

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: DISCUSSÃO TERMINOLÓGICA E MAPEAMENTO DOS FUNDAMENTOS DAS TENDÊNCIAS

*NON-SCHOOL EDUCATION: TERMINOLOGICAL DISCUSSION AND
MAPPING OF FACTORS UNDERLYING THE TRENDS*

*EDUCACIÓN NO ESCOLAR: DISCUSIÓN TERMINOLÓGICA Y MAPEO DE LOS
FUNDAMENTOS DE LAS TENDENCIAS*

Marcos Francisco Martins

Doutor em Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Sorocaba – SP – Brasil.

Resumo: O artigo problematiza as terminologias que são empregadas para denominar processos educativos desenvolvidos fora da escola e apresenta um mapeamento das tendências que eles seguem a partir dos fundamentos filosóficos que guardam, sustentado no materialismo histórico-dialético. Utiliza referências bibliográficas para sustentar o argumento de que não é neutra ética e politicamente a discussão terminológica e que a educação escolar e não escolar são determinadas e determinantes da vida social, porque operam com o modo de produção

e de reprodução do ser social uma relação de tipo histórico-dialética, da qual resultam identidades entre as tendências que as orientam.

Palavras-chave: Educação não escolar, Fundamentos da educação, Tendências educacionais.

Abstract: The article discusses the terminologies used to denote educational processes developed outside the school, and presents a mapping of the trends they follow, based on the philosophical bases they hold, supported by the historical-dialectic materialism. Bibliographic references are used to support the argument that the terminological discussion is not, ethically or politically neutral, and that school and non-school education are determined and determinants of social life. That is because they operate with the mode of production and reproduction of the social being, a relationship of the historical-dialectic type which results in identities among the trends that guide them.

Key words: Non-school education. Foundations of education. Educational trends.

Resumen: Este artículo aborda las terminologías que se utilizan para referirse a los procesos educativos desarrollados fuera de la escuela y cuenta con un mapeo de las tendencias que se desprenden de los fundamentos filosóficos que sostienen, apoyado en el materialismo histórico y dialéctico. Utiliza referencias para apoyar el argumento de que la discusión terminológica no es neutral ética y políticamente y que la escuela y la educación no escolar son determinadas y determinantes de la vida social, debido a que operan con el modo de producción y reproducción del ser social en una relación de tipo histórico dialéctica, de la cual resultan identidades entre las tendencias que las guían.

Palabras clave: Educación no escolar. Fundamentos de la educación. Tendencias educativas.

INTRODUÇÃO

Este texto decorre de uma pesquisa que procura identificar os fundamentos filosóficos das ações educativas não escolares para produzir um mapeamento das tendências que as orientam, de maneira a lhes servir como instrumento teórico de análise e interpretação. A investigação é de tipo bibliográfica e se referencia no materialismo histórico-dialético.

O debate sobre a educação não escolar tem ganhado cada vez mais relevância na Pedagogia e nas demais ciências humanas e sociais. Em particular, a discussão terminológica revela diferenças significativas entre as concepções dos atores e as práticas que desenvolvem, as quais os colocam, muitas vezes, em situação de conflito teórico-conceitual. Contudo, é escassa a produção científica sobre essas questões, bem como sobre as tendências que orientam os processos educativos não escolares. E é com vista a colaborar para superar essa situação que este artigo pretende contribuir com a área da educação.

A exposição divide-se em três partes. Na primeira é feita uma breve exposição da educação entendida como processo de formação humana imanente à histórica e dialética produção do ser social. Por ela, o homem produz-se a si mesmo e a realidade em que vive, na medida em que enfrenta as necessidades que lhe são impostas ao longo dos tempos e, assim, em busca de satisfazê-las, produz-se como um ser natural, sociopolítico e cultural-simbólico.

Mesmo considerando a centralidade da escola na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista, na segunda parte é afirmada a relevância dos processos educativos não escolares e sobre eles é feita a discussão das terminologias que têm sido empregadas para conceituá-los. Nesta parte, os principais termos utilizados para identificar processos educativos não escolares são problematizadas: "educação não formal", "educação social", "educação popular", "educação não intencional" e "educação informal", do que resulta a asserção de que a mais produtiva denominação dos processos educativos que se desenvolvem fora da escola é a de "educação não escolar".

Posteriormente, na última parte do texto, é apresentado um quadro que revela, resumidamente, os fundamentos ontológicos, antropológicos, epistemológicos e axiológicos das tendências educativas não escolares, seguido de uma identificação das características desses processos de ensino-aprendizagem e dos sujeitos que deles participam.

Assim constituído, o presente artigo pode ser de interesse aos iniciados e iniciantes na discussão sobre os fundamentos da educação escolar e não escolar. Aos iniciados, o texto apresenta a polêmica discussão sobre as terminologias empregadas para identificar processos educativos não escolares, bem como o referido quadro, que identifica tendências pedagógicas dessas práxis educativa. Por sua vez, os iniciantes poderão encontrar neste artigo discussões sobre a

origem e o conceito de educação escolar e não escolar, bem como uma tipologia das tendências que as orientam, material escasso na literatura da área dos fundamentos da educação.

