



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6669 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT14 - Sociologia da Educação

A Educação Escolar em Espaços Não Formais: Problemas e (Re) Existências

Sandro Conceição de Matos - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Tânia Regina Dantas - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: PROBLEMAS E (RE) EXISTÊNCIAS

*

A educação formal pode ocorrer em locais distintos da escola, a exemplo dos museus, praças, zoológicos, teatros, sindicatos e reservas ambientais, os quais são importantes para a complementação e aperfeiçoamento da educação formal. Os professores de escolas compostas majoritariamente por alunos em situação de pobreza encontram obstáculos nas atividades pedagógicas em espaços não formais. O objetivo deste trabalho é apresentar análises iniciais sobre estas dificuldades associadas à pobreza, às desigualdades sociais e tecer possibilidades de superação. A metodologia empregada foi ancorada em revisão da literatura sobre a temática. O debulhamento deste trabalho parte da experiência profissional enquanto professores da educação básica e de fontes bibliográficas que abordam a temática da pobreza, das desigualdades e as suas relações com a educação em espaços não formais. Os resultados apontam a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas em espaços não formais, priorizando sujeitos mais vulneráveis e com restrições de acesso às atividades educativas formais.

Palavras-chave: Desigualdades sociais; Educação escolar; Espaço não-formal; Pobreza.

1 INTRODUÇÃO

Os espaços não formais da educação são ambientes diferentes da escola em que há possibilidades de realizar inúmeras atividades educativas sendo categorizados em Instituições que abrangem, por exemplo, sindicatos, museus e reservas ambientais e em Não-Instituições, a exemplo das praças, praias e ruas, os quais são destituídas de estruturação institucional (JACOBUCCI, 2008).

Inúmeros são os benefícios adquiridos pelas escolas quando acessam os espaços não formais, a exemplo dos saberes inerentes a estes espaços que facilitam na compreensão dos conteúdos escolares construindo, destarte, um pensamento sistêmico através do diálogo contínuo entre o sujeito da aprendizagem e o objeto de estudo (SENICIATO; CAVASSAN, 2004; GOHN, 2006; QUEIROZ et al., 2011).

Todavia, estas contribuições não devem substituir ou remover a importância que as escolas detêm, justamente por ela ser o ambiente mais aprimorado na transmissão dos saberes sistematizados e produzidos historicamente, os quais são essenciais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores em cada indivíduo singular, além de ser o ambiente mais propício à formação cultural da classe trabalhadora (VIGOTSKY, 1996; SAVIANI, 2013).

Para viabilizar as citadas características e evitar que os espaços se transformem em meros momentos de entretenimento é essencial a construção prévia de um roteiro (QUEIROZ et al., 2011) que associe o conteúdo escolar com os saberes intrínsecos aos espaços não formais. Além disto, a aprendizagem discente nestes locais depende de subsídios materiais necessários à alimentação dos alunos e ao transporte deles em direção aos espaços não formais que estão em grande parte distante das escolas. No entanto, a situação de vulnerabilidade econômica dos estudantes e os poucos recursos financeiros das escolas dificultam a adesão dos docentes, principalmente naqueles espaços onde não há gratuidade.

Sendo assim, alguns professores preferem ensinar apenas nas salas de aula abandonando o aprimoramento da educação formal propiciada pelos espaços não formais; outros enfrentam os obstáculos aumentando o número de estudantes nestes espaços com o intuito de reduzir custos, porém aprofundam a natureza da escola capitalista, onde muitos estudantes são responsabilizados por poucos docentes (FREITAS, 2012) e onde a educação bancária (FREIRE, 2019) e as concepções moralistas e desenvolvimentistas da pobreza (ARROYO, 2016a) encontram a prosperidade. Consequentemente, a juventude fica excluída da produção intelectual e sob o domínio das elites.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os obstáculos da educação formal em espaços não formais vinculados à pobreza, às desigualdades sociais, como também, tecer soluções possíveis. Devido à carência de pesquisas científicas que discutem esta intersecção, o presente trabalho parte da vivência profissional enquanto professores da educação básica e de estudos acadêmicos que versam as temáticas da pobreza, das desigualdades sociais e da educação formal em espaços não formais.

2 DEBULHANDO OS OBSTÁCULOS: PESSIMISMO DA RAZÃO

A apropriação privada dos meios de produção e reprodução da vida humana, cujo ápice está no sistema capitalista, tem produzido uma enorme pobreza e desigualdade social. Aqueles que se apropriam, concedem, sem danificar os seus interesses, o mínimo vital indispensável a um grande contingente populacional promovendo, deste modo, um processo violento de expropriação das riquezas.

Compreende-se que tais riquezas incluem não somente os bens de cunho material, a exemplo da alimentação, da terra e da moradia, mas também os recursos imateriais tais como o conhecimento científico e a instrução escolar. A privação destes recursos limitam e dificultam a liberdade individual e coletiva, a sobrevivência digna e o desenvolvimento da inteligência do sujeito (PINZANI; REGO, 2016), além de prejudicar de modo considerável o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola (DUARTE, 2013). Geralmente, quem possui escassos recursos materiais ganha uma educação limitada e fragmentada.

