso devido à ampla e frequente visitação escolar, em especial, de escolas públicas (ALMEIDA, 2008), o que favorecia a obtenção de informações qualitativas e quantitativas sobre o fenômeno do esvaziamento da educação escolar proporcionando, com isso, uma maior robustez à generalização naturalística a partir de uma unidade.

No contexto anterior à pandemia, a pesquisa assumiu a triangulação de dados por meio de três dispositivos. O primeiro deles eram os questionários objetivos voltados aos professores no intuito de colher informações sobre o esvaziamento da educação escolar resultante das atividades educativas em espaços não formais. O segundo dispositivo era a entrevista semiestruturada com a educadora do setor de educação do Parque Zoobotânico para conhecer os elementos internos de um espaço não formal que favorecem ao esvaziamento do saber elaborado. O terceiro dispositivo incluía a observação livre da prática pedagógica no Parque Zoobotânico a fim de investigar as dinâmicas internas que contribuem para o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais e que não foram contempladas nos outros dispositivos.

² A perspectiva epistemológica crítica abrange diversos autores pautados por uma concepção não neutra da Ciência, pelo desprezo da ordem política, econômica e social que engendra desigualdades e pela superação da ordem estabelecida.

Não obstante, com surgimento da crise sanitária provocada pela pandemia da covid-19, o estudo de caso qualitativo teve que se adequar ao modelo remoto, visando evitar a proliferação reprodutiva do vírus na espécie humana. Nesse processo de adaptação, manteve-se a triangulação dos dados da seguinte maneira: o questionário objetivo seria por meio de um formulário eletrônico enviado aos professores que visitaram o Parque Zoobotânico no ano de 2019; a entrevista semiestruturada direcionada à educadora ambiental ocorreria via plataformas digitais, e a observação livre seria substituída pela análise de documentos institucionais formais ou informais, de modo a conhecer a relação estabelecida entre eles e as atividades educativas dentro do Parque Zoobotânico.

Todavia o Parque Zoobotânico Getúlio Vargas demorou bastante para responder sobre a possibilidade de cooperar com a investigação de maneira remota e, quando respondeu, decidiu não colaborar com a pesquisa sob a justificativa de não atender o público externo durante a pandemia, mesmo sabendo que a colaboração seria remotamente, isto é, sem nenhum contato físico, situação que atrasou o desenvolvimento da pesquisa. Depois de muita insistência e justificção teórica da relevância social desta pesquisa, a instituição decidiu colaborar, porém a resposta manifestou-se tardiamente³.

Diante da resposta tardia, morosa e inicialmente negativa do Parque Zoobotânico, o projeto passou, novamente, por transformações metodológicas de estudo de caso para estado do conhecimento, recomendada pela banca de qualificação. Por mais que pareça exaustivo descrever os acontecimentos acima, Gatti (1999, p. 77) afirma que “é importante o registro dos eventos imprevistos, das surpresas, do inesperado, dos impasses e dos encaminhamentos e soluções” adotadas durante a investigação, pois eles apontam as condições objetivas pelas quais sucederam o desenvolvimento do trabalho que *per si* já contém um teor coletivo.

³ Vale frisar que, na primeira visita à instituição, no mês de agosto do ano de 2019, ela havia mencionado que todas as mensagens seriam trocadas via e-mail. Em uma das correspondências trocadas pelo correio eletrônico, fui informado em 29 de julho de 2020 pela equipe que o projeto de pesquisa foi negado. A seguir, a descrição contida no e-mail (parte das informações foram removidas para preservar o anonimato dos funcionários): "devido ao período de epidemia estamos com restrições nos atendimentos externos, portanto [...] sugeri que a realização do trabalho científico seja realizada em outro período. Sendo assim, informamos que não foi possível o fornecimento dos dados solicitados. Torcemos para que sua pesquisa possa ser adiada para o período em que poderemos atendê-lo adequadamente". Após muita insistência e justificção da relevância do trabalho, a instituição encaminhou alguns dados, porém bastante tarde, em 08 de outubro de 2020.

Diante disso, a presente pesquisa constitui-se de cinco capítulos estruturados da seguinte maneira: o primeiro capítulo, de caráter introdutório, aborda a trajetória acadêmica e profissional que esclarece as motivações do investigador quanto ao objeto da pesquisa. Em seguida, apresenta uma síntese de todo o conteúdo, o qual será debulhado nos próximos capítulos, após relatar os aspectos teóricos e metodológicos que norteiam a pesquisa e, por fim, descreve os eventos imprevisíveis que desencadearam a mudança metodológica.

No segundo capítulo, sucede-se o delineamento da trilha metodológica, na qual transcorre a caracterização da abordagem qualitativa e da pesquisa bibliográfica enquanto metodologia de investigação. Logo depois, verifica-se a descrição dos materiais utilizados na realização da pesquisa e, também, das etapas substanciais do método mencionado conforme Gil (2008), cujos resultados e discussões estão circunscritos nos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo, intitulado *A caracterização do espaço não formal a partir da educação em espaços formais*, constitui-se de dois subcapítulos conectados entre si através do primeiro objetivo específico deste trabalho, que é descrever os conceitos, sentidos e significados do esvaziamento da educação formal no espaço não formal. No primeiro subcapítulo, chamado *A educação formal, não formal e informal: à busca de sentido*, são esmiuçadas algumas especificidades associadas a cada modalidade educativa a partir da natureza do conceito ostentado por Deleuze e Guattari (2010), com o fim de remover as ambiguidades que os diferentes termos podem ocasionar aos interlocutores, além de situar o campo da educação no qual o presente trabalho propõe investigar.

O segundo subcapítulo, denominado *Ressignificando a educação formal no espaço não formal*, tem por finalidade descrever a contribuição dos espaços não formais para a educação escolar, principalmente no que diz respeito à aquisição do patrimônio cultural, visto como essencial na emancipação da humanidade sem, contudo, deixar de lado o protagonismo da escola enquanto principal espaço de aprendizagem contemporâneo para a formação cultural da classe trabalhadora diante do processo de escolarização dos espaços não formais que se coaduna com correntes pedagógicas de cunho neoliberal.

O quarto capítulo, intitulado *A era do vazio na educação: o esvaziamento do saber elaborado*, desdobra-se em dois subtópicos, a saber, *A educação escolar sob a égide do capitalismo* e *O esvaziamento do saber elaborado no espaço não-formal*,

os quais estão conectados por meio do segundo objetivo específico, que é analisar o processo de esvaziamento da educação em espaços formais para os espaços não formais, empreendido na contemporaneidade pela classe dominante. O primeiro subcapítulo descreve de maneira sucinta o processo histórico de dosagem e deturpação do saber sistematizado direcionado às massas desde a ascensão do modo de produção capitalista até o período corrente de decomposição das forças produtivas. O segundo subtópico pormenoriza a discussão sobre o esvaziamento da educação escolar dentro de um espaço não formal.

No quinto capítulo, sucedem-se as *Considerações finais*, nas quais são delineados sinteticamente alguns registros e reflexões finais considerados importantes no que se refere à resposta ao problema e aos objetivos da pesquisa, à recapitulação dos resultados da investigação, à conjuntura política e ao apontamento das adversidades que circunscreveram a pesquisa na discussão teórica, abrindo, a partir dela, em um movimento de in(conclusão), possibilidades para elaborar novos estudos.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa intitulada *o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais: o projeto neoliberal em curso* adere à abordagem qualitativa, porque se propõe a analisar sistematicamente e descrever em pormenores uma indagação dirigida sobre o *modus operandi* da educação escolar e as suas interações com os espaços não formais, incorporando nessa análise não somente as informações textuais, mas também as experiências e os pensamentos do sujeito pesquisador, assim como o contexto pelo qual a experiência humana se desenvolve sem perder de vista a interpretação total, global ou generalista por trás dessa experiência humana e as peculiaridades que as moldam sob um marco teórico crítico (SANDÍN ESTEBÁN, 2010).

De um modo geral, as abordagens qualitativas suscitam uma proeminente interação entre a subjetividade do pesquisador e o pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, torna-se absolutamente indispensável a explicitação do pesquisador quanto aos pressupostos utilizados para selecionar, observar e interpretar determinado tipo de informação condizente à realidade para que o leitor compreenda a interferência dos seus valores, ideias, crenças e atitudes submetidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A presente observação fora realizada logo no início da introdução deste trabalho, visando o imediato descortinamento do leitor frente às razões que determinaram a elaboração da pesquisa. De qualquer maneira, é importante ressaltar que a escolha da abordagem qualitativa diz respeito à participação do pesquisador nos espaços não formais enquanto professor da educação básica (MATOS, 2018) e educador ambiental do Parque Zoobotânico de Salvador.

As experiências obtidas nos espaços não formais, além de serem incorporadas neste trabalho de pesquisa, permitiram estabelecer os procedimentos necessários para a coleta e o tratamento das informações. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se constitui enquanto importante instrumento para a coleta e o tratamento das informações mediante a sua interação com a realidade e a sua formação (SANDÍN ESTEBÁN, 2010).

Gatti (1999, p. 76), ao tecer algumas reflexões pertinentes aos procedimentos metodológicos nas pesquisas da área de educação, expressa que um pesquisador cuja área de estudo contém um espectro profissional necessita, não unicamente, de

um consistente arcabouço teórico e de um domínio no repertório bibliográfico na área de atuação ocupacional, mas igualmente de uma experiência íntima e concreta da sua profissionalidade, “caso contrário, não constrói uma práxis para alimentar seus problemas investigativos”.

Mais do que desvendar e desenvolver um arcabouço estruturado de conhecimentos científicos, a pesquisa qualitativa em educação visa a tomada de decisões e a modificação das práticas e dos contextos socioeducativos (SANDÍN ESTEBÁN, 2010). Assim sendo, vale salientar que uma das maiores relevâncias desta pesquisa reside também na colaboração da luta de classes em defesa da educação escolar pública de qualidade e contra a ordem social que engendra a miséria na fartura (FREIRE, 1996).

Essa luta é intrínseca à prática pedagógica, e a realidade na qual pretende transformá-la não pode ser observada como um elemento intocável, em que só existe o caminho da latência, impotência ou dormência, mas, ao contrário, por ser produto das relações humanas, a realidade social é transformável (FREIRE, 1981; FREIRE, 1996). Ao produzir esta pesquisa, posiciono-me da mesma maneira que Paulo Freire enquanto:

[...] professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais [...], contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...]. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre risco de se amofinar [...]. (FREIRE, 1996, p. 39-40)

Assim se evidencia a complexa tarefa de um educador, cujo horizonte está na superação da ordem capitalista e que, mesmo reconhecendo o desenvolvimento da educação dentro das condições impostas pelo capitalismo, cuida, preserva e aprimora aquilo que condiz ao seu trabalho educativo sem escapar da sua visão a luta sociopolítica (DUARTE, 2008).

Com base nos pressupostos supracitados e na categoria do esvaziamento da educação, a qual se relaciona intimamente com as concepções ontológicas e gnosiológicas do marxismo, o enfoque crítico com visão histórico-estrutural apresenta-se como a perspectiva teórica mais apropriada para analisar o fenômeno educacional e transformá-lo em processos contextuais e dinâmicos complexos, sem

contar a capacidade desse enfoque em “assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades” (TRIVIÑOS, 1987, p.125).

Portanto, o paradigma informado pelo pesquisador demonstra que a realidade, suficientemente contraditória e historicamente superável (DEMO, 1985), é movida por princípios sociais, políticos e econômicos consolidados no transcurso do tempo, cuja epistemologia ou produção do conhecimento acerca do real ocorre de maneira objetiva, mas “mediada pela inserção do pesquisador em um sistema de relações de poder assimétricas que moldam seus valores e suas subjetividades”, o que lhe conduz por uma postura metodológica direcionada à elevação da consciência dos indivíduos a respeito das relações desiguais do poder e a necessidade de mudanças sociais (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 23).

O delineamento da pesquisa quanto aos procedimentos para verificação empírica foi pautado na pesquisa bibliográfica. Assim sendo, os procedimentos adotados para coletar e interpretar as informações advêm das denominadas fontes de papel, isto é, de materiais previamente elaborados por vários autores que descrevem sobre a temática da educação em espaços não formais e do esvaziamento da educação escolar materializados especialmente em livros e em artigos de periódicos (GIL, 2008).

A categoria de investigação condizente à pesquisa bibliográfica no que diz respeito tanto à natureza, quanto aos objetivos da pesquisa reside na pesquisa básica exploratória, uma vez que propicia um aprofundamento das ideias relacionadas ao fenômeno do esvaziamento da educação escolar em contextos não formais de modo a torná-lo mais evidente gerando, conforme à sua natureza, conhecimentos a serem desfrutados em pesquisas de natureza aplicada.

Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica concede ao pesquisador uma ampla abrangência de fenômenos, superior àquelas cuja informação é fornecida diretamente por pessoas através da intervenção direta no campo. Conseqüentemente, o investigador adquire, ao longo do processo da pesquisa, um conhecimento amplo e pormenorizado de determinado fenômeno em particular (GIL, 2008) – aquisição otimizada pela multiplicidade de determinações complexas que o fenômeno do esvaziamento da educação escolar e o da educação em espaços não formais já contêm ao redor de si.

Aqui se situa a vantagem substancial da pesquisa bibliográfica, tornando-lhe ainda mais significativa quando o problema de pesquisa contém informações dispersas nos meios de divulgação acadêmica (GIL, 2008). Sem contar que, em um contexto de pandemia, no qual diversos espaços não formais da educação encontram-se, até o devido momento de elaboração desta pesquisa, fechados por medidas de segurança sanitária, a pesquisa bibliográfica transfigura-se em um instrumento mais adequado para delinear a pesquisa em profundidade.

De acordo com Gil (2008), o delineamento da pesquisa bibliográfica consiste em oito fases: 1) determinação das finalidades; 2) elaboração do plano de trabalho; 3) identificação das fontes; 4) localização das fontes e obtenção do material; 5) leitura do material; 6) tomada de apontamentos; 7) confecção de fichas e, por fim, 8) redação do trabalho propriamente dito.

Quanto à primeira etapa, no que concerne ao trabalho vigente, há duas finalidades que conduziram à consecução exclusiva da pesquisa bibliográfica: a obtenção de informações em resposta ao problema formulado e a interpretação dos resultados (GIL, 2008, 1991). Apesar de a segunda finalidade ser bastante requisitada nos trabalhos acadêmicos, inclusive neste, mediante a consulta de referências que instrumentalizam o pesquisador na interpretação dos resultados, a primeira finalidade confere à presente investigação uma dependência exclusiva da pesquisa bibliográfica enquanto técnica de aquisição das informações necessárias para o fornecimento da resposta definitiva à questão problema (GIL, 2008, 1991). Isso quer dizer que, nesta investigação, a pesquisa bibliográfica não possui um caráter complementar, ainda mais em um contexto de adversidades desdobrados pela pandemia que suscita a pertinência da pesquisa bibliográfica.