ESCOLA E EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR

Na perspectiva histórico-dialética do materialismo (MARTINS, 2008a, p. 57), o processo de formação humana é o que se denomina pela palavra educação. Compreendida como fenômeno imanente à produção do ser social, a educação guarda as complexidades próprias da constituição dos homens individualmente e dos grupos sociais que se forjaram historicamente em cada específico contexto. De fato,

[...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de por ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante (GRAMSCI, 1999, p. 413).

Assim sendo, o ser humano não nasce pronto, pois na produção da própria existência pela práxis (cf. MARTINS, 2011) ele se forma, aprende a ser homem, do que resulta que “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem.” (SAVIANI, 2007, p. 153). Daí a adequada conceituação de educação apresentada por Saviani que, inspirado em Gramsci, a define como a “[...] produção no indivíduo singular da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1992, p. 21).

Segundo essa concepção, o trabalho é fundante, em última instância, da totalidade do ser social (MARX, 1999, p. 211-212), porque é por ele que o ser humano satisfaz a mais fundamental premissa da existência: as necessidades físico-biológicas e, ao satisfazê-las, outras são geradas dialeticamente, como as sociopolíticas e as cultural-simbólicas (MARTINS, 2008a), que também encontram a superação no e pelo trabalho. Inexoravelmente, isso implica a relação do indivíduo com a natureza e com os demais homens, forjando a essência humana entendida como o “[...] conjunto das relações sociais” (GRAMSCI, 1999, p. 245), que produzem uma realidade humana em que contradições retroalimentam o processo de humanização cujo cerne é o trabalho.

Pelo que se observa historicamente, a educação é socialmente determinada e determinante das relações sociais (cf. MARTINS, 2011), e foi nesse processo dialético que surgiu a escola. Originariamente articulada à divisão de classes, ela colaborou para consolidar as desigualdades e a divisão social do trabalho que lhe deu origem, contribuindo com a hegemonia da classe dos proprietários (cf. PONCE, 2000). Cumpriu papel significativo em diferentes momentos históricos, particularmente, ao contribuir para que as “As idéias da classe dominante [fossem], em todas as épocas, as idéias dominantes [...] a classe que é o poder *material* dominante da sociedade [tornou-se], ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante.” (MARX; ENGELS, 1984, p. 56, grifos dos autores)

Importa destacar que na Antiguidade, momento de consolidação da divisão social do trabalho e da decorrente estruturação social baseada na divisão em proprietários e não proprietários, forjou-se, por necessidade e “vontade”¹, a escola: um espaço dedicado ao atendimento das necessidades do grupo social que passou a sobreviver pela exploração do trabalho alheio por meio do escravismo. A educação prática, integral e universal das comunidades primitivas (cf. PONCE, 2000), desenvolvida sem escolas, alterou-se e passou a ser caracterizada por uma dualidade orientada pela divisão do trabalho: aos proprietários era oferecida a escola, criada pelos e voltada para os grupos sociais com tempo livre, isto é, que não precisavam trabalhar manualmente, podendo se dedicar às dimensões do trabalho intelectual; aos não proprietários não se ofereciam escolas e, sem acesso a elas, o processo educacional ao qual estavam submetidos ocorria no cotidiano das relações sociais, incluindo aí o trabalho manual, desenvolvido e aprendido na prática (cf. SAVIANI, 2007, p. 157-158).

Na medida em que se complexificaram as relações sociais, com o desenvolvimento das forças produtivas ao longo dos tempos, novos perfis humanos se tornaram necessários em cada novo contexto. Observe-se que a plenitude do homem clássico grego ou romano foi insuficiente para cumprir as funções do homem de fé europeu medieval; este, por sua vez, tornou-se incompetente para atender às demandas do mundo burguês, ao qual era imprescindível um tipo de homem cuja educação deveria ser estatal, laica, universal, gratuita e obrigatória, o que foi parcialmente viabilizado pelas escolas modernas, daí ter se tornado “[...] a escolarização para todos” (SAVIANI, 1983, p. 44) uma bandeira de luta da burguesia.

Embora compreendida pelo senso comum como sinônimo de educação, a escola não a esgota. Ela é uma das formas que a educação assumiu em determinado contexto histórico, mas “[...] tendeu (e tende) a absorver toda a função educativa.” (SAVIANI, 2009, p. 20). Isso teve início com a Modernidade, quando a dinâmica da vida social burguesa, por necessidade e vontade, produziu a capilarização das escolas de maneira diferenciada, pois por elas poderiam ser forjados tipos de homens aptos a atenderem às exigências cambiantes do modo de produção capitalista, sustentada em relações de classe. Daí a centralidade da educação escolar, que é “[...] a forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2009, p. 20).

Todavia, a centralidade da escola nas relações sociais de tipo capitalista não foi suficiente para fazer subsumir os processos educativos não escolares. Como estão sujeitas à mesma relação dialética com o processo de produção da existência, a complexificação dos tipos escolares seguiu paralelamente à complexificação das formas de educação não escolar. É por isso que, na medida em que o modo de produção capitalista desenvolveu o metabolismo social que lhe é característico em cada contexto, mantendo a estrutura de classe, os processos educativos escolares e não escolares foram, dialética e diferencialmente, respondendo a ele.