Contudo, é possível mensurar uma razão de proporcionalidade: para o pobre a escassez e para o rico a abundância.

Em sociedades altamente desiguais, a transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico permanece restrito às elites (PINZANI; REGO, 2016). Uma das maneiras de manter a restrição destes saberes elaborados (SAVIANI, 2013) às elites é dificultar o acesso e a aprendizagem das massas em ambientes não formais da educação.

Um exemplo, é a natureza da escola capitalista onde há em média 30 discentes para cada docente (FREITAS, 2012) numa sala de aula frequentemente apertada. Geralmente, numa aula de campo o corpo docente é insuficiente para garantir a aprendizagem e a integridade física de muitos alunos, cuja quantidade advém da participação de mais turmas que a escola insere com o propósito de diminuir os custos.

Um segundo problema é a resistência dos alunos em realizarem atividades educativas que escapam do ensino tradicional, pois requer deles um esforço do qual não estão acostumados (FREITAS et al., 2012). Essa resistência decorre, possivelmente, dos longos anos de escolarização baseado numa educação bancária (FREITAS et al., 2012), onde os estudantes são sujeitos passivos da aprendizagem.

A postura não dialógica dos professores é acompanhada, majoritariamente, por concepções de pobreza de cunho moralista e desenvolvimentista. Apesar de serem ideologias dominantes no capitalismo neoliberal, sua origem remete ao século XVI com o advento do capitalismo concorrencial (MONTAÑO, 2012). A burguesia daquele período mencionava que a causa da pobreza é um evento natural ou um evento próprio de um indivíduo imoral e incapaz de gerir os orçamentos da família, cabendo a este indivíduo uma educação moralizante e voltada às necessidades do mercado de trabalho (MONTAÑO, 2012).

Na visão desenvolvimentista, a principal preocupação da escola é formar profissionais com habilidades e competências capazes de enfrentar, por conta própria, o mercado de trabalho. Deste modo, a escola ofereceria ao pobre a oportunidade de sair da sua condição de pobreza promovendo, assim, a mobilidade social, o rompimento da desigualdade e o desenvolvimento do país (PINZANI; REGO, 2016; ARROYO, 2016b).

Segundo Arroyo (2016b), a concentração de renda e terra é mais preponderante na geração da pobreza do que a ausência de um diploma do Ensino Fundamental e Médio, visto que os filhos das famílias pobres continuam na mesma situação de seus pais analfabetos ou semianalfabetos, habitando em favelas e trabalhando em subempregos, empregos mal remunerados ou sem nenhum trabalho.

Na visão moralista, a imoralidade produz a privação dos recursos materiais, cabendo à escola o papel de ensinar virtudes tais como obediência, esforço e dedicação que lhes permitem superar a pobreza. As duas visões além de culpar os sujeitos pobres pela sua pobreza, como se as vítimas fossem seus próprios algozes (MENDONÇA, 2016), tem como principal finalidade responsabilizar a escola como uma instituição comprometida pela superação da pobreza (ARROYO, 2016a; ARROYO, 2016b).

A saída da pobreza pela escolarização oculta os determinantes políticos e econômicos que lhes causa, ignora a necessária transformação destes determinantes (ARROYO, 2016b) e remove a tarefa da educação escolar, a saber: a transmissão-assimilação do conhecimento metódico, elaborado, sistemático, produzido historicamente pela humanidade, bem como, a viabilização das condições mais apropriadas para se alcançar esse objetivo (SAVIANI, 2013). Logo, os estudantes aprenderão somente o domínio de habilidades mais elementares da ciência (ARROYO, 2016a).

A alimentação e a locomoção também são problemas enfrentados pelas escolas matriculadas por estudantes com baixos recursos financeiros. Com recursos insuficientes para garantir a alimentação dos estudantes nos espaços não formais, as escolas frequentemente sugerem a cada aluno a responsabilidade de levar ou comprar seu próprio lanche. Aqueles discentes em situação de pobreza ficam, portanto, desmotivados em participar das atividades dos espaços não formais, por causa das condições econômicas que lhes impossibilitam de adquirir o lanche e a locomoção pelos meios de transporte.

A maioria dos espaços não formais institucionalizados está distante das escolas (QUEIROZ et al., 2011). Isto requer a utilização de transportes, preferencialmente, gratuito para locomover os estudantes. Segundo Leite (2016) a ausência de um transporte gratuito prejudica os espaços não formais em alcançar o caráter educativo, assim como, exemplifica a falta de políticas públicas que possibilitem o livre acesso dos estudantes nos ambientes de aprendizagem.

O livre acesso dos estudantes pode igualmente ser interrompido pelo atributo privado característico de alguns ambientes não formais. A cobrança de taxas cria obstáculos para as escolas com escassos recursos financeiros que pretendem desenvolver práticas educativas em locais distintos do espaço formal, pois suas condições são insuficientes para custear a entrada de todos os alunos. Deste modo, as escolas se veem obrigadas a imputar a responsabilidade do pagamento para os discentes, aspecto que justifica a ausência dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, incapazes de pagar a sua entrada.