Após a definição das finalidades, o próximo passo da pesquisa bibliográfica adotada nesta investigação foi a construção de um plano de trabalho que orientasse a continuidade da pesquisa em busca de uma resposta à questão problema. No geral, o plano de trabalho exhibe a configuração de um conjunto de tópicos organizados em seções, as quais estão correlatas com o desenvolvimento que se planeja oferecer à pesquisa (GIL, 2008, 1991), dito de outra maneira, o plano de trabalho equivale ao caminho de exposição da pesquisa.

No caso desta investigação, o caminho de exposição das ideias foi norteado por cinco tópicos ou momentos intimamente relacionados aos dois objetivos específicos, os quais foram suscitados a partir do objetivo geral, que é analisar o

fenômeno do esvaziamento da educação escolar em contextos não formais. A seguir, será apresentado um quadro ilustrando o vínculo dos tópicos do plano de trabalho com os objetivos específicos.

Quadro 1 – Relação dos objetivos específicos com os tópicos do plano de trabalho

Objetivos Específicos	Tópicos do Plano de Trabalho
Descrever os conceitos, sentidos e significados de esvaziamento da educação no espaço formal, não formal e informal.	1.Caracterização da educação formal, não formal e informal.
	2.Identificação dos benefícios e atribuições dos espaços não formais para a educação formal.
	3.Discussão do protagonismo escolar frente aos demais espaços educativos.
Analisar o processo de esvaziamento da educação em espaços formais para os espaços não formais.	4. Explanação das determinações políticas, econômicas, históricas e pedagógicas para o esvaziamento da educação escolar.
	5.Explicitação da degenerescência do saber elaborado em contexto não formais.

Fonte: elaboração própria (2021).

O passo subsequente à elaboração do plano de trabalho foi identificar e, em seguida, localizar as fontes de informação bibliográfica ou eletrônica que serão capazes de viabilizar as respostas pertinentes à elucidação da questão problema (GIL, 2008). Nesse caso, as fontes consistiram majoritariamente em livros e artigos publicados em periódicos on-line, bem como em algumas bibliografias citadas nessas fontes.

Com as fontes bibliográficas ou eletrônicas em mãos, iniciou-se a leitura com a finalidade de identificar a pertinência das informações, estabelecendo liame entre elas e o problema proposto (GIL, 2008). Nesse processo de leitura, a presente investigação considerou os quatro tipos de leitura propostos por Gil (2008), a saber, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa, visando não apenas examinar em que proporção as fontes bibliográficas são pertinentes ao trabalho, mas também proporcionar um certo grau de sistematização durante o encadeamento da leitura (GIL, 2008).

Na leitura exploratória, examinou-se o sumário, o resumo, a introdução, a conclusão e as referências para lograr uma visão mais abrangente da obra, bem como a conformidade dela para a pesquisa. Finda a etapa exploratória, sucedeu-se a seleção do material coerente à investigação. Esta fase requer do pesquisador tanto um conhecimento prévio sobre o objeto de estudo, situação já mencionada no início da introdução, quanto ter em consideração os objetivos da investigação, de modo a se esquivar da leitura de textos que não auxiliam a solução da questão problema (GIL, 2008, 1991).

Após a seleção, iniciou-se uma leitura seletiva que, comparada à leitura exploratória, é mais aprofundada e passível de retorno quando novas indagações emergem (GIL, 2008, 1991). Nesta fase da leitura, buscou-se observar de maneira imersiva se a fonte oferecia indícios que auxiliassem na questão problema, caso contrário, seria descartada. Logo após a leitura seletiva, sucedeu uma leitura analítica dos textos que correspondem à questão problema. Apesar de esta ser uma fase de análise dos textos selecionados, ocorreu, em alguns momentos, a adição de outros textos mencionados nas suas referências, os quais igualmente compuseram as referências desta investigação como textos complementares na medida em que eles também auxiliaram a obtenção de algumas informações propícias a solucionar a questão problema.

Na leitura analítica, ocorreu a identificação, a ordenação e a sintetização das ideias centrais abarcadas nos textos e compreendidas na qualidade de objetivos específicos que propiciaram o encadeamento do trabalho por meio de seções. Por fim, foi realizada uma leitura interpretativa com a finalidade de relacionar as ideias centrais ou informações adquiridas na leitura analítica com o problema para o qual o pesquisador pretende responder. Nesta fase, conforme Gil (1991), o pesquisador confere um significado mais abrangente aos resultados da leitura analítica, incorporando nessa ligação seus conhecimentos prévios.

Após a leitura integral da bibliografia, a próxima etapa da pesquisa bibliográfica foram as anotações ou os apontamentos pertinentes apenas à questão problema da pesquisa, realizados com as próprias palavras ou transcritos de modo literal e referenciados, em ambos os casos, para saber a procedência da ideia mencionada. Consoante Gil (1991), os apontamentos devem considerar informações potencialmente relevantes que configuram algum tipo de resposta ao problema para evitar apontamentos demasiados e, assim, a perda do tempo.

Subsequente à tomada de apontamentos, sucedeu-se a confecção de fichas ou fichamentos da leitura. A finalidade dessa etapa foi identificar as fontes pesquisadas e registrar seu conteúdo (GIL, 2008). A vigente investigação assumiu o tipo *apontamentos* para confeccionar os fichamentos. Todavia esses apontamentos incluíram somente o registro das citações *ipsis Illueris* e das sinopses que expressam abreviadamente as ideias essenciais dos autores independentemente da estrutura textual exposta por eles.

Após a confecção das fichas, ocorreu a redação do trabalho, última etapa da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008). Nessa etapa final, desenvolvem-se os resultados e suas devidas discussões teóricas que ora sobrevêm na qualidade de capítulos. Em outros termos, os capítulos que se aproximam apresentam as categorias de análise e os referenciais apropriados, cujas ideias centrais dialogam com os objetivos específicos que, nas fichas de apontamentos, compuseram o título de identificação para desenvolver a resposta pertencente à questão problema.

3. A CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO NÃO FORMAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS

O aprofundamento analítico desta seção transcorre em dois subcapítulos distintos, cuja conexão se realiza mediante o primeiro objetivo específico que é descrever os conceitos, sentidos e significados do esvaziamento da educação formal no espaço não formal. O subcapítulo inicial, intitulado “A educação formal, não formal e informal: a busca de sentido”, engendra um debulhamento da polissemia dos conceitos subjetivos de educação formal, não formal e informal, como também de espaços formais e não formais.

Essa pormenorização sucede com base nas concepções sobre a natureza do conceito construídas por Deleuze e Guattari (2010) e, igualmente, na caracterização das modalidades educativas abordada pelos autores Fernandes e Garcia (2019), Freitas e Marques (2017), Gohn (2006), Marandino (2017), Perez (2013) e Rogers (2004), com o intuito de superar as imprecisões terminológicas e, dessa maneira, abrir os nexos necessários para compreender o objeto da pesquisa.

Apesar de a produção teórica de Deleuze e Guattari (2010) não corresponder à concepção materialista e dialética da história, como afirmado anteriormente na metodologia enquanto pressuposto teórico mais apropriado para esquadrihar o fenômeno do esvaziamento da educação formal, tais autores conseguem solucionar o problema referente à polissemia conceitual das modalidades educativas. Todavia, se pendermos para a ontologia e para a gnosiologia marxista, a explicação dos conceitos subjetivos precisaria se dar à luz das condições objetivas, tal como preconiza o materialismo histórico-dialético.

No segundo subcapítulo, cognominado “Ressignificando a educação formal no espaço não formal”, a fundamentação teórica em Deleuze e Guattari (2010) se mostra coesa quanto à importância de demarcar igualmente as fronteiras dos diferentes conceitos, ainda mais diante do Estado Neoliberal que hipervaloriza os espaços não formais através da sua escolarização. Porém, contraditoriamente, ao colocar os diferentes conceitos num patamar de igualdade, a presente fundamentação desconsiderou a constatação em torno da relevância social da educação escolar no âmbito da formação humana.

Além de enfatizar, defender e valorizar a centralidade da educação formal no processo de humanização e de problematizar a escolarização dos espaços não

formais fomentado pelo Estado neoliberal, mediante os autores Lopes (1991), Mori e Curvelo (2016) e Saviani (2013), este subcapítulo também identifica os benefícios e atribuições dos espaços não formais para a educação formal citados pelos autores Jacobucci (2008), Ferreira (2014), Matos (2018), Moura (2005), Poll et al. (2013), Queiroz et al. (2011), Saviani (2013), Rocha e Fachín-Terán (2010), Vieira et al. (2005). Em outros termos, este subcapítulo pontua a função social exercida pelos espaços não formais e, igualmente, a maneira na qual eles se relacionam com a escola para contribuir no processo de humanização.

3.1. A educação formal, não formal e informal: a busca de sentidos

Este subcapítulo aborda algumas características relacionadas às modalidades da educação formal, não formal e informal, usando a natureza do conceito versado por Deleuze e Guattari (2010), com a finalidade de suplantar as imprecisões terminológicas nas quais as diferentes modalidades educativas podem suscitar nos leitores, bem como demarcar o campo da educação que a vigente pesquisa pretende investigar.

A abordagem sobre educação escolar em espaços de educação não formal requer uma revisão conceitual dos termos educação formal, não formal e informal, terminologias bastante utilizadas na maioria da literatura nacional (FREITAS; MARQUES, 2017). Essa tarefa não é tão fácil quanto parece ser, primeiro porque não há conceito simples quando se trata da natureza do conceito ou do conceito de conceito (DELEUZE; GUATTARI, 2010) e segundo porque há um número excessivo de componentes para estabelecer fronteiras entre as tipologias educativas, de modo que muitos trabalhos não conseguem incluir todos os componentes na formulação do conceito, logo as tipologias educativas estão mencionadas de maneira controversa, dificultando o consenso entre pesquisadores e profissionais da educação (FREITAS; MARQUES, 2017; MARANDINO, 2017).

Conforme Deleuze e Guattari (2010), todo conceito totaliza um número finito de componentes inseparáveis, distintos, heterogêneos e separados entre si por uma zona de vizinhança, a qual estabelece a ordenação dos componentes e, destarte, a juntura do conceito que se caracterizará por um contorno próprio, consistente, assimétrico e fragmentário. Portanto, os conceitos são totalidades fragmentárias que vibram em torno de si e em torno dos demais conceitos cujos contornos irregulares

impossibilitam os ajustes entre si, porém não impedem a correspondência dos conceitos através de pontes moventes, comum aos conceitos que estão em um mesmo plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O conceito é, portanto, ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos, ao plano a partir do qual se delimita, aos problemas que se supõe deva resolver, mas absoluto pela condensação que opera, pelo lugar que ocupa sobre o plano, pelas condições que impõe ao problema. É absoluto como todo, mas relativo enquanto fragmentário. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.29, 30)

Os componentes ou pedaços que configuram o conceito das diferentes tipologias educativas são: relação professor-aluno, avaliação, aprendizagem coletiva ou individual, abordagem pedagógica, mediação da aprendizagem, aprendizagem tácita ou explícita, aprendizagem contextual ou generalizável, papel das emoções na aprendizagem, natureza e tipo do conhecimento, estatuto do conhecimento, localização, grau de planejamento e estrutura, determinação dos objetivos e resultados, tempos da aprendizagem, tipos de grupos, intencionalidade do professor/aluno, certificação, interesses endereçados, objetivos da aprendizagem, estatuto educativo e mediação dos resultados (FREITAS; MARQUES, 2017).

No total, são 21 componentes ou fatores que podem ser agrupados em 4 dimensões de análises: estrutura, processos, propósitos e conteúdos (FREITAS; MARQUES, 2017). Esses componentes podem ser tomados como conceitos e, na maioria das vezes, eles podem ser oriundos de outros conceitos que solucionavam outros problemas (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Todo conceito sempre tem uma história (DELEUZE; GUATTARI, 2010). No início, a educação se caracterizava pelo modo informal, depois alcançou o estágio de não formal (FERNANDES; GARCIA, 2019) até “atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola” (SAVIANI, p. 7, 2013). Todavia o reconhecimento das modalidades de educação, enquanto campo conceitual, percorreu um caminho inverso (FERNANDES; GARCIA, 2019)⁴, pois a caracterização da educação não formal e informal dependeu do claro

⁴ O termo *educação não formal* aparece conceitualmente na década de 1960 em uma conferência internacional patrocinada pela UNESCO, diferenciando-se, portanto, da educação formal promovida pela escola (FERNANDES; GARCIA, 2019). No Brasil, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, a educação não formal era conhecida pelo termo *educação popular*, o qual obteve influência nas obras de Paulo Freire (FERNANDES; GARCIA, 2019, MARANDINO, 2017; GADOTTI, 2000). Após a redemocratização, a educação popular se bifurcou: de um lado, na educação escolar, arrancando do

entendimento sobre a educação formal ou escolar que é dominante na contemporaneidade (SAVIANI, 2013).

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não-escolar, não-formal, informal, extra escolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar [...]. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação, exige-se a compreensão da escola. Em contrapartida, a escola pode ser compreendida independentemente das demais modalidades de educação. (SAVIANI, 2013, p. 84, 88)

O planômeno ou o plano de imanência que assegura o povoamento, o suporte e os ajustes dos conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010), será aquele recorrente no contexto brasileiro e latino americano, isto é, será a literatura lusofônica, a qual — ao contrário da literatura anglofônica, que dicotomiza as modalidades da educação sob os termos *informal science education* ou *informal science learning* — divide as diferentes modalidades educativas na tríade educação formal, não formal e informal (FREITAS; MARQUES, 2017; MARANDINO, 2017).

Na educação informal, os educadores são os pais, amigos, colegas, líderes religiosos, meios de comunicação, enfim, são aqueles que socializam com os sujeitos da aprendizagem dentro de espaços “demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc.” (GONH, p. 29, 2006) sem preparação ou organização explícita do processo de ensino (PEREZ, 2013). A educação informal é um processo contínuo e não sistematizado de transmissão de valores e atitudes baseado em experiências anteriores com o intuito de produzir nos sujeitos comportamentos comuns aos grupos pelos quais ele participa ou pertença por herança (GONH, 2006). Pode-se afirmar que é uma prática educativa condizente ao nível da consciência irrefletida e, por isso, não intencional (SAVIANI, 2009). Os resultados surgem espontaneamente “a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos” (GONH, p. 30, 2006).

O educador da educação não formal é protagonizado pelo *outro* que está nas redes associativas da sociedade civil, tais como ONGs, movimentos sociais e teias solidárias (GONH, 2006). O espaço físico da educação não formal transcorre em territórios informais comuns à vida dos grupos e dos indivíduos (GONH, 2006). São

Estado políticas favoráveis à educação pública e, do outro lado, na educação não formal, desmembrando-se em diversas experiências de cunho comunitário ou ambiental (GADOTTI, 2000).

nesses ambientes interativos que acontecem, de modo intencional, a construção e o compartilhamento dos saberes coletivos, conforme as diretrizes do grupo, assim como a participação dos sujeitos de forma voluntária ou “por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um” (GONH, p. 29, 2006).