Isso não significa que a escola e os processos educativos não escolares são sempre reprodutores da estrutura capitalista. Saviani (1983) enfrentou este debate ao criticar as “teorias crítico-reprodutivistas”, sustentado na ideia de que o ser humano e a realidade em que vive são produções humanas, portanto, sujeitos a modificações. Obviamente, a práxis pode não só reiterar a vida social vigente (práxis reiterativa e/ou mimética - VÁZQUEZ, 1977, p. 257-260), mas também transformá-la (práxis criativa – VÁZQUEZ, 1977, p. 247-254)², processo que tem na educação escolar e não escolar um dos elementos determinantes, mas também determinada pelas relações sociais.

A partir da década de 1980, surge com força a chamada “[...] ‘crise’ da escola [...] [que] emerge associado à incapacidade da escola em cumprir as *promessas da modernidade*” (PALHARES, 2009, p. 56 - grifos do autor). Paralelamente a isso, fruto das transformações que afetaram as relações sociais - com destaque ao neoliberalismo no âmbito político-ideológico, à pós-modernidade na esfera cultural e à “reestruturação produtiva” no campo econômico -, os processos educativos desenvolvidos fora da escola passaram a ser reconhecidos, valorizados

e se pulverizaram (GOHN, 1999; MARTINS, 2007), do que resultou no interesse dos pedagogos e dos estudiosos das demais ciências humanas e sociais.

CONCEITUAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS QUE SE DESENVOLVEM FORA DA ESCOLA

Do fenômeno de reconhecimento e expansão dos processos educativos não escolares surgem, entre outros, um problema: como conceituá-los, pois mesmo tendo como identidade serem processos de formação humana, guardam significativas diferenças entre si?

Entende-se por conceituação não a nomenclatura especulativa de um fenômeno, mas a expressão dele pela linguagem, de forma “[...] que seja capaz de produzir da realidade uma síntese, que reproduz no pensamento o concreto, o real, com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornado-se um concreto pensado” (MARTINS, 2008b, p. 132), como Marx o definiu. O que aqui se expõe parte da “abstração” e da “análise” (MARTINS, 2008b, p. 132) de dados que foram e estão sendo coletados, sistematizados e interpretados.

Inicialmente, deve-se reconhecer que há uma tradição na área da educação que identifica os processos educacionais que se efetivam fora da escola com o termo “educação não formal”, popularizado a partir de década 1960, sobretudo, com o relatório da *Internacional Conference on World Crisis in Education*, em Williamsburg - Virgínia, EUA, 1967 (GARCIA, 2008, p. 69), que foi articulado por Phillip H. Coombs e no qual se encontrava o diagnóstico da “crise” dos sistemas formais de ensino. Assim, a utilização mais usual desse termo indica contraposição à educação escolar (GOHN, 2008, p. 123), seja pelas crises pelas quais passou, seja pela alegada “[...] rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelos alunos” (GROPPO, 2013, p. 64), muito embora existam os que “[...] caracterizam a Educação não-formal como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola” (GROPPO, 2013, p. 64). A essa identificação cabem críticas, como as de Park e Fernandes: “[...] a terminologia ‘educação não-formal’ não [é] a melhor” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 10), porque o modelo educativo em referência tem forma, mas “[...] bastante fluida, com contornos maleáveis que se ajustam a indivíduos, desejos e

conteúdos” (PARK; FERNANDES, 2005, p. 68). De fato, muitos adjetivam as práticas de “educação não-formal” tendo como referência a questão metodológica, que eles julgam ser alternativa à da educação escolar (GROPPO, 2013, p. 66).

Críticas ao conceito de “educação não-formal” têm sido reiteradas, como as de Silva, Souza Neto e Moura no livro *Pedagogia Social*. Tais autores, mormente Silva, são protagonistas dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social e da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABRAPSocial (cf. ARAÚJO e PARENTE, 2010). Eles reiteram a impropriedade do termo “educação não-formal”, optam pela identificação dos processos educativos não escolares pela terminologia “educação social” e advogam que as práticas educativas não escolares constituem-se com tamanha peculiaridade em relação à escola que ensejam: a) criar cursos para a habilitação de educadores sociais no nível médio e técnico (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 13), e na graduação e pós-graduação (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 307 e 308); para a formação de “pedagogos sociais”, como ocorre em Portugal, Espanha e Uruguai, por exemplo; b) cunhar uma nova ciência da educação, a “Pedagogia Social”, entendida como “[...] Teoria Geral da Educação Social e, com isso, a concebemos com o mesmo (sic!) científico da Pedagogia Escolar que fundamenta a Educação Escolar, ambas derivadas das ciências da educação.” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 09 e 10).

A propósito da criação da Pedagogia Social, cabe questionar se é necessário ou mesmo possível, uma vez que ciência não se cria apenas por desiderato, mas pela identificação de um novo objeto, de um método para abordá-lo e de uma linguagem para expressá-lo. A chamada “educação social” não se caracteriza como um novo objeto, pois é, fundamentalmente, educação e, como tal, está sob o olhar da Pedagogia, que historicamente se constituiu como ciência ao tomar os processos de ensino-aprendizagem escolar e não escolar como objeto, sistematizar métodos para conhecê-los (muitos dos quais originários de outras ciências humanas e sociais) e forjar uma linguagem teórico-conceitual para expressá-los. Alegar que a Pedagogia se restringe à escola é não reconhecer pedagogos que se dedicaram e se dedicam a produzir conhecimento sobre as várias modalidades educacionais e a formular e implantar propostas educativas, inclusive em ambientes não escolares, pois é ciência aplicada (SAVIANI, 2008, p. 6). O que ocorreu - e ocorre! - com a Pedagogia é que ela foi hegemonizada por paradigmas teórico-metodológicos que constituíram um campo científico no qual se priorizou abordar a modalidade escolar. Fora isso, há

que se dizer, também, que quando Silva se propõe a apresentar “As bases realmente científicas da Educação Social” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 187 a 189), chega a cair em um radical sensualismo³, próximo de Locke e Condillac, ou seja, não traz nada de novo.