3 TECENDO A SUPERAÇÃO: OTIMISMO DA VONTADE

A famosa frase *pessimismo da razão e otimismo da vontade* elaborada pelo novelista francês Romain Rolland e posteriormente citada por Gramsci (1954), expõe um nítido esforço em unificar a racionalização crítica dos problemas e a aptidão de agir nos processos concretos do mundo. É sobre este nexos entre teoria e prática que os obstáculos descritos na seção anterior apresentados como pessimismo da razão precisam ser superados, isto é, por um otimismo da vontade, caso contrário, a educação formal perderá as contribuições de aperfeiçoamento proporcionado pelos espaços não formais. Uma solução sugerida por Queiroz et al. (2011) seria incluir as atividades dos ambientes não formais no currículo com o propósito de envolver toda a comunidade escolar e, assim, remover a sobrecarga colocada nos professores.

Todavia, é preciso políticas públicas que favoreçam o acesso e a aprendizagem dos discentes nos ambientes não formais, tais como o passe livre e irrestrito aos estudantes, a gratuidade dos espaços não formais e a qualificação docente. Estas políticas públicas não são utópicas, devido à existência de passe livre estudantil em alguns estados brasileiros, de espaços não formais gratuitos e de um plano de carreira do magistério da educação básica.

Mesmo assim, tais medidas não surtirão grandes efeitos, porque os problemas educacionais possuem íntima relação com as desigualdades sociais. Deste modo, para alcançar melhorias concretas na educação em seus diferentes espaços de aprendizagem é essencial a elaboração de políticas públicas que eliminem a pobreza e a precariedade das escolas vivenciadas pelos estudantes.

Uma das medidas necessárias ao enfrentamento da pobreza é a distribuição direta de renda monetária (PINZANI; REGO, 2016), que pode ser exemplificada pelo Programa Bolsa Família, o qual unifica a política de transferência de renda com a garantia do direito à educação dos filhos e filhas de famílias pobres (LEITE, 2016). Sem a melhoria das condições

objetivas do aluno e da escola – tais como infraestrutura apropriada e professores qualificados e bem remunerados – as condições subjetivas de inteligência e disciplina não se desenvolverão (PINZANI; REGO, 2016).

Embora a distribuição de renda não seja a única forma de combate à pobreza (PINZANI; REGO, 2016), sua redução pelo atual governo neoliberal somadas ao congelamento orçamentário destinado à educação só amplia a desigualdade social, a precarização das escolas e, por fim, a qualidade das práticas pedagógicas em espaços não formais.

A compreensão da pobreza e das desigualdades sociais enquanto fenômenos intrínsecos e engendrados pelo capitalismo e a caracterização da educação enquanto uma prática social não neutra, isto é, que sofre influência direta do aparelho político (PISTRAK, 2000) demonstra que o enfrentamento dos males sociais também se realiza através da luta de classes. Ao longo da história brasileira, vários movimentos educacionais lutaram contra as desigualdades, injustiças e opressões (LEITE, 2016). Sendo assim, é essencial a participação das entidades que representam a escola em unidade com os demais movimentos sociais progressistas na construção de uma sociedade sem os resquícios dos males produzidos pela economia de mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas com recursos escassos e que contam com estudantes matriculados que vivem em situação de vulnerabilidade econômica enfrentam diversos obstáculos para desenvolver práticas pedagógicas em espaços não formais. Muitas das vezes os docentes ampliam a quantidade de estudantes nestes espaços com o intuito de reduzir os custos. Consequentemente, apesar da boa intenção, as aulas se transformam em meros momentos de passeio, ao invés de aprendizagem. Tal ação é aprofundada quando os roteiros, elementos de conexão entre os diferentes espaços educativos, não contemplam os saberes sistematizados devido à influência de concepções moralistas e desenvolvimentistas da pobreza que encontram suporte nos braços da educação bancária.

O conhecimento sistematizado é patrimônio da humanidade, deste modo não deve ser restrito a alguns setores da sociedade, ao contrário, deve ser acessível a todos os seres humanos, principalmente aqueles afetados pela pobreza. Logo, torna-se imprescindível superar os obstáculos que impedem o desenvolvimento das práticas pedagógicas em espaços não formais, o que significa, em última instância, a melhoria da própria educação formal.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e educação**. Brasil: MEC, 2016a.

ARROYO, M. G. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Módulo 4: Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Brasil: MEC, 2016b.

DUARTE, N. de S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, 2013.

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

- FREITAS, D. et al. **Uma abordagem interdisciplinar da botânica no ensino médio**. São Paulo: Moderna, 2012.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- 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.
- GRAMSCI, A. **L'Ordine nuovo, 1919-1920**. Turim: Giulio Einaudi, 1954.
- 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.
- LEITE, L. H. A. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Módulo 3: Escola espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Brasil: MEC, 2016.
- MENDONÇA, E. F. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Módulo 2: 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.
- PINZANI, A.; REGO, W. L. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Módulo 1: Pobreza e cidadania**. Brasil: MEC, 2016.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho: uma pedagogia social**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- 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.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.
- VIGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.