Duas finalidades se destacam na educação não formal: o conhecimento crítico do mundo e das relações sociais em torno do sujeito e “a transmissão de informação e formação política e sociocultural” (GONH, p. 30, 2006), ambos indispensáveis ao desenvolvimento humano e social. A priori, esses objetivos estão indisponíveis porque são construídos coletivamente com base nos critérios da solidariedade e dos interesses comuns (GONH, 2006). Os resultados esperados no campo da educação não formal são diversos. No geral, envolvem o desenvolvimento da autoestima, da identidade coletiva, dos laços de pertencimento, da leitura e interpretação do mundo que cerca os indivíduos (GONH, 2006), do fortalecimento comunitário, da confiança social e da participação civil em decisões coletivas.

Na educação formal, espera-se uma aprendizagem efetiva, “além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados” (GONH, p. 30, 2006). Nessa modalidade educativa, o educador ou o principal agente do processo de construção do saber é o professor (GONH, 2006). As escolas e as universidades são os territórios comuns à prática da educação formal sendo, destarte, uma modalidade educativa sinônimo de escolarização (PEREZ, 2013). Essas instituições, estruturadas hierarquicamente por leis governamentais, promovem o ensino e a aprendizagem de saberes metódicos sistematizados e normatizados por diretrizes nacionais (SAVIANI, 2013; GONH, 2006).

Acomodados e superpostos no mesmo plano (DELEUZE; GUATTARI, 2010), os conceitos da educação formal, não formal e informal rearranjam entre si os seus contornos, isto é, interferem uns nos outros, de modo que, em determinadas situações, seja necessário o acoplamento dos diferentes conceitos para solucionar problemas conectáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

A educação não formal, *verbi gratia*, pode ser operacionalizada no interior da escola através de conselhos e colegiados escolares (GONH, 2006), bem como de grêmios estudantis. Igualmente, há viabilidade de desenvolver a educação formal em espaços não escolares, a exemplo dos estudos do meio (MATOS, 2018), nos quais os estudantes visitam certo ambiente não formal para realizar atividades

organizadas pela escola, com o intuito de aprofundar determinado conteúdo específico (MARANDINO, 2017). Dessa maneira, os espaços não escolares recebem alguns atributos inerentes à educação formal, tais como a apresentação de saberes vinculados às diretrizes nacionais, a orientação de um educador especializado, o disciplinamento discente e a sistematização sequencial e temporal das atividades.

Apesar da centralidade no *ethos* da família e, assim, no predomínio da educação informal, verifica-se no *homeschooling* a presença da educação formal, especialmente, no ensino de alguns conteúdos programáticos oferecidos pela Instituição Escolar, os quais estão em última instância vinculados às diretrizes curriculares de uma nação. Também é possível proceder a educação informal em espaços usualmente estabelecidos para o desenvolvimento de uma educação não formal. Esse é o caso de “um visitante que procura um museu para uma experiência de fruição e entretenimento em um final-de-semana com seus amigos ou familiares” (MARANDINO, 2017, p. 813).

Observa-se, contudo, que as três modalidades educacionais são diferentes, não substitutivas, porém mutuamente vinculadas quando realizadas em territórios distintos dos quais são comumente designados. Dessa maneira, a questão do território não é uma variável determinante na identificação da educação formal, não formal ou informal (MOURA, 2005; JACOBUCCI, 2008), sendo também necessário incluir o viés do sujeito da aprendizagem (MARANDINO, 2017).

O acontecimento de integralização das experiências formais, não formais e informais que sobrevoa em algumas práticas pedagógicas traz consigo o conceito de *continuum* (ROGERS, 2004), o qual concatena os conceitos das diferentes modalidades educativas e expõe a dificuldade de demarcá-los dentro de recipientes hermeticamente fechados, que não se comunicam entre si. Até porque o conceito, enquanto recorte do acontecimento, do conhecimento de si, não se amalgama com a essência ou com o estado de coisas, embora nelas se efetuem, mesmo sendo incorporal (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

O conceito de *continuum* permite constatar a passagem de um conceito, através de uma ponte movente, a um outro conceito constituído de outra forma em regiões distintas do mesmo planômeno para responder problemas conectáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Ademais, o conceito de *continuum* constata também que os componentes de um conceito “podem ser, por sua vez, tomados como

conceitos” e que o conceito reporta a um outro conceito não apenas “em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes”, desse modo, “os conceitos vão, pois, ao infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 27).

Os componentes que contornam o conceito de educação formal, não formal e informal, mencionados no início desta seção (FREITAS; MARQUES, 2017), associados à compreensão do conceito de *continuum* possibilitam analisar “as instituições e as variadas atividades educacionais desenvolvidas em diferentes espaços [...] de forma integrada ou separadamente”, além de permitir a observação através dos “olhos da instituição ou do sujeito da aprendizagem” (MARANDINO, 2017, p. 813).

O problema da ambiguidade de categorias estanques também se encontra no conceito de *espaço não formal*. Xavier e Fernandes (2008) qualificam *espaço não formal* como todo ambiente distinto do espaço convencional, isto é, da sala de aula. Jacobucci (2008), por sua vez, define *espaço não formal* como qualquer espaço diferente da escola, com todas as suas dependências, susceptível a uma ação pedagógica. Esta pesquisa adota a definição de *espaço não formal* elaborada por Jacobucci (2008) devido à existência de escolas cujas salas de aulas não são delimitadas por alvenarias.

Há, igualmente, o confronto de dois conceitos recorrentes na contemporaneidade que tentam explicar a educação em ambientes distintos da escola, a saber, o conceito de *educação em espaço não formal* e o conceito de *educação museal*. O primeiro envolve toda e qualquer práxis educativa em locais com regulamentação, a exemplo dos Jardins Botânicos, Centros de Ciências, Reservas Ecológicas, Planetários e Zoológicos, como também em ambientes sem nenhuma estruturação institucional, tais como praças, casas, ruas e praias (JACOBUCCI, 2008). Em contrapartida, o conceito de *educação museal* compreende práticas educacionais apenas em instituições museológicas, dessa forma se refere a uma modalidade educativa e a um campo científico relativo especificamente ao domínio dos museus, o que inclui outros componentes para além de sua natureza educativa (IBRAM, 2018).

Todo conceito possui componentes articulados e sobrepostos que são capazes de dar ao conceito um contorno singular, ou seja, uma definição própria que impede o ajustamento entre si recortando um acontecimento à sua maneira (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Desse modo, a singularidade dos conceitos

mencionados ocorre justamente nos territórios em que os conceitos recortam o acontecimento da educação.

Apesar de responderem a problemas conectáveis relacionados à educação em ambientes institucionalizados, os conceitos supracitados são insubstituíveis. Primeiro porque o recorte deste acontecimento ocorre em cada conceito de modo singular e segundo porque os conceitos continuam entrelaçados a outros questionamentos. Dessa maneira, há o povoamento dos conceitos em regiões distintas de um mesmo plano de imanência.

Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes [...] constituem outras regiões do mesmo plano, que respondem a problemas conectáveis [...]. Um conceito não exige somente um problema sob o qual remaneja ou substitui conceitos precedentes, mas uma encruzilhada de problemas em que se alia a outros conceitos coexistentes. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26)

Diante da ambivalência mencionada, esta pesquisa se apropria do conceito de *educação em espaços não formais*, pois abrange um número maior de ambientes com potencial de aprendizagem para além daqueles institucionalizados, atendendo, destarte, a análise da pesquisa que não se reduz aos espaços institucionalizados. Ademais, o objetivo da pesquisa é analisar o esvaziamento da educação escolar e não da educação museal, logo o conceito de *educação em espaços não formais* torna-se mais viável para o desenvolvimento da pesquisa.

3.2. Resignificando a educação formal no espaço não formal

Neste subcapítulo, são apresentadas as contribuições dos espaços não formais para a educação escolar, bem como a problematização acerca da escolarização destes espaços e a sua relação com tendências pedagógicas pertencentes ao modelo econômico neoliberal resignificando, por fim, o lugar de subordinação dos espaços não formais frente à posição do protagonismo da escola.

Os espaços não formais podem ser categorizados em *Instituições* que englobam, por exemplo, zoológicos, museus e jardins botânicos e em *Não-Instituições*, os quais não possuem estrutura organizacional para fins educativos, tais como parques, praças, cinemas e praias (JACOBUCCI, 2008). A ocorrência de

inúmeros ambientes educativos proporciona a implementação de diversas atividades pedagógicas. No geral, os espaços não formais são destinados à modalidade de educação não formal. Todavia, sob o olhar do sujeito da aprendizagem, esses espaços podem fomentar processos educativos formais quando, por exemplo, ocorre a visitação de estudantes para aprofundar determinado conteúdo curricular (MARANDINO, 2017).

A literatura cita copiosos benefícios dos espaços não formais para auxiliar na aprendizagem escolar. Dentre eles, pode-se destacar a popularização das ciências (FERREIRA, 2014), o fomento da cultura científica (JACOBUCCI, 2008), a alfabetização científica (MARANDINO; IANELLI, 2012), o entusiasmo dos estudantes (MORI; CURVELO, 2016), a educação científica (ROCHA; FACHÍN-TERÁN, 2010), a construção do pensamento sistêmico (QUEIROZ et al., 2011), o aprendizado por meio dos sentidos e da estética (POLL et al., 2013) e, por fim, a materialização da práxis docente em virtude dos ambientes não formais oferecerem materiais didáticos associados ao conhecimento científico que aproximará o contato dos estudantes da realidade do mundo natural e cultural (MORI; CURVELO, 2016). Esta última contribuição torna-se imprescindível na contemporaneidade, ainda mais num cenário educacional dominado por concepções pós-modernas que exaltam o relativismo e a desmaterialização ou des-referencialização da sociedade (MORI; CURVELO, 2016).

Apesar das diversas contribuições, os espaços não formais não devem, sob hipótese alguma, ser escolarizados (LOPES, 1991), dito de outra maneira, eles não têm que absorver a educação realizada pelo ambiente escolar quanto ao provimento dos saberes sistematizados a ponto de substituir, secundarizar ou, até mesmo, de invalidar a sua relevância quanto à formação cultural dos sujeitos proporcionada pelo ensino desses saberes, sob o risco de serem coadjuvantes da depreciação do magistério e da instituição escolar (MORI; CURVELO, 2016).

A escolarização dos espaços não formais manifesta-se, a título de exemplo, mediante a incorporação da sentença *reproduzir o conhecimento para preservar a cultura* própria da educação escolar (MORI; CURVELO, 2016), a apropriação das tendências pedagógicas hegemônicas na educação formal e o predomínio da linguagem verbal em detrimento da linguagem visual, considerada, na maioria das vezes, como um mero elemento ilustrativo das disciplinas escolares, o que não deveria ocorrer, pois a essência desses espaços está nos objetos (LOPES, 1991).

Na contemporaneidade, tal procedimento de acompanhar os comportamentos e as normativas escolares passou a caracterizar os espaços não formais enquanto ambientes de aprendizagem complementares à educação formal, capazes inclusive de substituí-la em incumbências nas quais não conseguem desempenhar (LOPES, 1991). Outrossim, o apoio prioritário concedido às escolas remove as especificidades educativas dos espaços não formais atribuídas nas sentenças *preservar a cultura para reproduzir o conhecimento e comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo* (MORI; CURVELO, 2016), os quais poderiam oportunizar outras leituras de mundo, diferentes daquelas transmitidas pela educação formal (LOPES, 1991).

Ademais, o adentramento dos espaços não formais num campo educacional que não lhes pertence sob a justificativa bem intencionada de complementar o currículo escolar apresenta-se, conforme Lopes (1991), enquanto medida paliativa e, portanto, incapaz de solucionar todos os problemas que dificultam a educação escolar em cumprir a sua tarefa de converter o saber objetivo construído historicamente pelo conjunto do gênero humano em saber escolar, de modo a ser apreendido pelos estudantes no espaço e tempo escolares (SAVIANI, 2013).

O problema não consiste na participação dos espaços não formais em atividades escolares, cuja contribuição é inegável (MATOS, 2018), mas sim no seu caráter amplamente divulgado e, sobretudo, dominante nas produções científicas de complementariedade da educação formal, dito de outra maneira, na sua “intervenção direta no processo educacional que dificilmente não se comprometeria com o desempenho como um todo das sequências longas e rotineiras das relações formais de aprendizagem escolar.” (LOPES, 1991, p. 453).

A escolarização dos espaços não formais e o seu aspecto contemporâneo de complementação da instrução escolar fundamenta-se em concepções pedagógicas pós-modernas, especificamente na educação permanente, partícipe das pedagogias do *aprender a aprender* e, portanto, está intimamente relacionada ao ideário escolanovista (MORI; CURVELO, 2016; DUARTE, 2000; LOPES, 1991). Preconizado pela classe dominante, o pensamento escolanovista argumentava críticas plausíveis quanto à mecanicidade e à falta de sentido dos conteúdos transmitidos pelo ensino tradicional, o que direcionou o ideário escolanovista a rotular toda transmissão do conteúdo escolar como mecânica e, por isso, bloqueadora da criatividade e da liberdade (SAVIANI, 2013).

Diante dessa assertiva, a Escola Nova propusera o afrouxamento da disciplina, a subjugação do conteúdo aos interesses imediatos dos alunos, a caracterização do professor enquanto mero estimulador e orientador da aprendizagem e o desprezo pela transmissão do saber sistematizado (SAVIANI, 2012) em favor de um relativismo congruente ao pensamento neoliberal (MORI; CURVELO, 2016). A consequência drástica imediata dessas propostas foi o rebaixamento do nível de instrução destinado às camadas populares (SAVIANI, 2012), em outras palavras, uma depreciação do saber escolar, o que favorece o prosseguimento da subjugação das classes populares pela classe acumuladora do capital (MORI; CURVELO, 2016).

Difundida no Brasil a partir da década de 1960 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), através de Pierre Furter, a proposta inicial da educação permanente, no que diz respeito aos espaços não formais, era a de substituir o sistema formal de ensino dos países periféricos diante da sua incapacidade de acatar a crescente demanda por escolas (LOPES, 1991). No momento atual, a educação permanente pretende potencializar a participação dos espaços não formais na educação escolar com a finalidade de solucionar a incompetência das escolas em assegurar a formação cultural (MORI; CURVELO, 2016; LOPES, 1991), como se o ambiente escolar fosse inapto a realizar a atividade pela qual foi designada desde a sua constituição.

De acordo com Fernandes e Garcia (2019), a partir da década de 1990, emerge a revalorização das experiências educativas realizadas em extramuros escolares sob a justificativa delas proporcionarem a transformação social. Porém o enaltecimento da educação em espaços não formais responde efetivamente às estratégias dos arautos da ideologia neoliberal que anseiam avidamente por destruir os sistemas públicos do ensino formal (FERNANDES; GARCIA, 2019). Ou seja, essa revalorização tão recorrente na produção acadêmica é uma maneira sutil de remover a responsabilidade do Estado de melhorar a instrução pública, haja vista que, conforme a literatura hegemônica, existem ambientes não escolares capazes de preencher algumas carências do espaço formal.