Recorrentemente, os processos educativos desenvolvidos fora do ambiente escolar também são denominados, no Brasil, pelo termo “educação popular”. Muito embora a partir da década de 1980 tal terminologia tenha sido identificada com o legado de Paulo Freire, continua-se a utilizá-la indiscriminadamente, porque se fazem leituras das mais variadas sobre a contribuição teórico-prática desse autor, desde as mais subjetivistas até as marxistas. Aliás, a dificuldade de alguns materialistas histórico-dialéticos em utilizar este termo reside no fato de que ele não expressa claramente a clivagem de classe (SAVIANI, 2008, 179) ao sustentar a identificação dos processos educativos não escolares na abstrata categoria “povo”, mesmo sabendo que historicamente a concepção e a prática educativa de Freire (“Pedagogia Libertadora”) ocorreram na luta com os “movimentos populares” para superar a alienação e a exploração a que estava submetida grande parcela da população. A ausência clara da clivagem de classe na terminologia tem colaborado para que hoje o legado de Freire seja apropriado por concepções e práticas que passam longe daquilo que ele formulou e efetivou, como é o caso de cursos oferecidos por organizações empresarias e fundações, mediados por uma racionalidade técnica, entendida como neutra ético-política e ideologicamente, e não dialógica.

O transcurso dessas críticas às terminologias não pode prescindir de rebater a posição de Libâneo, que chega a identificar uma das modalidades educacionais como “educação não-intencional”, que para ele “[...] refere-se às influências do contexto social e do meio ambiente sobre os indivíduos” (LIBÂNEO, 1992, p. 17). Os que concebem a educação como produto e como produtora da humanidade contra argumentam, afirmando ser inadmissível compreender o fenômeno educativo desprovido de intenção. Toda formação social imprime marcas no processo educativo, as quais são assimiladas pelas subjetividades, traduzindo-as em signos, sentidos e significados, e expressando-as nas ações, o que dialeticamente retroalimenta o processo de formação humana, impingindo-lhe contornos intencionais. Pode haver pessoas que não têm consciência das intencionalidades de um contexto, mas elas lhe são imanentes⁴.

Não parece razoável também identificar processos educativos não escolares pelo termo “educação informal”, que para Libâneo é sinônimo de “educação não intencional” e para Gohn refere-se à educação “[...] que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2008, p. 127). Além das críticas à não intencionalidade, extensíveis ao termo “educação informal”, cabe dizer que essa terminologia confunde socialização e educação com triplo risco, a considerar as sociedades contemporâneas e não as tradicionais. Primeiro porque, ao identificar educação e socialização, produz-se uma redução no conceito de socialização, mas este processo que se constitui na interiorização subjetiva pelos indivíduos e grupos sociais das objetivações humanas é integrado não apenas por relações de ensino-aprendizagem, mas também por processos políticos, ideológicos, éticos, estéticos, religiosos, etc., os quais têm relações com a educação, mas com ela não podem ser confundidos. Segundo porque, embora educação e socialização sejam fenômenos articulados (MENDANHA; BITTAR, s/d), a confusão entre eles pode resultar em uma concepção conservadora dos processos de ensino-aprendizagem, como ocorre com a de Durkheim (KRUPPA, 1994), uma vez que para ele o processo de socialização visa impor aos indivíduos e/ou aos grupos sociais as normas, os valores, as funções, os padrões sociais, a cultura de uma formação social para dar continuidade à vida coletiva. E, terceiro, porque a origem e o desenvolvimento da escola mostram que ela desempenha, também, outros papéis que se articulam com a socialização, mas a ela não podem ser reduzidos, como é o caso, por exemplo, da construção do conhecimento sistematizado e da profissionalização.

Nos limites deste texto é impossível continuar a crítica às terminologias que designam processos educativos não escolares, pois são inúmeras (cf. as 45 adjetivações listadas por Saviani - 2008, p. 165–204 -, e também Groppo - 2013). Isso porque se adjetiva o fenômeno educativo a partir das particularidades que guarda: os sujeitos, os objetivos, os princípios, as finalidades, o método, o conteúdo, etc. Não parece ser esse um caminho profícuo, daí a opção pela identificação de tais processos pelo termo “educação não escolar”, o que, não obstante, está presente no relatório de Coombs sobre a crise da educação formal, que “[...] chamava-se a atenção para a existência de um ‘sistema paralelo’ de educação, [...] um ‘conjunto anárquico’ de atividades não-escolares de educação

e de formação [...] dispersa por um sem-número de actividades, com objectivos e clientelas mal definidos.” (PALHARES, 2009, P. 58).