Para Vieira e colaboradores (2005), a falta de laboratórios ou de recursos audiovisuais no espaço formal seriam justificativas viáveis para exercer as práticas pedagógicas nos espaços não formais. Ora, se há carência nas escolas, por que não as suprir? A resposta a essa pergunta habita na racionalidade neoliberal que

reduz a intervenção do Estado em setores essenciais à sociedade. O custo para construir, por exemplo, laboratórios de ciências ou ateliês de artes visuais em diversas escolas é muito mais elevado quando comparado ao fomento de um único espaço contendo os recursos didáticos favoráveis à aprendizagem dos estudantes. A saída das escolas em direção aos espaços não formais escancara cada vez mais as contradições.

De fato, os ambientes não formais concedem uma aproximação íntima dos estudantes com a realidade social e natural, tais como as reservas ecológicas (MATOS, 2018) e os museus temáticos. Todavia a defesa das atividades extramuros escolares sob a argumentação aparentemente plausível de suas contribuições para a educação formal sem a devida análise crítica pode favorecer o discurso do “desmaio estatal” (SANTOS M., 2003) atualmente demarcado pela racionalidade neoliberal, a qual não apresenta nenhum interesse em qualificar a educação pública.

Dessa maneira, mesmo que bem-intencionada no que se refere ao aprimoramento da educação escolar, a postura de Vieira e colaboradores (2005), tão hegemônica na literatura acadêmica, mistifica-se na medida em que contribui para a propagação de um discurso ideológico pertencente à classe cujo projeto de sociedade é engendrar a ordem da miséria na fartura (FREIRE, 1996), o que perpassa pela manipulação aviltante da subjetividade dos sujeitos submetidos política, econômica e intelectualmente à classe que controla a produção e a disseminação das ideias recorrentes em cada tempo histórico, pois, como descreve o enfático *axioma* de Marx e Engels (2007, p. 47), “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.”.

A problemática mencionada nos parágrafos anteriores suscita a necessidade de ressignificar o papel dos espaços não formais no campo da educação formal, ação verbal que se processa tanto pela compreensão conceitual das diferentes modalidades educacionais, quanto pelo entendimento da relevância sócio-histórica que a educação escolar assenhoreia na contemporaneidade em relação à formação cultural da classe subalterna, elementar na complexificação do psiquismo. Caso contrário, desemborcaria na mistificação, dispositivo imprescindível à classe dominante para amoldar diuturnamente a consciência das massas e, assim, desenvolver um dado projeto de sociedade desigual.

A perspectiva da natureza do conceito, em que as modalidades educativas mantêm funções e identidades próprias como se fossem totalidades fragmentárias e irregulares que vibram ao redor de si e ao redor das demais modalidades, mas que, em contrapartida, por povoarem o mesmo plano de imanência dialogam reciprocamente através de pontes moventes para solucionar problemas conectáveis (DELEUZE; GUATTARI, 2010), permite concluir duas assertivas em relação aos diferentes papéis assumidos pela educação formal, não formal e informal.

A primeira diz respeito às características próprias e, assim, aos posicionamentos pedagógicos distintos corporificados em cada modalidade educativa, mas, perante o compartilhamento do planômeno, não descarta a possibilidade da mútua conexão entre as modalidades para viabilizar propostas educativas únicas sem remover as suas identidades internas, a exemplo da escola que realiza uma aula de campo para articular seus objetivos curriculares com os saberes dos espaços não formais.

A segunda assertiva refere-se ao patamar de igualdade entre as diferentes modalidades educativas revelando a incongruência sobre a desvalorização da educação formal em detrimento do financiamento de projetos desenvolvidos pela educação não formal ou informal. No entanto a incongruência quanto à desvalorização da escola não é justificada somente pela concepção da natureza do conceito, mas também pela importância na qual as suas funções e identidades próprias detêm na contemporaneidade sobre as outras formas de educação. A partir dessa afirmação, Saviani destaca a subordinação de todas as modalidades educativas à educação formal:

A educação escolar é simplesmente a educação; já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas através de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerarem as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar [...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013, p. 84)

Por conseguinte, torna-se essencial salientar a relevância do financiamento da educação escolar quando comparada às demais modalidades educativas, visto que a escola permanece sendo o espaço principal e dominante da educação

(SAVIANI, 2013) mais desenvolvido na difusão do saber sistematizado (FREITAS, 2012) e da cultura erudita (SAVIANI, 2009), que trabalha na formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito ao aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores e à aquisição do patrimônio histórico elaborado pela humanidade (TAFFAREL, 2013).

Todavia a importância da escola não contradiz, em absoluto, com a existência de outros espaços que exerçam atividades educativas (TAFFAREL, 2013), cuja contribuição para a educação escolar ocorre tão somente através de um delineamento construído por professores, no qual os saberes inerentes aos espaços não formais são relacionados e subordinados aos saberes escolares. Tanto a articulação dos objetivos curriculares com os saberes dos espaços não formais, quanto o planejamento prévio e ulterior à aula de campo proporcionarão, segundo Almeida (2008), a eficácia na aprendizagem dos estudantes.

Para Saviani (1994, p. 286), a elevação cultural das massas por meio da educação não escolar ou a utilização dos seus espaços “como um instrumento em função dos objetivos mais amplos da educação” só é possível quando se articula de modo subordinado à educação escolar. Portanto, compete apenas à escola oportunizar a compreensão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma sistematizada e rebuscada, enquanto os espaços não formais contentar-se-iam, no máximo, em contribuir para esse fim, caso estejam dispostos a estabelecer um processo crítico e transformador (MORI; CURVELO, 2016).

Nessa perspectiva de subordinação, as atividades escolares nos espaços não formais jamais devem ser atribuídas na qualidade de atividades curriculares, tal qual recomendam Matos (2018) e Queiroz et al. (2011) quando propõem solucionar de maneira imediata os problemas decorrentes da aula de campo, pois o currículo, conforme o conceito abrangente dado por Saviani (2013, p. 17), é a “organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” que a instituição escolar não pode aquiescer de cumprir sob o risco de corromper ou até mesmo de perder a sua especificidade, a saber, a transmissão-assimilação do saber historicamente sistematizado pelo conjunto do gênero humano (SAVIANI, 2013).

A concepção difusa de currículo, em que tudo que a escola desempenha pode ser caracterizado enquanto atividade curricular secundariza os elementos que são centrais ou clássicos da escola (SAVIANI, 2013). Sendo assim, as demais atividades, incluindo aquelas realizadas em espaços não formais, por não serem

centrais para a educação escolar definem-se como extracurriculares (SAVIANI, 2013). “Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las” (SAVIANI, 2013, p. 88).

Não obstante, uma vez que os saberes inerentes aos espaços não formais se tornam inacessíveis — *exempli gratia* a ausência física dos estudantes, a falta de enlaçamento entre os diferentes saberes ou igualmente a transformação destes espaços em meros momentos de passeio e entretenimento —, os seus benefícios para a educação escolar, citados no início deste capítulo, desvanecem. À vista disso, a apropriação dos elementos culturais ou dos saberes sistematizados entrelaçados pela escola nos espaços não formais é relegada. Por conseguinte, as massas são aprisionadas na miséria intelectual facilitando, sobretudo, o domínio delas pela classe dominante.

A próxima seção tem por finalidade explorar o fenômeno do esvaziamento da educação escolar debulhando, mediante o presente objetivo, a maneira com a qual o modo de produção capitalista investe no rebaixamento do saber sistematizado instituindo, em seu lugar, o conhecimento espontâneo. Ação incrementada tanto nos primórdios do capitalismo, quanto no tempo corrente, cujo desfecho engloba a manipulação da subjetividade do sujeito histórico, a interrupção da emancipação humana e, assim, a construção do seu famigerado projeto narcisístico de produção da mais-valia.

4. A ERA DO VAZIO NA EDUCAÇÃO: O ESVAZIAMENTO DO SABER ELABORADO

O esquadramento analítico deste capítulo decorre em dois subtópicos dissemelhantes, porém conectados pelo segundo objetivo específico que é analisar o processo de esvaziamento da educação em espaços formais para os espaços não formais. O subcapítulo inicial, intitulado “A educação escolar sob a égide do capitalismo”, esmiúça o processo de esvaziamento escolar e sua relação com os valores político-econômicos do capitalismo, ou seja, situa a educação escolar sob a égide do capitalismo, assim como o projeto neoliberal do seu esvaziamento político, social e histórico.

Para discorrer as determinações políticas, econômicas, históricas e pedagógicas que desembocam no esvaziamento da educação escolar, este subtópico recorre aos seguintes cientistas: Engels (2010), Lipovetsky (2005), Marx (2005, 2011), Santos C. (2013), Santos, L. (2013), Trotsky (2018, 2020), Arroyo (2016), Duarte (2000, 2007, 2008, 2010), Freire (1981, 1989, 1996, 2019, 2015), Freitas (2012), Lavoura e Meireles (2013), Ponce (2010), Santos C. (2013), Taffarel (2013) e Saviani (1994, 2009, 2011, 2012, 2013).

No subcapítulo final, denominado “O esvaziamento do saber elaborado no espaço não formal”, o objeto, o problema e a problemática da pesquisa são retomados de maneira articulada. Nele, é processada explicitamente a degenerescência do saber elaborado em contextos não formais. Para tanto, serão citados os autores do subcapítulo anterior em conjunto com os autores Cazelli et al. (2002), Marandino e Ianelli (2012), Matos e Dantas (2020) e Lopes (1991). Este subtópico finaliza com uma síntese a despeito da tarefa principal da investigação que foi demonstrar que a presença do esvaziamento da educação em espaços formais se reproduz em espaços não formais desvelando: o projeto burguês de educação da classe trabalhadora.

Em síntese, o capítulo quatro trata de questões contemporâneas voltadas ao esvaziamento do conteúdo escolar, entendido como um fenômeno educacional inerente ao modo de produção capitalista, iniciando-se com um apanhado histórico sobre a dosagem e deturpação do saber elaborado destinado às massas, dando continuidade por uma discussão detalhada sobre o esvaziamento da educação escolar em territórios não formais.

Sob o mesmo ponto de vista crítico de Pistrak (2000), acredito que os problemas educacionais devem ser compreendidos dentro dos parâmetros políticos e econômicos usurpados pelo capitalismo, pois, quaisquer que sejam os Estados burgueses, as relações entre o aparelho político e a educação escolar são extremamente íntimas, embora a própria classe dominante envolvida pela sua hipocrisia dissemine a concepção mentirosa da neutralidade na educação com o propósito infame de iludir as massas quanto à verdadeira realidade social marcada pela luta de classes e pela exploração capitalista para lograr os seus interesses.

É incoerente propagandear a concepção de neutralidade na educação, pois a educação, independentemente do tipo de sociedade, é um fenômeno social onde a geração anterior transfere às novas gerações não somente as marcas do seu desejo, mas, igualmente, os conhecimentos essenciais à perpetuação da espécie humana, isto é, uma tradição existencial que restringe simbolicamente as arbitrariedades ou as preferências por outras formas de significações (KUPFER, 2001).

Numa perspectiva histórica, com base na luta de classes, o conceito descrito anteriormente — que envolve um entrelaçamento entre a psicanálise e a educação — pode ser ampliado como um processo segundo o qual os setores dominantes da sociedade “preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência” (PONCE, 2010, p. 171). Sendo assim, a realidade social ou a estrutura econômica da sociedade determinará, em cada situação histórica, o tipo de educação necessário aos interesses vitais do corpo social (PONCE, 2010). Logo a natureza da prática pedagógica demonstra com nitidez o aspecto político do processo educativo bem como a possibilidade de mensurar a relação entre a educação e a questão do poder (FREIRE, 1989).

As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante. (FREIRE, 1989, p. 15)

Dito de outra maneira, a educação não é somente uma mera reprodutora da ideologia dominante, mas também, similarmente, a educação se opõe à ideologia da classe dominante, a despeito de sua vontade, na medida em que ela desvenda ou confronta o discurso hegemônico com a realidade concreta dos educandos e educadores, mesmo assim a concepção de uma educação neutra permanece infactível (FREIRE, 1989). É a partir dessa discussão que o próximo capítulo versa sobre a relação entre a educação escolar e o sistema capitalista, especialmente no tocante ao fenômeno contemporâneo do esvaziamento do saber sistematizado.

4.1. A educação escolar sob a égide do capitalismo

Antes de a burguesia se constituir como classe dominante e dirigente, a educação era controlada pela Igreja Católica devido ao considerável poder econômico que mantinha durante o feudalismo justamente por ser uma instituição bancária de crédito rural (PONCE, 2010). Todavia o acirramento das contradições dentro do sistema feudal dado pelo desenvolvimento do comércio e, ao lado dele, pela burguesia em ascensão acarretou numa evidente contestação do ensino dogmático fortemente influenciado pelo cristianismo.

Diante dessa nova configuração, as instituições pedagógicas foram pressionadas pelo espírito mercantil da burguesia emergente para desenvolver uma educação útil, prática, rápida, sólida, impregnada pela razão, de natureza investigativa e experimental, voltada ao comércio, à indústria e ao domínio da natureza e, também, por causa do individualismo burguês e do respeito universal pela livre concorrência, centrada respectivamente na personalidade e na liberdade do educando em contraposição à educação rígida, militarizada e religiosa oferecida pela Igreja Católica (ENGELS, 2010; PONCE, 2010).

A educação burguesa se estabeleceu, portanto, ao longo da história, bem antes dos burgueses se apropriarem do poder visto que eles não poderiam aguardar pacientemente pelos setores dominantes do feudalismo para constituir a educação que lhes interessavam, porém a sua sistematização e generalização somente foram possíveis após a tomada do poder, isto é, quando a burguesia já não era mais a classe contestatória (FREIRE, 1989).

A educação tem sempre estado a serviço das classes dominantes, até o momento em que outra classe revolucionária consegue desalojá-las do poder e impor à sociedade a sua própria educação. Todavia, quando a nova classe ainda não se sentiu suficientemente forte, ela se conforma provisoriamente em esperar que a classe dominante se esgote um pouco antes de assediá-la. Neste caso, não há revoluções no campo da educação, há uma reforma [...]. Revoluções no campo educativo, não vimos mais do que duas: quando a sociedade primitiva se dividiu em classes e quando a burguesia do século XVIII substituiu o Feudalismo [...]. Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama. (PONCE, 2010, p. 165, 171)

Mesmo sendo por um breve período de domínio compreendido entre março e junho de 1871, outro exemplo histórico de revoluções no campo da educação ocorreu na Comuna de Paris, a qual tomou a iniciativa da emancipação mental dos trabalhadores impondo magníficos projetos educacionais que refletiam os interesses e as aspirações dos povos oprimidos pelo capitalismo, tais como a educação pública, gratuita e liberta dos elementos religiosos e clericais (MARX, 2011).

Com a derrocada do sistema feudal e o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, a burguesia finalmente entrou no poder para gerir e defender as suas propriedades desempenhando, destarte, um papel iminente revolucionário na História da humanidade (MARX; ENGELS, 2010). Nesse processo, ocorreram mudanças na existência social dos *homens*, assim como, nas suas representações, concepções e conceitos em torno da educação. Porém as massas exploradas durante a Antiguidade e o Feudalismo continuaram relegadas, esquecidas e marginalizadas na apropriação dos bens materiais e imateriais.

A mudança ocorreu somente na troca do senhor que propôs conservar as massas populares na maior ignorância possível, abandonando os ideais iluministas de humanidade e de razão para retornar as antigas concepções feudais, porque, dessa maneira, seria mais fácil mantê-las dominadas (PONCE, 2010). Contudo a sociedade burguesa não destruiu o antagonismo de classe existente no feudalismo, ao contrário, sedimentou novas condições de opressão e de submissão humana, porém “em lugar da exploração dissimulada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, direta, despuorida e brutal.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

Para desenvolver o comércio e expandir as suas mercadorias, a burguesia necessitava de um grande contingente de trabalhadores *livres* que pudessem vender a sua força de trabalho, único meio de sobrevivência daqueles que não eram donos dos bens vitais. É claro que existiam trabalhadores *livres* antes deste período, mas,

ao contrário dos trabalhadores *livres* do sistema capitalista, os antigos trabalhadores, além de venderem a sua força de trabalho, possuíam um pedaço de terra que lhe proporcionava certa subsistência. Após o século XVI, esse assalariado efêmero se transformou em um assalariado durável até o seu sepultamento (PONCE, 2010).

O trabalho vendido pelo operário não correspondia ao valor do objeto produzido por ele, dito de outra maneira, o burguês pagava ao operário um valor extremamente baixo em relação ao produto de seu trabalho. Era esse salário mínimo que o trabalhador usava para sustentar as suas forças corpóreas, as quais seriam essenciais à exploração burguesa (MARX; ENGELS, 2010). Destarte, pode-se afirmar que o salário mínimo é um recurso de conservação da força de trabalho ou a soma dos meios de subsistência necessários para manter a classe oprimida viva na perspectiva de o burguês acumular o capital (MARX; ENGELS, 2010).

Em meio ao desejo efervescente de acumular o capital e de expandir os seus mercados — mesmo às custas da destruição de um enorme contingente populacional, de territórios naturais ou até da abusiva exploração da mão de obra infantil — a classe dominante, através da livre concorrência, buscava ininterruptamente transformações nos meios de produção. Surge, então, um ideal pedagógico relacionado à formação de indivíduos aptos à competição do mercado, isto é, capazes de se inserirem no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, especializado e desenvolvido (PONCE, 2010).

Porém, o aspecto qualitativo dessa formação não se expandiu na mesma intensidade a todos os filhos da classe trabalhadora. Para alguns, era necessário somente uma educação elementar, tal como contar, ler e escrever, porque uma boa porção do seu tempo era dedicada aos trabalhos manuais mais grosseiros, por conseguinte, o tempo de aprendizagem era bem reduzido (PONCE, 2010).

Para outros, era oferecida, por meio das escolas técnicas ou dos laboratórios de alto padrão, uma educação mais especializada com a inserção de conhecimentos científicos, em especial aqueles relacionados às ciências naturais, cujos saberes são, desde o período do capitalismo industrial, vitais à existência do sistema capitalista, na medida em que produzia invenções lucrativas (ENGELS, 2010; PONCE, 2010). Logo esses operários especializados apresentavam uma cultura distinta em relação aos demais trabalhadores.

Apesar da sua importância, a instrução das massas até o nível das técnicas da nova produção gerava desconforto e temor nas elites, pois esses conhecimentos

poderiam instrumentalizar o povo oprimido a pensar e a agir de modo independente da burguesia, colocando em risco o seu domínio (PONCE, 2010). Para não comprometer a sua existência, a classe dominante resolve os seus temores, interesses e contradições suscitando um projeto político-pedagógico marcado pela dosagem parcimoniosa do conteúdo e pela inserção da religião na educação, abandonando o laicismo e os ideais iluministas pelos quais lutava intensamente no período pré-revolucionário (SANTOS L., 2013; PONCE, 2010).

Os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (SAVIANI, 2013, p. 85)

Durante o tempo em que a burguesia possuía um caráter revolucionário, havia sentido defender a educação pública laica e generalizada, visando a disseminação da verdade no seio das massas, o que favoreceria a superação do regime feudal (SAVIANI, 2013). Porém, ao torna-se classe dominante, a burguesia adquire uma personalidade conservadora chegando a interromper o processo revolucionário, o qual poderia desembocar em um sistema socialista (SAVIANI, 2013).

Uma vez consolidada no poder, a burguesia encontra dificuldades em lidar com a escola, principalmente quanto ao seu papel de propulsora da verdade (SAVIANI, 2013), pois, como relata Leon Trotsky (2020), a verdade — ao contrário da mentira, cuja função é proteger a classe opressora — sempre será uma ferramenta de ação revolucionária e, dessa maneira, de consolidação da política comunista, vista aos olhos da classe dominante de forma hedionda e assustadora:

A política do comunismo só pode ganhar ao expor, com toda a clareza, a verdade. A mentira pode servir para salvar as falsas autoridades, mas não para educar as massas. O que os operários necessitam como instrumento de ação revolucionária é a verdade [...]. Já se abusou muito dessa palavra, como aliás de todas as outras. Porém é um nome bom e honesto. A verdade é sempre revolucionária. Expor aos oprimidos a verdade sobre a situação é abrir-lhes o caminho da revolução. (TROTSKY, 2020, p.1)

Sendo assim, a sobrevivência do modo de produção capitalista e, por conseguinte, a obstrução do processo revolucionário dependem diretamente da deturpação da verdade que, no campo da educação escolar, ocorre através da dosagem do conhecimento e do seu amalgamento com a religião. Apesar de a religião arrancar recorrentemente os melhores bocados dos capitalistas, o presente entrelaçamento apresenta um saldo positivo, porque condiciona a criatura oprimida numa posição de sossegada, obediente e suspirando de modo condescendente diante da exploração feroz de um mundo sem coração regido por aqueles que monopolizam a riqueza e a cultura (PONCE, 2010; MARX, 2005).

Com base nessa relação harmoniosa, o pedagogo Herbart, 50 anos depois da Revolução Francesa, defendia a conciliação entre o ensino religioso e o ensino das ciências naturais, com experimentação, no intuito de prejudicar a ascensão das massas (PONCE, 2010). Hoje, a proposta do evolucionismo teísta de unificar o ensino da evolução das espécies com o criacionismo do ensino religioso permanece com o mesmo propósito: impedir, através da religião, a ascensão da classe trabalhadora e, com ela, a emancipação da humanidade.

Enquanto que a classe oprimida recebia uma educação composta pela superstição religiosa e pelo saber bem dosado (PONCE, 2010), a classe opressora, cada vez mais distanciada do trabalho manual, recebia, em contrapartida, uma formação bastante livresca, brilhante e aparatosa, que incluía não somente o domínio da técnica e das ciências, mas também dos conhecimentos relativos às humanidades, tais como a arte e a filosofia; enfim, “uma instrução tão inacessível às grandes massas que só podem se beneficiar dela aqueles que absolutamente não têm de se incomodar com o seu próprio sustento” (PONCE, 2010, p. 152). Essa educação intelectual fomentava na classe opressora um forte egoísmo que caracterizava a sua existência e direcionava toda a sua vida afetiva em torno da cobiça (ENGELS, 2010).

Atualmente, no que diz respeito à educação, o diferencial de classe permanece intacto exatamente como acontecia nos primórdios do capitalismo. Com efeito, a representação do novo homem que a burguesia contemporânea pretende construir é idêntica àquela instituída pela velha ordem econômica superada pelo capitalismo, a saber, “a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado.” (PONCE, 2010, p. 174).

Conforme Silva (2019), a partir do século XX, o modo de produção capitalista incorpora em seu sistema o modelo de produção industrial toyotista-ohnista, assinalado pelo enaltecimento da imediatividade, eficácia técnica, flexibilidade, rápida produção sob um custo reduzido, como também pela produção de mercadorias aparentemente variadas, heterogêneas e customizadas, as quais exigem a participação de trabalhadores polivalentes e flexíveis capazes de operar uma multivariada de funções e, portanto, adaptáveis às intensas inovações tecnológicas.

Trata-se de um momento histórico, no qual o tempo adquire um caráter, concomitantemente, fragmentado, flexível e acelerado afetando bruscamente a subjetividade dos indivíduos, cuja existência atrela-se às “formas reificadas de simulacros dentro de simulacros” (SILVA, 2019, p. 94). Nessa perspectiva de adequação à lógica mercantil em que o fetichismo da técnica se transforma em ideologia da tecnologia e a classe trabalhadora se transforma em peças triviais de uma máquina programada apenas na repetição eficaz num curto espaço de tempo, ocorre o engessamento do sujeito e, assim, a maximização do lucro (SILVA, 2019; LYOTARD, 2009).

Conforme Lipovetsky (2005), a multiplicação e diversificação luxuriante dos produtos, decorrente do paradigma industrial toyotista-ohnista, empreende a personalização-psicologização dos sujeitos, os quais se sentem seduzidos pelas ofertas heterogêneas que podem ser escolhidas sem nenhum imperativo categórico e com base nas motivações individuais. Segundo o filósofo francês, a personalização-psicologização dos sujeitos pode, numa visão ingênua, apresentar-se de maneira agradável, no entanto ela tem por finalidade desenvolver, através de dispositivos sofisticados, flexíveis, personalizados e sedutores, a atomização da sociedade, a fragmentação do *Eu*, a emancipação individual, a satisfação emocional egóica, o controle social, a homogeneização dos sujeitos e a flexibilização das relações de trabalho, isto é, horários móveis e intermitentes (LIPOVETSKY, 2005).

Em harmonia com o modo de produção toyotista-ohnista, as instituições educacionais redefiniram os seus currículos (SILVA 2019), os quais tornaram-se altamente flexíveis, móveis, permissivos, atentos aos anseios imediatos das crianças e dos adolescentes (LIPOVETSKY, 2005); dispostos em conservar o *status quo* na medida em que propõem a adaptação dos educandos ao mundo; sedentos por inovações tecnológicas que, mediante as atividades lúdicas e interativas alargam a

individualidade (LIPOVETSKY, 2005), como também assentados tanto sob a égide das demandas imediatas de produção, circulação e consumo (SILVA, 2019), quanto sob a possibilidade de consumir o conhecimento curricular sem ser pensado como se fosse algo instrumental facilmente palpável à mão (LYOTARD, 2009) — razões que desembocam, sobretudo, na racionalização do saber (PONCE, 2010).

Em outros termos, essa subordinação do conhecimento e da educação aos valores mercantis, isto é, a mercantilização da educação baseada na produtividade e na lucratividade (CAMPOS et al., 2020), reduz a apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade (TAFFAREL, 2013). É a partir da apropriação desse patrimônio cultural que o gênero humano desenvolve intervenções coletivas conscientemente voltadas ao sobrepujamento da sociedade capitalista (DUARTE, 2000). Logo qualquer conhecimento que não auxilie no objetivo central da economia capitalista será descartado e, conseqüentemente, inapropriado à educação das massas.

Freire (1989) demonstrou, por meio do programa de alfabetização de adultos no contexto da República Democrática de São Tomé e Príncipe — país insular, localizado no ocidente da África Central —, a importância dos alfabetizados dominarem o saber dos procedimentos rigorosos relacionados à leitura da palavra com a finalidade de se emanciparem da forte tradição colonial portuguesa e alcançarem a dignidade da pessoa humana. A apreensão dos saberes de rigorosidade metódicas (FREIRE, 1996) instrumentalizariam os alfabetizados de São Tomé e Príncipe na reescrita da leitura do mundo que, ao reescrever, transformariam o mundo através de uma prática coletiva consciente (FREIRE, 1989).

Nessa mesma perspectiva de Paulo Freire, Saviani (2012) descreve que os conteúdos da educação formal são elementos prioritários para a sublevação das massas na luta concreta contra a recomposição dos mecanismos de hegemonia da classe dominante no contexto escolar. Sendo assim, se a escola pretende adentrar no processo de transformação social, ou seja, na edificação de uma nova sociedade, ela precisa priorizar e aprimorar o conteúdo escolar, visto que o seu domínio instrumentaliza as forças populares para a participação política (SAVIANI, 2012).

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a

farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2012, p. 55)

Todavia a economia de mercado ou sistema econômico capitalista — que engendra as desigualdades sociais entre aqueles que tudo possuem e aqueles que nada têm, exceto a força de trabalho — visa constantemente impedir que os detentores da força de trabalho sejam possuidores do saber elaborado e, por conseguinte, promovam a sua emancipação. Uma das fórmulas encontradas pelos donos dos provimentos essenciais à vida de alcançar esse objetivo é desenvolver o esvaziamento de sentidos e significados em instituições que contribuem para o desvelamento da realidade para além da imediaticidade da vida cotidiana, tais como as escolas, as universidades e os sindicatos operários (SANTOS C., 2013).

De acordo com Lipovetsky (2005), a humanidade sobrevive atualmente na era do vazio, na qual todas as instituições e todos os notáveis valores e finalidades que estruturaram o passado, a exemplo da educação escolar e do saber científico, esvaziam-se paulatinamente da sua substância e, concomitantemente, da sua capacidade de mobilização emocional. A consequência imediata do funcionamento sem sentido dessas instituições ou valores, ou seja, do vazio é o alargamento da desafeição, da indiferença ou da apatia social, uma distensão importante ao desenvolvimento do capitalismo contemporâneo visto enquanto sistema econômico experimental, vertiginoso e estruturado (LIPOVETSKY, 2005).

Conforme Lipovetsky (2005), é na educação que se manifesta de maneira mais nítida os aspectos da era do vazio. Tanto a apatia escolar efetuada pela ausência de atenção e pela incredulidade perante o saber científico, artístico e filosófico, quanto a rápida banalização da autoridade docente que iguala o discurso do Mestre com o discurso dos estudantes se expressam de modo tão significativo na educação ao ponto de suscitar no ensino uma constante inovação voltada ao acréscimo do liberalismo, da participação dos alunos e da investigação pedagógica (LIPOVETSKY, 2005), pois se acredita subjetivamente que a inovação é sempre sinônimo de algo bastante avançado, que permanece na vanguarda (SAVIANI, 2012). Consoante o filósofo francês, é nesse lugar que habita o escândalo, pois

quanto mais as escolas se dedicam prioritariamente a escutar os educandos, mais eles desabitam esse ambiente vazio (LIPOVETSKY, 2005).