Cabe destacar que a defesa da utilização do termo “educação não escolar” não quer renegar o espaço escolar, pois se compreende que a escola guarda centralidade no processo de formação humana na atual fase de desenvolvimento capitalista. O que se pretende é apenas e tão somente defender o uso de um termo que possa bem expressar a totalidade dos processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar. De maneira que o uso da terminologia “educação não escolar” justifica-se, basicamente, por três motivos:

1º) identifica o que é comum nas experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares;

2º) contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, inclusive, a desenvolvida por processos históricos que lhe são anteriores e que hoje, dada a característica das relações sociais, ganharam capilaridade no contexto brasileiro e estão sendo tomados como objeto de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais;

3º) colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares, forjando inúmeros termos para a eles se referirem e, assim, esteja voltado ao mais essencial no fenômeno educativo: os fundamentos de tais processos.

Contudo, a conceituação desses fenômenos como “educação não escolar” não é suficiente para a produção do concreto pensado, que exige análise concreta de situações concretas. Nesse caminho parece que avançou Groppo, ao expor a gênese das práticas por ele identificadas de socioeducativas, a partir do conceito de “campo social” de Bourdieu, produto de uma revisão do estruturalismo que marcou um período desse autor. Groppo colabora com o entendimento da atual situação concreta das práticas educativas não escolares porque, ao firmar que “[...] que não existe qualquer ‘essência’ trans-histórica do campo social” (GROPPO, 2013, p. 61): a) bem interpreta as disputas pela hegemonia nesse campo; b) identifica no “espaço social” da educação um

conjunto de “campos sociais” (ambientes em que agentes lutam por interesses), os quais se apresentam estruturados por uma “[...] *doxa* (conjunto de ‘verdades’ aceitas pelos agentes) e [por um] *nomos* (leis gerais que governam o campo)” (GROPPO, 2013, p. 62), que se estabelecem a partir do capital (diferentes formas de poder que atuam no “campo”: econômico, social, simbólico e cultural) que neles atuam com vistas a legitimá-lo, automonizando-o, isto é, impedindo que outro campo interfira no seu modo de agir. Essa base teórica é substrato para que Groppo apresente uma interessante análise da situação concreta da educação não formal, da educação social, da educação popular, da educação política e da “educação organizacional”.

Considerando esse avanço, torna-se importante identificar a “[...] coerência interna, isto é, [a] determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” (KOSIK, 1976, p. 31) dos processos educativos não escolares, e é justamente isso o que se pretende ao apresentar um esboço do mapeamento dos fundamentos das tendências que os orientam.

FUNDAMENTOS DAS TENDÊNCIAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES

A abrangência do termo “educação não escolar”, que é produtora, por um lado, por não cair no equívoco das adjetivações sem fim por outro, é insuficiente por não especificar os fenômenos concretos e os sujeitos que o integram. Assim, surge a necessidade de elaborar sobre eles não apenas uma descrição fenomênica, o que recorrente é feito, mas também uma “síntese” (MARTINS, 2008b, p. 125 - 159) por meio do mapeamento dos fundamentos das tendências que lhes orientam, como ocorre na da área da educação escolar no Brasil⁵. No âmbito da educação não escolar esta tarefa está por ser realizada, de maneira que a presente iniciativa se reveste de alguma legitimidade heurística porque, ao considerar os fundamentos ontológicos, antropológicos, epistemológicos e axiológicos, na trilha de Severino (1994, p. 35), pode-se produzir um quadro para avaliar as tendências, identificando-as e diferenciando-as, bem como caracterizando as práticas educativas e os sujeitos que delas participam. O Quadro 1 apresenta um esboço dessa intenção.