O ato de esvaziar, isto é, de tornar vazio, de remover a significação, a essência, o conteúdo ou a razão de ser algo (SANTOS C., 2013), condiz com o imperialismo, o estágio apodrecido do sistema capitalista (LÊNIN, 2011), que, ao se apoderar globalmente da política e da economia, instaura na humanidade um discurso totalitário (SANTOS M., 2003) cujos efeitos sonoros alargaram a privatização (LIPOVETSKY, 2005) para favorecer o processo de acumulação privada do capital que produz a miséria na fartura (FREIRE, 1996), exorcizaram a alteridade através de um funcionamento constante, intenso e sem descanso (CRARY, 2014) dos meios de produção, promoveram a “*verwerfung*”, ou seja, “a rejeição para fora de todos os campos do simbólico” (LACAN, 2011, p. 87) e, por fim, expuseram gradativamente as massas de privações materiais e imateriais, como também em extensas guerras ocasionadas por interesses capitalistas internacionais demonstrando, com isso, a incapacidade ou a latência do atual sistema econômico em desenvolver as forças produtivas (TROTSKY, 2018).

Essa quadratura histórica trata-se da sublimação dos sólidos marcos institucionais constituídos na modernidade (SANTOS L., 2013), ou seja, da aniquilação dos princípios emancipatórios construídos pelas revoluções burguesas clássicas, tais como a desafetação do laicismo, o desaparecimento das liberdades individuais e a desagregação das ordens democrático-disciplinares, instituídas entre os séculos XVII e XVIII e hegemônicas na sociedade até a década de 1950, para emergir um novo tipo de sociabilidade caracterizada pela mercadoria programada (SILVA, 2019), flutuação sistemática da esfera privada, pulverização das regras racionais coletivas e valorização da personalização hedonista, a qual legitima a fruição sem restrições dos desejos singulares para alavancar o consumo desenfreado que, por sua vez, contribui efetivamente no aumento da mais-valia e no enaltecimento dos valores pertencente à lógica individualista (LIPOVETSKY, 2005).

Nos primórdios do capitalismo, identificado por Lipovetsky (2005) como capitalismo democrático autoritário, a classe dominante até promovia o progresso social, *verbi gratia*, a compreensão do mundo a partir do livre exercício da razão que produziu a cultura humanista, o método científico e o laicismo (SANTOS L., 2013) que, por seu turno, romperam com as hierarquias de sangue e a soberania sacralizada (LIPOVETSKY, 2005). Outro progresso diz respeito à submissão dos

indivíduos às convenções e regulamentações sociais fundamentadas na universalidade, de modo a abstrair as particularidades idiossincráticas e a enquadrar os valores individualistas nos sistemas de organização (LIPOVETSKY, 2005). Esses avanços do capitalismo autocrático deram origem a importantes instituições, a exemplo da escola pública (SANTOS L., 2013; LIPOVETSKY, 2005).

Com o advento do capitalismo hedonista e permissivo, caracterizado pela dilatação do individualismo narcisista e pelo hiperinvestimento das esferas privadas, houve o desmoronamento e a desafetação dos grandes eixos modernos pela mesma burguesia que havia lhes suscitado nos primórdios do sistema capitalista (LIPOVETSKY, 2005). Nesse novo estádio, a classe dominante se transformou, em nível planetário, na principal barreira do desenvolvimento histórico, ou seja, de neutralização das revoluções sociais mostrando não somente um desinteresse em aperfeiçoar as forças produtivas, mas também um interesse em detê-las ou assassiná-las, com a finalidade de estender por mais algum tempo o agonizante sistema civilizatório de acumulação econômica privada baseado na exploração dos recursos naturais e da força de trabalho (SANTOS L., 2013; MARX; ENGELS, 2010; PONCE, 2010; LIPOVETSKY, 2005).

No campo da política econômica, a descrição acima pode ser exemplificada pela desagregação do Estado Democrático e de Direito por uma formatação neoliberal, a qual cultiva o hiperinvestimento do bem comum na esfera do privado em detrimento da depreciação coletiva ou desmobilização do espaço público (SANTOS L., 2013; LIPOVETSKY, 2005; SANTOS M., 2003). Não existe nada mais atrativo numa contemporaneidade alicerçada na tirania do dinheiro e da informação (SANTOS M., 2003) do que aplicar políticas direcionadas à descentralização, à privatização e à competitividade que reduzam a participação do Estado em setores fundamentais da sociedade.

Em concordância com o neoliberalismo, o poder público brasileiro, a partir da década de 1990, transfere as suas responsabilidades às organizações do terceiro setor, estimulando-as a empreender algumas ações no campo das políticas sociais, dentre as quais incluem as ações educativas, sendo a modalidade educativa não formal a mais proeminente, na qual o terceiro setor recebe as verbas estatais através de programas, projetos e atendimento a editais, façanha que posiciona o Estado numa mera entidade contratante (FERNANDES; GARCIA, 2019).

No que tange à educação formal, citando um caso análogo sobre a aniquilação dos princípios emancipatórios construídos pelas revoluções burguesas clássicas, o declínio do laicismo e a desvalorização da escola pública emergem diante da necessidade da ordem capitalista em conter as transformações sociais reivindicadas pelas forças produtivas cujo sistema econômico corrói com a intensa exploração do trabalho e a retirada dos direitos sociais. Um exemplo relacionado ao declínio do laicismo pode ser observado pelo posicionamento do conselho de educação do estado do Texas, presidido pela defensora do *homeschooling*, Donna Bahorich, que incorporou o criacionismo no currículo das escolas públicas (BREWER; LUBIENSKI, 2017).

No Brasil, uma ação do Supremo Tribunal Federal determinou a compatibilidade do Estado laico com o ensino religioso confessional nas escolas públicas. Sem contar que alguns municípios desse país predominantemente cristão — onde a maioria da população ainda explica a origem dos seres humanos com base no criacionismo (DATAFOLHA, 2010) — aderiram ao *Programa Escola sem Partido* que, entre outras medidas, institui como função docente o respeito ao direito dos pais dos estudantes, cujos filhos recebam a instrução religiosa e moral que esteja conforme os seus próprios princípios e valores.

O atual momento histórico de acirramento da luta de classes — circunscrito pela contradição entre as relações de produção alicerçada no assenhoreamento privado dos meios essenciais à vida e o desenvolvimento sem precedentes, promovido pela própria sociedade burguesa, das forças produtivas que, por conseguinte, reivindicam a socialização dos meios de produção, o que *per se* acarreta na derrocada do sistema capitalista — vem aprofundando a desvalorização ou secundarização da educação pública para conservar a estratificação das classes (SAVIANI, 2013).

Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (SAVIANI, 2013, p. 85)

Nesse sentido, o esvaziamento, em especial o esvaziamento da educação escolar pública, torna-se um empreendimento preferencial para a classe dominante desenvolver a luta de classes no campo da educação, justamente por causa da escola se apresentar enquanto ambiente mais conspícuo no qual as massas acessam e apreendem o saber elaborado de maneira sistematizada formando a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto do gênero humano e aprimorando as funções psicológicas superiores, as quais são essenciais ao processo revolucionário (SAVIANI, 2013; TAFFAREL, 2013).

O esvaziamento da educação escolar é uma estratégia das classes dominantes para aprisionar os trabalhadores na miséria intelectual através do rebaixamento ou aniquilação dos saberes científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais elaborada, o que facilita a aviltante manipulação da sua subjetividade (TAFFAREL, 2013), convertendo-os em sujeitos interiormente vazios, incapazes de pensar, perceber e agir para além dos estereótipos sentenciados pela última moda, operando neles a mais cruel padronização (DUARTE, 2000). Desse modo, os sicofantas dos poderes asseguram, através da depreciação da cultura moral e intelectual (DUARTE, 2000), o envenenamento da mentalidade popular “pelo incenso da jactância mendaz” com o objetivo de inviabilizar a sua emancipação (MARX, 2011, p. 30).

As forças dominantes podem até estimular no operariado o treinamento técnico, desde que sejam vazios de significações e voltados apenas para o aprimoramento das habilidades e competências capazes de produzir inovações que facilitem o processo de acumulação do capital, principal finalidade da economia de mercado. Recusam ferrenhamente uma formação técnica e científica que fale de sua presença no mundo (FREIRE, 1996), não se esgote num especialismo estreito e alienante (FREIRE, 1989), aponte a face oculta da lua (SAVIANI, 2011), desperte e desenvolva a personalidade crítica (TROTSKY, 2018), demonstre respeitosamente a incompetência do saber ingênuo em explicar os fatos (FREIRE, 1996) e situe os estudantes nas esferas não cotidianas da prática social (DUARTE, 2007).

Apesar de os indicadores do Censo Escolar do Brasil publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira apontarem uma diminuição significativa no número de estudantes matriculados no ensino médio de 6.462.124 em 2018 para 6.192.819 em 2019, uma redução equivalente à 4,34%

(VILELA, 2019), o fenômeno contemporâneo do esvaziamento da educação escolar também se expressa na redução dos recursos destinados à educação, entre outros fatores:

nas aviltantes condições para o desenvolvimento do trabalho educativo por parte dos professores e estudantes e, em termos de orientação teórica da prática educativa, na hegemonia das pedagogias que concebem a educação escolar e o ensino das ciências, da filosofia e das artes em suas formas mais ricas para a classe trabalhadora como algo de menor importância ou, no limite, desnecessário e prejudicial ao livre desenvolvimento dos indivíduos ou das culturas e saberes populares (SANTOS C., 2013, p. 14).

Enquanto fenômeno educacional da contemporaneidade, o processo de esvaziamento da educação ou de sublimação dos princípios clássicos da educação escolar, a saber, a transmissão e assimilação do saber elaborado constituído ao longo da história pelo conjunto do gênero humano (SANTOS C., 2013; SAVIANI, 2013), pode se manifestar para além dos muros da escola, ou seja, em espaços não formais da educação. O subcapítulo abaixo prossegue com a discussão do tema do esvaziamento da educação escolar, porém com enfoque nos espaços não formais.

4.2. O esvaziamento do saber elaborado no espaço não-formal

Os principais elementos que contribuem para o esvaziamento da educação em espaços não formais identificados durante o processo investigativo desta pesquisa são: a ausência do plano de aula com seus respectivos conteúdos elaborados e instrumentos avaliativos, as pedagogias do *aprender a aprender*, a educação bancária, a ausência do transporte e da merenda, o caráter privado de alguns espaços não formais, a natureza da escola capitalista e as concepções moralistas e desenvolvimentistas da pobreza. A análise minuciosa de cada elemento é desenrolada ao longo deste subcapítulo

Quando a prática pedagógica suprime o planejamento, isto é, o roteiro escolar (QUEIROZ et al., 2011), ou quando a metodologia presente no planejamento não incorpora o conteúdo escolar, as atividades educativas nos espaços não formais se transformam em meros momentos de entretenimento e diversão. Situação que condiz com o esvaziamento da educação escolar, na medida em que o saber elaborado é atrofiado pelo entretenimento, o qual encontra acolhimento pelas

pedagogias do *aprender a aprender*, cuja principal finalidade não é aprender, mas aprender a aprender. Por consequência, a escola perde os copiosos benefícios proporcionados pelos espaços não formais.

Ademais, para mensurar se os estudantes alcançaram os objetivos previamente elaborados pelos professores, torna-se necessário empregar uma avaliação, pois, sem a avaliação, os educadores apresentariam dificuldades em averiguar o estado da aprendizagem dos educandos havendo, assim, incertezas sobre a apropriação do saber elaborado.

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é o momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação. (FREITAS, 2012, p. 95)

As pedagogias do *aprender a aprender* compreendem uma ampla diversidade de correntes pedagógicas que são compostas pela pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, pedagogia multiculturalista, construtivismo e escolanovismo, também chamada de Escola Nova, adotada no Brasil no início da década de 1920, todas na contemporaneidade são consideradas hegemônicas no campo da Educação (LAVOURA; MEIRELES, 2013).

As pedagogias do *aprender a aprender* surgem para recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante, abalada por movimentos operários e populares que reivindicavam a escola enquanto ferramenta de participação política, centralizando a educação para o campo das técnicas pedagógicas, isto é, a educação se preocuparia com métodos e procedimentos, ao invés do conhecimento logicamente estruturado provocando, portanto, o rebaixamento da educação pública (SAVIANI, 2012).

No geral, as pedagogias do *aprender a aprender* se estruturam ao redor de quatro pilares básicos, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os quais podem ser visualizados no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, cuja base epistemológica se encontra no sistema interacionista-construtivista do biólogo suíço Jean Piaget que admite "o modelo

biológico de adaptação do organismo ao meio ambiente por meio dos processos de assimilação e acomodação" (LAVOURA; MEIRELES, 2013, p. 91).

Segundo esse relatório da UNESCO, criado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o papel da educação é transmitir maciçamente fazeres e "saberes evolutivos" que permitem adaptar os indivíduos "à civilização cognitiva" marcada por incertezas, o que demonstra a inviabilidade dos indivíduos carregarem "uma bagagem escolar cada vez mais pesada", isto é, acumularem conhecimentos (DELORS *et al.*, 1996, p. 89).

A análise crítica desses quatro princípios valorativos contidos no lema "aprender a aprender" mostra que as pedagogias que o adotam como seu norte necessariamente assumem uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento pela educação escolar. Foram justamente essas pedagogias que orientaram as reformas na educação brasileira durante toda a década de noventa e são essas pedagogias que continuam ainda hoje a dar sustentação ideológica a esse misto de neoliberalismo e pós-modernismo que tem caracterizado as políticas educacionais. (DUARTE, 2008, p. 215)

As pedagogias do *aprender a aprender* não pretendem sobrelevar a sociedade capitalista, mas apenas resolver os problemas sociais sem superar radicalmente a atual ordem social vigente que engendra a miséria na fartura (DUARTE, 2010; FREIRE, 1996). Elas observam com rechaço o trabalho do professor em transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico em sua forma mais elaborada, situando o docente enquanto mero mediador ou incentivador. Conseqüentemente, existe um comportamento negativo em relação aos conteúdos clássicos da escola (DUARTE, 2010).

Em contrapartida, as pedagogias do *aprender a aprender* valorizam conteúdos úteis e pragmáticos que atendem aos interesses e necessidades dos estudantes propiciando-lhes, também, um método espontâneo de construção contínua do conhecimento baseado na experiência cotidiana, pessoal e subjetiva (DUARTE, 2010; DUARTE, 2008). Além disso, valorizam o relativismo epistemológico, no qual o conhecimento está subordinado ao ponto de vista do sujeito, e o relativismo cultural, cujo número abundante de culturas culmina em direção ao currículo escolar, provocando nele a fragmentação e, até mesmo, o seu desaparecimento (DUARTE, 2010).

Na medida em que a escola se propõe a modular a sua estrutura conforme os interesses imediatos dos alunos, a amplificar a participação dos estudantes em

prejuízo da atuação docente, a priorizar as distrações, a cultuar os valores hedonistas, a sobrepujar os aspectos psicológicos e emotivos sobre a razão lógica, a deslocar a disciplina para a espontaneidade, a desenvolver a personalidade íntima dos estudantes, ela manifesta um processo de personalização-psicologização dos educandos (LIPOVETSKY, 2005) que acaba diluindo a sua aprendizagem. Sendo assim, a educação para o futuro desqualifica o saber elaborado para aprisionar os sujeitos no pragmatismo e na imediatividade da vida cotidiana com a finalidade de manter a ordem social pautada na exploração humana.

A crítica levantada nesta pesquisa quanto à predominância dos interesses imediatos dos educandos sobre a razão lógica concretizada no saber elaborado (SAVIANI, 2012) jamais se equipara ao total apagamento da subjetividade do indivíduo, pelo contrário, trata-se justamente da assunção do sujeito na medida em que prioriza os conteúdos concretos, que perfazem os interesses dos estudantes enquanto sujeitos históricos concretos, reais, postos em determinadas relações sociais, e não os conteúdos empíricos, que condizem apenas com as suas experiências imediatas e, portanto, classificam-nos enquanto sujeitos empíricos, abstratos. Os interesses que os estudantes evidenciam dificilmente serão interesses relacionados ao *ser* concreto, em outros termos, os saberes que os estudantes tendem a rejeitar são aqueles que dizem respeito aos seus interesses enquanto sujeitos concretos, reais (SAVIANI, 2013), além disto, o docente:

[...] na sala de aula não se defronta com o indivíduo empírico, descrito em todas as suas variáveis, a respeito do qual existem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor está lidando com o indivíduo concreto; enquanto indivíduo concreto, ele é uma síntese de inúmeras relações sociais [...] o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte onde se definem determinadas variáveis que são objeto de estudo. O professor não pode fazer o corte; o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem de agir [...]. O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2013, p. 71)

Aqui, cabe ressaltar que a tarefa da escola não é reiterar a curiosidade ingênua presente no saber de pura experiência (FREIRE, 1996), a qual permeia o cotidiano imediato dos sujeitos e lhes permite explicar apenas um fato singular sem compreender, concomitantemente, as conexões entre este fato singular e a

totalidade do qual ele se associa (FREIRE, 1981), mas problematizar os aspectos fundamentais das relações sociais que se escondem nas sombras dos fenômenos que são imediatamente percebidos (SAVIANI, 2011).

Dessa maneira, o ato educativo promove a superação por incorporação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), em outras palavras, realiza a corrosão das cadeias que aprisionam os estudantes na superfície da imediatividade da vida cotidiana. A consequência inevitável da “problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, das artes, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história” é a crítica e, criticando, ocorre a inserção dos humanos em sua realidade natural e social, enquanto verdadeiros sujeitos da transformação (FREIRE, 2015, p. 112).

Tanto no âmbito das relações públicas, quanto na esfera dos vínculos privados, a criticidade nunca será um exagero, porque instrumentaliza eficazmente a classe oprimida contra o despotismo, as desigualdades sociais, a exploração do trabalho e as diversas violências, ainda mais em países pertencentes ao Sul Global como o Brasil, onde a herança colonial privou as camadas subalternas de direitos políticos e sociais e, igualmente, de recursos materiais e imateriais (SANTOS L., 2013).

Portanto, a ausência da criticidade ou da razão crítica inviabiliza a emancipação e, conseqüentemente, a dignidade humana, pois, do mesmo modo que o domínio da língua está para a produção poética, a emancipação está para a humanização (SANTOS L., 2013). Diante do seu aspecto revolucionário, a criticidade ou a razão crítica se apresenta ao apodrecido sistema econômico como um elemento indesejável à fluidez do capital simbólico (SANTOS L., 2013).

No tocante à educação escolar em espaços não formais, as posturas pedagógicas dominantes, desde a década de 1980, assemelham-se às propostas do escolanovismo (MARANDINO; IANELLI, 2012), considerado historicamente como o embrião do *aprender a aprender* (LAVOURA; MEIRELES, 2013; LOPES, 1991). Antes do final do século XX, as tendências tradicionais e tecnicistas fundamentavam as práticas educativas em espaços não formais, especialmente nos institucionalizados, ocorrendo, dessa forma, uma coexistência cronológica das tendências pedagógicas preponderantes em cada período nos diferentes espaços da educação (MARANDINO; IANELLI, 2012). Esse paralelismo de teorias pedagógicas é decorrente da ampla visitação escolar em espaços não formais, os

quais incorporaram em seu interior propostas teórico-metodológicas hegemônicas da educação formal com o objetivo de manter a clientela mais frequente composta quase exclusivamente pela escola (LOPES, 1991).

No que diz respeito aos espaços não formais institucionalizados, a tendência tradicional e tecnicista se caracterizava pela disposição estática dos elementos, pela transmissão dos saberes prontos e acabados e pela passividade dos alunos, os quais apenas observavam os elementos dispostos nos espaços sem nenhuma interação (MARANDINO; IANELLI, 2012; LOPES, 1991). Com a adesão de propostas pedagógicas semelhantes à Escola Nova no final do século XX, esses espaços começaram a trazer a cultura da sociedade para o seu interior e a enfatizar a participação ativa do estudante através da sua interação com os aparatos presentes nos ambientes de aprendizagem (MARANDINO; IANELLI, 2012). Todavia, da mesma forma que acontece nas escolas, a interação com os aparatos não assegura a apropriação dos saberes dispostos nos espaços não formais, sendo necessário um conhecimento prévio para que a experiência interativa se torne significativa (MARANDINO; IANELLI, 2012; CAZELLI *et al.*, 2002).

Os longos anos de escolarização baseado numa educação bancária, em que os estudantes são sujeitos passivos da aprendizagem, podem culminar na resistência dos alunos em participar de atividades que escapem do ensino tradicional, pois requer deles um esforço do qual não estão acostumados (FREITAS *et al.*, 2012). Diante dessa afirmação e observando a hegemonia do construtivismo nas práticas pedagógicas em espaços não formais, é bem provável que a relutância dos estudantes seja recorrente.

A título de exemplo, Matos (2018), com base nas pedagogias do *aprender a aprender*, sugeriu uma atividade que envolvia a fotografia do ser vivo mais atraente aos estudantes. A expectativa era a maior participação dos alunos nessa atividade tendo em vista o caráter opcional e o protagonismo estudantil do que nas demais que focavam na apreensão dos saberes do espaço não formal, os quais se entrelaçavam com o conteúdo escolar. Todavia, dos 42 alunos que responderam às atividades relacionadas ao conteúdo escolar, somente 14 fotografaram os organismos que mais lhe chamaram atenção na Reserva Sapiroanga.

A práxis pedagógica em espaços não formais demonstra outros problemas que contribuem ao processo de esvaziamento da educação escolar. Esses obstáculos envolvem o transporte, a alimentação, o caráter privado de alguns

espaços não formais, a natureza da escola capitalista e as concepções moralistas e desenvolvimentistas da pobreza (MATOS; DANTAS, 2020; MATOS, 2018).

Os três primeiros problemas afetam diretamente o esvaziamento da educação escolar, porque viabilizam a ausência dos estudantes nos espaços não formais, principalmente daqueles em situação de vulnerabilidade econômica matriculados em escolas onde os recursos financeiros são mais escassos (MATOS; DANTAS, 2020). Dessa maneira, esses entraves contêm em si uma relação íntima com os poucos recursos designados à educação e com as infames condições para o desenvolvimento do trabalho educativo por parte dos professores e alunos (SANTOS C., 2013). Paralelamente aos problemas anteriores, a natureza da escola capitalista e as concepções desenvolvimentistas e moralistas da pobreza contribuem para o esvaziamento da educação em termos de orientação teórica da prática educativa, na medida em que auxiliam na desqualificação dos princípios clássicos da educação escolar (SANTOS C., 2013; SAVIANI, 2013).

A alimentação disponibilizada nas escolas, conhecida comumente de merenda escolar, é fundamental para a diminuição do absenteísmo, o desenvolvimento psicofísico dos estudantes, o reconhecimento de hábitos alimentares saudáveis e, por fim, favorecer a apropriação do conteúdo escolar (BOSCHI, 2004). Como a distribuição da merenda escolar é executada rotineiramente dentro do espaço formal, a alimentação dentro dos ambientes não formais fica geralmente comprometida. Incapazes de garantir a alimentação de todos os alunos diante do baixo orçamento, as escolas frequentemente sugerem a cada estudante a responsabilidade de levar ou comprar seu próprio alimento (MATOS; DANTAS, 2020).

No geral, os espaços não formais, em especial os institucionalizados, estão distantes das escolas (MATOS, 2018; QUEIROZ et al, 2011). Quando os órgãos públicos não disponibilizam veículos para transportar os estudantes em direção aos espaços não formais ou quando não oferecem a gratuidade dos transportes públicos, o ônus dessa locomoção recai, na maioria das vezes, nas mãos dos estudantes, visto que as escolas não detêm as condições materiais suficientes para assegurar a passagem de seus alunos (MATOS; DANTAS, 2020). A falta de transporte público gratuito, além de prejudicar o acesso dos estudantes aos diversos ambientes de aprendizagem, remove o caráter educativo dos espaços não formais (LEITE, 2016).

O livre acesso dos alunos pode igualmente ser suspenso pelo atributo privado característico de alguns ambientes não formais (MATOS; DANTAS, 2020; MATOS, 2018). A cobrança de taxas estabelece entraves em escolas com escassos recursos financeiros que se dispõem a desempenhar atividades pedagógicas em ambientes distintos do espaço formal, porque as suas condições são diminutas para subsidiar o acesso de todos os estudantes (MATOS; DANTAS, 2020; MATOS, 2018). Sendo assim, as escolas encaminham o compromisso do pagamento aos estudantes, circunstância que fomenta a ausência dos alunos em situação de vulnerabilidade econômica uma vez que são incapazes de pagar a sua entrada (MATOS; DANTAS, 2020; MATOS, 2018).

Em sua práxis pedagógica na Reserva Sapiroanga, Matos (2018) registrou que, dos 58 estudantes do segundo ano do ensino médio, cinco deles faltaram devido à condição de vulnerabilidade econômica, pois a entrada no espaço não formal só era viável mediante o pagamento da taxa. Segundo Matos (2018), os estudantes ausentes perderam a oportunidade de superar o cientificismo e a análise fragmentada da realidade proporcionada pela interdisciplinaridade comum ao espaço não formal, razão que prejudica o desenvolvimento do Ensino de Ciências em escolas precárias.

Da mesma maneira que acontece com a cobrança da taxa, o custeio do transporte e da merenda escolar também favorecem a ausência daqueles alunos em situação de vulnerabilidade econômica na participação das práticas pedagógicas nos espaços não formais (MATOS; DANTAS, 2020). Para além de transmitir o conteúdo escolar, é preciso garantir as condições materiais sem as quais não haverá a apropriação crítica e não superficial do saber de rigorosidade metódica (FREIRE, 1996), caso contrário, a juventude da classe oprimida continuará excluída da produção intelectual e, assim, sob o domínio das elites (MATOS; DANTAS, 2020).

Em sociedades altamente desiguais, determinadas por relações de exploração e dominação, a transmissão dos saberes científicos, filosóficos e artísticos, em sua forma mais elaborada, permanece restrito às elites, as quais operam o esvaziamento da educação entre as massas (PINZANI; REGO, 2016; SANTOS C., 2013; SAVIANI, 2013), inclusive em ambientes não formais da educação.

Outra estratégia que favorece o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais é a natureza coletiva da aula, comum da escola capitalista, na

qual há em média 30 estudantes sob a responsabilidade de um professor (FREITAS, 2012) numa sala de aula frequentemente apertada (MATOS; DANTAS, 2020). Para o pedagogo Basedow (1723-1790), havia dois tipos de escola, um direcionado aos cidadãos proeminentes, os quais incluíam os ricos e a classe média, e o outro, conhecido como escolas grandes, dirigido aos filhos das classes populares (PONCE, 2010).

Nas escolas voltadas às massas, havia somente um docente encarregado na educação de muitos estudantes, gerando graves problemas de ordem técnica a ponto de Basedow proferir as seguintes palavras: “Felizmente, as crianças plebeias necessitam de menos instrução do que as outras e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais” (BASEDOW, p. 40⁵ *apud* PONCE, 2010, p. 139). A presente afirmação infeliz emitida no século XVIII expressa nitidamente o fenômeno do esvaziamento da educação escolar mediante a natureza coletiva da aula.

Nesse cenário, torna-se fundamental não somente existir o conhecimento sistematizado, mas também viabilizar as condições de transmissão e assimilação desse saber — cujo domínio é uma condição *sine qua non* para a participação política e libertação das forças populares na luta contra as forças dominantes e opressoras —, o que perpassa tanto pelo sequenciamento dos conteúdos culturais, de maneira que o educando passe paulatinamente do seu domínio ao seu não domínio, quanto pela disciplina (SAVIANI, 2013; SAVIANI, 2012).

No tocante à disciplina, Saviani (2012) descreve que a sua ausência nas salas de aula prejudica a assimilação do saber sistematizado por parte dos estudantes, especialmente daqueles com maior dificuldade de apreensão do conteúdo escolar, pois a desorganização generalizada decorrente da natureza coletiva da aula requer um labor redobrado dos responsáveis diretos pelo ensino. Com o objetivo de amenizar o esforço reduplicado, os docentes acabam zelando somente pela aprendizagem daqueles estudantes que assimilam melhor o saber sistematizado, o que culmina na reprodução do preconceito (SAVIANI, 2012).

O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que tem mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como

⁵ BASEDOW, J.B. Relazione ai Filantropi e ai Potesti Intorno alle Scuole, agli Studi e alla Loro Azione sul Bene Pubblico, trad. De Guido Santini.

professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários. (SAVIANI, 2012, p. 56)

Geralmente, numa atividade pedagógica em espaços não formais, o corpo docente é insuficiente para assegurar a aprendizagem e a integridade física de muitos alunos (MATOS; DANTAS, 2020). Diante disso, dos recursos escassos, da responsabilidade demasiada e dos esforços redobrados, os professores optam por realizar seus trabalhos apenas na sala de aula, onde constatam uma maior segurança em relação à realidade difusa e estranha dos espaços não formais (LOPES, 1991). Todavia, na ocasião em que dispõem de determinada condição financeira para desenvolver as suas atividades pedagógicas extraclasse, Lopes (1991) relata que as escolas, geralmente, realizam-nas sem muito senso crítico.

O aumento numérico ocorre devido à integração de mais turmas que a escola introduz com a finalidade de reduzir os custos (MATOS; DANTAS, 2020; MATOS, 2018), o que aprofunda a natureza coletiva da aula, comum à escola capitalista (FREITAS, 2012). A título de exemplo, na práxis pedagógica desenvolvida por Matos (2018), o quantitativo dos alunos que visitaram a Reserva Ecológica de Sapiranga foi superior a 58, pois, segundo as informações apresentadas na metodologia, todas as turmas do segundo ano do ensino médio visitaram o espaço não formal. O número indicado se refere à quantidade de estudantes que participaram da pesquisa, o que permite inferir a dimensão numérica dos alunos que visitaram a reserva.