Quadro 1 - Fundamentos das tendências dos processos educativos não escolares

FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS	TENDÊNCIA TRADICIONAL	TENDÊNCIA CIENTÍFICO-TECNICISTA	TENDÊNCIA HUMANISTA-EXISTENCIAL	TENDÊNCIA HISTÓRICO-DIALÉTICA	TENDÊNCIA PÓS-MODERNA
ONTOLOGIA visão de mundo (ser)	Centrada na metafísica, segundo a qual o real é fruto e se explica por elementos não físicos. Natureza e homem integram a mesma ordem harmônica.	Em oposição à metafísica, fundamenta-se na visão científica moderna e entende o real como um sistema orgânico e harmônico, regido por leis de funcionamento.	Orientada por uma visão humanista subjetivista, concebe o mundo como um espaço de convivência, cujos sentidos e significados são dados pelos sujeitos.	Concebe o real como histórica produção humana, uma totalidade em movimento motivado por contradições objetivas e subjetivas; portanto, pela práxis o real está sujeito a transformações nas partes e no todo, estruturado segundo os modos de produção da vida social.	Concebe a realidade atual como um complexo articulado na forma de "rede", multidimensional, fragmentado em microcosmos, instável, não hierarquizado a partir de nenhuma dimensão da vida social (como a econômica) e com base nas tecnologias da microeletrônica, que integram as esferas biológicas, psíquicas e sociais do real.
ANTROPOLOGIA visão sobre o ser humano (homem)	O ser humano é concebido como portador de uma essência, que se manifesta em dons naturais inscritos nele desde o nascimento e que diferenciam os indivíduos entre si.	O ser humano é concebido como orgânico, regido por leis naturais, mas com capacidade de conhecer as leis e as dinâmicas de funcionamento da realidade para dominá-la, inclusive as da própria natureza humana.	O ser humano é concebido como um ser dialógico que, pela linguagem, manifesta intencionalidades e é determinado pela situação vivida, pelo grau de liberdade e pela consciência.	O ser humano é concebido como um ser de práxis, por meio da qual historicamente satisfaz as próprias necessidades e, assim, produz o mundo e a si mesmo.	Entende o ser humano como socialmente construído, diverso sob o ponto de vista ético, político, estético, social e cultural, e que se produz a partir das teias de relações reais e virtuais que constitui historicamente.
EPISTEMOLOGIA visão do conhecimento (saber)	O conhecimento é entendido como algo pronto e acabado, como algo essencial, e, portanto, deve ser identificado, sistematizado e transmitido para ser contemplado.	O instrumento para conhecer o mundo é a ciência, que se desenvolve produzindo conhecimento a partir da observação e da experimentação.	O conhecimento é resultante do diálogo intersubjetivo e a validade resultante do consenso construído entre indivíduos e grupos sociais.	O conhecimento é resultante da relação dialética entre os sujeitos e o mundo natural e social, em um determinado contexto, com vistas a transformá-lo, daí o critério de validade do conhecimento ser a práxis.	Não constitui uma unidade epistemológica básica. É crítica ao paradigma cartesiano (hierarquia e especialização de saberes), ao determinismo e à visão linear do conhecimento, introduzindo a incerteza no âmbito científico e declarando o fim das "metanarrativas".
AXIOLOGIA visão da ação humana (agir)	As ações devem efetivar o que os homens trazem em potência e, assim, promover a "harmonia" do indivíduo com a realidade.	As ações devem promover a racionalidade técnica, entendida como neutra ética e politicamente, com vista a tornar os indivíduos competentes.	As ações devem promover indivíduos e grupos sociais a outra situação existencial, com graus diferentes de liberdade e de consciência, buscando maior autonomia.	As ações devem transformar sujeitos individuais e coletivos, bem como a realidade como totalidade. Visam produzir uma realidade não estruturada em classes sociais, o socialismo.	As ações devem integrar homem e mundo, mas mantendo as diversas formas de alteridade contemporânea, promovendo a conexão dos saberes e cuidando da sustentabilidade ecológica (relação homem e natureza).
CARACTERÍSTICAS DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES (educar)	a) educação centrada na transmissão de conteúdos (elementos subjetivos, culturais e morais), sem relação com as contradições da realidade concreta; b) a ação educativa é conservadora e se confunde com filantropia; c) o educador é sujeito central no processo, com "autoridade" para ser redentor dos educandos; d) o educando é visto como ignorante.	a) educação focada no método, que deve instrumentalizar os indivíduos, visando à eficiência socioeconômica; b) a ação educativa se reduz à capacitação técnico-científica; c) o educador é um cientista-técnico: indivíduo competente e, como tal, tem "autoridade" para organizar o ensino para promover a competência dos demais; d) o educando é compreendido como incompetente, no sentido econômico e social do termo.	a) a educação visa elucidar e alterar a situação existencial para promover a autonomia no contexto vivido; b) a ação educativa volta-se a indivíduos e comunidades, orientadas, principalmente, pela noção de "inclusão", "empoderamento" e "cidadania"; c) o educador é intérprete do real e interlocutor dos indivíduos e grupos comunitários; d) privilegia educar indivíduos e/ou comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social.	a) a educação visa à formação integral, compromissada ética e politicamente com a superação da sociedade de classe; b) a ação educativa volta-se à transformação dos homens, dos grupos sociais (produção de "catarse") e das relações sociais globais; c) o educador é um "militante" (Cf. MARTINS, 2007), que luta pela transformação global das relações sociais para construir o socialismo; d) privilegia educar sujeitos das classes subalternas.	a) a educação foca, além do saber reformulado (pós-moderno), os aspectos culturais, que são próprios da realidade hodierna; b) a ação educativa visa promover uma reforma científica e cultural, pela integração dos saberes e articulada pelas novas tecnologias da comunicação e da informação; c) o educador é um reformador do pensamento e do homem no mundo; d) o educando são todos os homens de todas as classes, os quais precisam reaprender a viver na nova, complexa, diversa e cambiante realidade.

Fonte: Produzido pelo autor.

O objetivo do mapeamento é colaborar com o entendimento das nuances fundantes dos processos de ensino-aprendizagem não escolares, o que não significa que nele se enquadre perfeitamente o conjunto dessas experiências, pois

[...] as tendências não aparecem em sua forma pura, nem conseguem captar toda a riqueza da prática [...] São [...] limitações de qualquer tentativa de classificação [...] e descrição [mas] poderão funcionar como instrumento de análise para [...] avaliar sua prática [...]. (LIBÂNEO, 1989, p. 05).

Considerada a limitação, cabe mencionar que o quadro é resultante de pesquisas bibliográficas e de campo, que possibilitam avançar na superação da visão sincrética (“[...] visão caótica do todo” - SAVIANI, 2005, p. 263) da pluralidade das iniciativas de educação não escolar por meio de uma síntese teórico-conceitual dos fundamentos das tendências dessas ações voltadas à formação humana. Assim, trata-se, agora, de aproximar o mapeamento de algumas das principais iniciativas de educação não escolar para melhor identificá-las.