Outro aspecto que contribui para o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais são as concepções moralista e desenvolvimentista da pobreza. Na concepção moralista, a imagem deturpada dos pobres enquanto seres violentos, agressivos, preguiçosos, bagunceiros e carentes de valores produz a privação dos recursos materiais (ARROYO, 2016). Em seu parecer, cabe à escola o papel de moralizar crianças e adolescentes ensinando virtudes defendidas pela classe dominante, a exemplo da perseverança, obediência e dedicação (ARROYO, 2016).

A visão desenvolvimentista, também chamada de individualista, relaciona a ausência da pobreza ao esforço ou à meritocracia do indivíduo. Esse reducionismo imprime sobre a educação, mediante uma pedagogia produtivista, o papel de formar profissionais com competências e habilidades para enfrentar, por conta própria, o mercado de trabalho (ARROYO, 2016). Dantas (2009) vem alertando para a importância da formação do professor no desempenho das suas funções,

propiciando a busca de novas estratégias, contribuindo para a reformulação das práticas educativas a partir de um novo prisma educacional.

Apesar de serem ideologias dominantes no capitalismo neoliberal, sua origem remete ao século XVI com o advento do capitalismo concorrencial (MONTAÑO, 2012). A classe dominante daquele século declarava que a razão da pobreza seria um acontecimento natural ou intrínseco ao indivíduo imoral ou incapaz de administrar os orçamentos da família, cabendo à educação a tarefa de moralizar este indivíduo ou de formá-lo conforme as necessidades do mercado de trabalho (MONTAÑO, 2012).

As duas abordagens culpabilizam os sujeitos pobres pela sua pobreza, como se as vítimas fossem seus próprios algozes (MENDONÇA, 2016), ocultam os determinantes políticos e econômicos que produzem a miséria na fatura para impedir a sua transformação (ARROYO, 2016; FREIRE, 1996) e responsabilizam a escola enquanto instituição comprometida com a superação da pobreza, da desigualdade social e, também, com o desenvolvimento do país (PINZANI; REGO, 2016; ARROYO, 2016) e, por causa disso:

[...] os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento [...], os(as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias [...], mas apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização na idade determinada como “certa” pelo sistema educacional [...] Serão currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina. (ARROYO, 2016a, p. 11).

Uma vez que a educação escolar absorve essas abordagens, ela se esvazia de saberes elaborados. Sem o saber elaborado, a consequência imediata para as práticas escolares em espaços não formais é a sua transformação em meros momentos de diversão e entretenimento. É neste caminhar que esta pesquisa de abordagem qualitativa e natureza básica, isto é, voltada à discussão e à reflexão das bases teóricas condizentes com o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais, finaliza, em um movimento de in(conclusão), a sua trama em direção às considerações finais, nas quais se sucedem importantes apontamentos quanto à resposta ao problema da pesquisa, à síntese dos resultados da investigação de cada capítulo e às possibilidades para elaborar novos estudos a partir desta revisão teórica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade desta seção não é redigir conclusões absolutas, mas explicitar algumas considerações no que diz respeito à resposta da questão problema, a qual fora construída pela interlocução entre diversos autores pautados numa epistemologia predominantemente marxista com os objetivos específicos desdobrados a partir de um objetivo geral alusivo ao diagnóstico do problema.

Na Introdução, fora apresentada a experiência acadêmica e profissional do pesquisador com a intenção de situar o leitor quanto aos motivos subjetivos que culminaram na questão problema. Também nesse primeiro momento da escrita, fora realizada uma breve apresentação do objeto de pesquisa, assim como os aspectos teóricos e metodológicos que compuseram o trabalho acadêmico. E, por fim, as justificativas da mudança metodológica decorrente da pandemia do coronavírus.

O caminho metodológico da pesquisa, título do segundo capítulo, para alcançar a resposta da questão problema sucedeu por intermédio da pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e natureza básica. A escolha pela pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, bem como pelas etapas descritas durante a investigação foram acertadas, pois permitiram sistematizar, a partir de um quadro teórico crítico, informações insuficientes e dispersas sobre o esvaziamento da educação escolar em contextos não formais. Sendo assim, o uso desse procedimento metodológico favoreceu de sobremaneira o encadeamento desta investigação, porque viabilizou o alcance dos objetivos específicos sem extraviar-se das finitudes concernentes ao uso de qualquer metodologia.

Para o prosseguimento da investigação, fora necessário desenvolver o conceito das diferentes modalidades educativas, como também o acontecimento de integralização das experiências formais, não formais e informais que sobrevoa em algumas práticas pedagógicas, de modo a explicitar não somente as especificidades de cada modalidade, mas também a situar o campo da experiência educativa investigada pelo trabalho.

Constata-se que o amálgama não remove as especificidades internas de cada modalidade, no entanto suscita novos problemas, os quais devem ser analisados cuidadosamente. Além disso, reforça o distanciamento da natureza do conceito enquanto essências hermeticamente fechadas em recipientes. Outra consideração importante decorre da necessidade de sistematizar de modo aprofundado a

polissemia conceitual das modalidades educativas de acordo com as categorias fundamentais do método materialista histórico-dialético.

Após essa discussão, que situou o campo da experiência educativa, identificou-se os benefícios da utilização dos espaços não formais para a educação formal, bem como a crítica em torno da escolarização dos espaços não formais que secundariza a principal modalidade educativa na contemporaneidade responsável pela formação das camadas populares – atitude fomentada pelo sistema econômico neoliberal, o qual reduz a participação do Estado em setores essenciais da sociedade. Nesse caminho, foi constatado que as experiências da educação escolar em espaços não formais devem ser encaradas como atividades extracurriculares.

Essas aproximações desembocam no último capítulo, que, desmembrado em dois subcapítulos, reafirma o objetivo principal da pesquisa que é analisar o fenômeno do esvaziamento da educação escolar em territórios não formais. As evidências encontradas durante todo o processo investigativo permitiram constatar o papel histórico do sistema capitalista em degenerar a educação voltada às camadas populares, utilizando diversos mecanismos, dentre eles, a propulsão de pedagogias que ressaltam a forma de aprender, mais do que de apreender o conteúdo elaborado historicamente pelo conjunto do gênero humano.

A situação mencionada não se restringe aos contextos escolares, tal como organiza perfeitamente Santos C. (2013), mas ultrapassa os muros da escola, quando ela realiza atividades extracurriculares em espaços não formais para enriquecer determinado conteúdo. Constata-se também que os problemas inerentes aos espaços não formais, a exemplo do número extensivo de estudantes nesses locais e da incorporação das pedagogias do *aprender a aprender*, favorecem o esvaziamento do saber elaborado. Isso quer dizer que nem sempre ocorre o enriquecimento das atividades escolares nesses territórios.

Uma análise crítica sobre o esvaziamento da educação formal em contextos não formais torna-se, portanto, imprescindível para não se cair na ilusão de que a solução para alguns problemas da escola, a exemplo da falta de laboratórios e de quadras poliesportivas, seja a utilização dos espaços não formais. Muitas das vezes, a solução do problema do esvaziamento está no contexto escolar, em seu financiamento expresso, *verbi gratia*, na formação teórica mais consistente dos

professores, na construção de estruturas que permitem a observação da realidade como laboratórios, quadras poliesportivas e ateliês de arte.

Essa busca, entretanto, não se dará de maneira pacífica ou simplesmente de graça. Será preciso, frequentemente, o envolvimento do corpo escolar na luta de classes, inclusive, filiando-se aos organismos representativos, a exemplo dos sindicatos docentes e dos grêmios estudantis. Nesse contexto, cabe aos trabalhadores da educação, conscientes de sua classe e do *telus* de sua classe, desvelar as contradições da educação, não pelas ideias, mas pelos fatos, pelas ações e pelas compreensões da realidade social.

Tal demanda é ainda mais urgente diante de um governo que aplica duramente medidas de austeridade fiscais, de corte orçamentário, de redução de salário, de incorporação de tendências pedagógicas que negam o conteúdo escolar sistematizado, colocando de forma encantadora o protagonismo do estudante em detrimento do saber dos procedimentos rigorosos que o professor adquire durante sua formação acadêmica – medida exemplificada, sobretudo, pela degradante Base Nacional Comum Curricular, pelo Novo (velho) Ensino Médio e seus itinerários formativos.

Aqui, reside o lugar político ocupado por esta pesquisa que nos incentiva a refletir a quem está servindo o saber produzido no âmbito acadêmico, em especial, nos cursos de licenciatura, nas faculdades de educação e em seus respectivos programas de pós-graduação, uma vez que as normativas educacionais construídas pelos governos que sucederam o impeachment da presidenta Dilma Rousseff se abasteceram de saberes acadêmicos.

Apesar de o presente estudo trazer uma grande contribuição teórica tanto para as escolas que pretendem enriquecer suas aulas, quanto para os diversos ambientes extramuros por discutir o esvaziamento da educação escolar em espaços não formais mediante o procedimento da pesquisa bibliográfica, é preciso aprofundá-lo através de uma pesquisa aplicada, a qual o pesquisador não pôde realizar em função da pandemia da covid-19 que impôs medidas vitais para a contenção do vírus no mundo e, também, em âmbito local, a exemplo do fechamento das escolas e dos demais espaços educativos, tal como sucedeu com o Parque Zoobotânico Getúlio Vargas, *lócus* projetado inicialmente pela investigação. Sendo assim, o presente estudo não deve se dar como concluído. Deixo aqui assinalado o interesse em aprofundar mais os assuntos abordados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? Resultados de uma investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 327-342, 2008.
- ARROYO, M. G. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Pobreza, desigualdades e educação**. Brasil: MEC, 2016.
- BOSCHI, M. E. **Alimentação e educação**: um direito infantil nas Américas. In: Portal Educacional das Américas. Buenos Aires: Argentina, 2004.
- BREWER, T. J.; LUBIENSKI, C. Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, 2017.
- CAMPOS, T. *et al.* Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental. **Docência do Ensino Superior**, v. 10, p. 1-19, 2020.
- CAZELLI, S. *et al.* Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciências. In: GUIMARÃES, V. F.; SILVA, G. A. (Org.) **Implantação de Centros e Museus de Ciências**. Rio de Janeiro: PADEC, 2002. p. 208-218.
- CRARY, J. **24/7 - Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DANTAS, T. R. **Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional**. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- DATAFOLHA. Pesquisa de opinião pública sobre o criacionismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, n. 29.584, 2 abr. 2010.
- DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-222.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, R. S.; GARCIA, V. A. Educação não formal no contexto brasileiro e internacional: tensões que perpassam a formulação conceitual. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 2, p. 498-517, 2019.

FERREIRA, J. R. **Popularização da ciência e as políticas públicas no Brasil**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

FREITAS, D. de.; MARQUES, J. B. V. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, 2017.

FREITAS, D. *et al.* **Uma abordagem interdisciplinar da botânica no ensino médio**. São Paulo: Moderna, 2012.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-80, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. Escuta: São Paulo, 2001.

LACAN, J. **Estou falando com as paredes**: conversas na Capela de Sainte-Anne. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAVOURA, T. N.; MEIRELES, A. C. O “aprender a aprender” pedagógico e a reprodução da alienação na educação escolar. *In*: SANTOS, C. F. dos. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p.17-36.

LÊNIN, V. I. U. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio popular. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LEITE, L. H. A. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Escola espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Brasil: MEC, 2016.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Manole: São Paulo, 2005.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 443-455, 1991.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2002.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARANDINO, M.; IANELLI, I.T. Modelos de educação em ciências em museus: análise da visita orientada. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.17-33, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATOS, S. C de. Importância das abelhas para a conservação ambiental (Insecta, Hymenoptera, Apidae), II SEMINÁRIO PIBID UFBA VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 2., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: FAGED, 2010.

MATOS, S. C de. Espaços não formais de educação: um estudo de caso na Reserva Ecológica de Sapiranga, Bahia. **Experiências em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 4, p. 357-366, 2018.

MATOS, S. C de. A evolução humana na perspectiva da ontologia materialista histórica e dialética: uma descrição concisa. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Ceará, n. 13, p. 57-78, 2020. ISSN 1984-4735.

MATOS, S. C. de. *et al.* Contribuição dos pressupostos da concepção materialista e dialética da histórica para a formação de professores de educação física: a explicação materialista para a pergunta “como nos tornamos humanos?” SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFBA, 3., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador: FAGED, 2013.

MATOS, S. C de. A formação de professores de educação física e a questão de como nos tornamos humanos. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: CBCE, 2015. p. 1-4. ISSN: 2175-5930.

MATOS, S. C. de; DANTAS, T. R. A educação escolar em espaços não formais: problemas e (re) existências. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 25., 2020, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPED. p. 1-6, 2020. ISSN: 2595-7945.

MENDONÇA, E. F. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Brasil: MEC, 2016

MONTAÑO C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, 2012.

- MORI, R. C.; CURVELO, A. A. da S. O pensamento de Demerval Saviani e a educação em museus de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 491-506, 2016.
- MOURA, M. T. J. A. de. Escola e Museu de Arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED. p. 1-18, 2005.
- PEREZ, D. Modalidades de educação e trabalho do professor: do contexto histórico da educação formal aos saberes e práticas contemporâneas da educação não-formal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, p. 374-397, 2013.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PINZANI, A.; REGO, W. L. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Pobreza e cidadania**. Brasil: MEC, 2016.
- POLL, L. *et al.* Relação entre educação formal e não formal: A experiência do museu Casa Fritz Alt. *In*: VERCELLI, L. (Org.). **Educação não formal**: campos de atuação. Jundiaí: Paco, 2013. p. 177-200.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- QUEIROZ, R. M. *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Aretê**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011.
- ROCHA, S. C. B.; FACHÍN-TERÁN, A. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências**. Manaus: UEA, 2010.
- ROGERS, A. Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm. *In*: ROGERS, A. **Non-formal education**: flexible schooling or participatory education? Hong Kong: The University of Hong Kong, 2004.
- SANDÍN ESTEBÁN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SANTOS, C. F. dos. Apresentação. *In*: SANTOS, C. F. dos. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p.13-15.
- SANTOS, L. O pensamento fecundo elementos para uma racionalidade transmoderna. **FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 205-213, 2013.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A. da; SEVERINO, A. J. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, M. L. Future-se S.A.: o “programa bolsonarista” para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 88-122, dez. 2019.

TAFFAREL, C. Z. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In*: SANTOS, C. F. dos. (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013. p.17-36.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, L. Programa de transição. *In*: MARX, K.; ENGELS, F.; LENIN, V.; TROTSKY, L. **O programa da revolução**. São Paulo: Nova Palavra, 2018. p. 89-141.

TROTSKY, L. **Revista teórica da Quarta Internacional**: a Verdade. 2020.

VIEIRA, V. *et al.* Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Currículo**, São Paulo, v. 57, n. 7, p. 21-23, 2005.

VILELA, P. R. Censo Escolar: cresce número de matrículas na creche e na pré-escola. **Agência Brasil**, Brasília, 30 dez. 2019

XAVIER, O.S; FERNANDES, R. C. A. A aula em espaços não-convencionais. *In*: VEIGA, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus Editora. 2008.