A Tendência Tradicional informa indivíduos, grupos sociais e instituições, estatais ou não, que fazem da educação instrumento assistencialista, filantrópico. Integram iniciativas orientadas por tal tendência as que foram e são desenvolvidas por sujeitos ligados a igrejas e por profissionais do Serviço Social, sobretudo, as anteriores à “virada” crítica de 1979. Depois, tais sujeitos foram estimulados a entender a educação de maneira crítica (cf. CFESS, s/d). Contudo, mais recentemente, Groppo aponta que o Serviço Social “[...] tem delimitado [...] sua atuação para funções mais técnicas de detecção de problemas sociais específicos e encaminhamentos para agentes especializados [o que] tem contribuído para distinguir suas fronteiras das do campo das práticas socioeducativas” (GROPPO, 2013, p. 68).

Das iniciativas orientadas pela Tendência Cientificista-Tecnicista, destacam-se as desenvolvidas pelo que equivocadamente se convencionou chamar de “terceiro setor”.

Muitas ONG’s são exemplo desse novo padrão de intervenção social, como também entidades comunitárias e filantrópicas, particularmente as que se organizam como “empresas sociais”, tornando a solidariedade um “valor de troca”. São mantidas financeiramente tanto pelo “Segundo Setor” [...] como também pelo Primeiro Setor [...] para desenvolverem ações reprodutoras do modo de vida capitalista. Os sujeitos que atuam no “Terceiro Setor” são, recorrentemente, profissionais da área social (saúde, educação, serviço social etc.) e/ou mesmo voluntários. (MARTINS; MENDONÇA, 2010, p. 19).

Groppo chamou essas práticas educativas de “educação organizacional”, as quais compõem “[...] um verdadeiro ‘mercado social’ capitaneado por ONGs profissionalizadas e fundações empresariais” (GROPPO, 2013, p. 68). As

referências dessas iniciativas estão contaminando os processos de educação escolar, com o praticismo (valorização da aprendizagem na e para a prática, em detrimento da teoria que o fundamenta); a flexibilização dos processos de acordo com as necessidades do mercado; a qualidade educacional aferida pelo critério da “competência”, advinda da lógica produtiva; a meritocracia como elemento mobilizador dos sujeitos; e a educação entendida como formadora de “capital humano” (cf. FRIGOTTO, 1995).

Como se percebe, as tendências Tradicional e Cientificista-Tecnicistas orientam ações educativas na perspectiva da conservação das relações sociais, pois visam educar indivíduos e grupos sociais para que se integrem harmonicamente na realidade, não reconhecendo as contradições presentes. Em particular, a Tendência Cientificista-Tecnicista está mais em evidência atualmente e as práticas educativas por ela orientadas revelam que seguem a mesma lógica que preside o flexível e pragmático funcionamento do metabolismo do capitalismo contemporâneo, que se orienta pela eficiência e pela eficácia advogadas como neutras ética, política e ideologicamente, vide os programas, cursos e projetos educativos voltados ao empreendedorismo social.

A Tendência Humanista-Existencial tem perspectiva de transformar os indivíduos e, no limite, a situação comunitária em que estão inseridos, mas não visa alterar a totalidade das relações sociais. As ações que ela inspira caracterizam-se por ser uma “práxis comunitária” (MARTINS, 2007), que orienta processos educativos para “empoderar” indivíduos e grupos sociais para que sejam “incluídos” no conjunto das relações sociais capitalistas, do que resulta que, em alguma medida, se tornam funcionais ao sistema. As iniciativas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas por movimentos e organizações sociais orientadas por uma reduzida leitura fenomenológica-existencial de Paulo Freire (cf. GIOVEDI, 2006) são exemplos a citar, como ainda práticas educativas desenvolvidas por ONG’s, que se articulam fortemente em torno do discurso da “inclusão”, do “empoderamento” e da “cidadania”. Cabe mencionar, também, a “educação social”, porque faz referência à leitura do legado de Freire (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 19), mas não lhe evidencia o viés “marxista”; pelo contrário, parte dos seus protagonistas tem visão bastante subjetivista de educação (cf. o capítulo de Souza Neto no livro *Pedagogia Social*). Pode-se objetar, afirmando que, ao transformar os indivíduos e as comunidades, se induz

a transformação global da vida social; contudo, os dados sobre as iniciativas voltadas ao “empoderamento” dos indivíduos e das comunidades para “incluí-los” na dinâmica da vida social não apontam para a superação das contradições da estrutura social global; de fato, os protagonistas dessas práticas, ao focarem indivíduos e comunidades que vivem em situação de “vulnerabilidade”, procuram promover a autonomia nos limites das relações sociais hodiernas. Veja-se, por exemplo, as práticas educativas de organizações que lidam com adolescentes em conflito com lei e mesmo as que desenvolvem o cooperativismo restrito ao objetivo de aumentar a renda dos indivíduos e das comunidades por meio da integração precarizada no ciclo de produção. Destaque-se que há uma vertente cristã da Tendência Humanista-Existencial que é assumida, entre outros, pelos salesianos, os quais desenvolvem a chamada “educação sociocomunitária”.

A Tendência Histórico-Dialética orienta ações educativas não escolares de alguns dos “movimentos sociais clássicos”, que se articulam na forma de partido e sindicato, mas também organizações sociais “novas”, como o MST, muito embora, neste caso, possa haver recorrência a outros fundamentos (cf. OLIVEIRA, 2008), mesmo que contemporaneamente esteja sendo promovida uma aproximação entre este movimento e a Pedagogia Histórico-Crítica, declaradamente marxista. Os partidos e os sindicatos que se orientam por essa tendência estão localizados à esquerda no espectro político e ideológico brasileiro atual. Contudo, enquanto há, de um lado, sindicatos que primam por desenvolver processos educativos orientados pela concepção com clivagem de classe, como os articulados pela Intersindical, há, de outro, sindicatos que produzem iniciativas educacionais guiados pela “educação para a cidadania”, como os filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que advogam a cidadania como categoria mediadora das ações educativas (MARTINS, 2012). Não se está aqui criticando a ampliação da luta sindical para o contexto social, o que é desejável para superar o tradicional corporativismo e economicismo do sindicalismo, mas informando que os dados relativos às práticas educativas dos chamados “sindicatos cidadãos” suavizam a categoria de classe na medida em que fortalecem a de cidadania.

Há diferentes iniciativas educacionais não escolares que se orientam pela Tendência Pós-Moderna, mas as mais relevantes são as desenvolvidas por “coletivos” e organizações sociais – Novos Movimentos Sociais - articuladas em torno do “Fórum Social Mundial”. Embora este seja espaço plural de concepções e

práticas educativas, em seu interior encontram-se grupos que se referenciam em Sousa Santos, Castells, Wallerstein, Hardt, Negri, Touraine, etc. Destaque-se que as iniciativas educativas deles contribuíram, sobremaneira, para educar jovens que no Brasil produziram os movimentos de junho de 2013. Esta e as demais lutas sociais anticapitalistas protagonizadas por esses sujeitos revelam que, na pluralidade que os caracteriza, há um germe de perspectiva transformadora da estrutura social (cf. FREITAS, 2005).

Além dessas, existem iniciativas educativas que mesclam os fundamentos e as características descritos no mapeamento apresentado, e outras que com eles não se identificam. É o caso das tendências “libertárias”, que têm fundamento no anarquismo como teoria social. Como exemplo, podem-se citar os “Black Bloc”, que se articulam por redes sociais informáticas e renegam a denominação de grupo ou movimento social, preferindo intitular-se como estratégia de ação direta e impessoalizada contra os ícones do modo de vida capitalista, agindo sem mediação institucional, pois a negam como princípio. Apesar de anticapitalistas, a tendência que os orienta não pode ser confundida com a aqui identificada como Tendência Histórico-Dialética, até mesmo porque anarquismo e marxismo, historicamente, enfrentaram e enfrentam sérios embates.

APONTAMENTOS FINAIS

O exposto nas linhas anteriores revela que a confusão das adjetivações sem fim das iniciativas educacionais que se desenvolvem fora da escola pode ser superada com o emprego da terminologia “educação não escolar” para se referir a esses processos, que são diversos, mas que guardam tendências muito bem-definidas que lhe orientam o desenvolvimento. Todavia, esse não é um consenso fácil de ser produzido, pois o que se tem entre os sujeitos que atuam no e com o âmbito dos processos educativos não escolares são concepções ontológicas, antropológicas, epistemológicas e axiológicas diversas, que implicam diferentes visões sobre a escola e a educação, tornando o debate recheado de idiossincrasias e de posicionamentos éticos e políticos que são próprios da luta por constituir um novo campo de atuação social e de investigação científica.

De fato, a discussão terminológica sobre a educação não escolar exposta, muito embora limitada, quer reportar ao leitor que o debate sobre nomenclatura dos

processos de ensino-aprendizagem que se efetivam fora da escola não é simples e nem, muito menos, neutro. As adjetivações produzidas para denominar tais processos se sustentam em visões de mundo, as quais engendram determinadas práticas sociais. Tais práticas educativas são orientadas por fundamentos que forjam tendências a orientar processos educacionais manifestamente conservadores da realidade ou transformadores dos indivíduos, dos grupos sociais, das comunidades ou mesmo da realidade social global.

Por sua vez, o mapeamento dos fundamentos das tendências de educação não escolar apresentado considera que elas são dialeticamente determinadas pelas relações sociais, assim como o é a educação escolar. Sob esse ponto de vista, ambas estão sujeitas à mesma relação com o modo de produção e reprodução do ser social, e a ele conserva ou transforma histórico-dialeticamente. De maneira que, da proximidade entre os fundamentos da educação escolar e não escolar, resultam similaridades entre os mapeamentos das tendências que lhes orientam, o que se acredita evidenciar no quadro apresentado.

Seja como complemento à educação formal, como uns advogam; seja como uma modalidade educativa apartada da escola e crítica a ela, como outros defendem, a educação não escolar, com presença destacada na realidade brasileira entre os processos de formação humana, ainda está por ser reconhecida e, portanto, adequadamente denominada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, I. O. B.; PARENTE, J. M. O surgimento da Associação Brasileira de Educadores Sociais – ABES. In: GARRIDO, N. C. **Desafios e perspectivas da educação social: mosaico em construção**. São Paulo: Expressão e Arte, 2010, p. 27-39.

CONGRESSO NACIONAL, Câmara dos Deputados (BR). LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº 9394, de 20/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05/02/2014.

CFESS: Conselho Federal do Serviço Social - Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS-CRESS Serviço Social na Educação. **Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. (Série 3 - Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais). Brasília: CFESS, s/d. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.

- FREITAS, L.C. **Uma pós-modernidade de libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005. (Col. Polêmicas do nosso tempo; v. 90)
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Trad. de V. P. Thurler; T. T. Silva. São Paulo: Vozes, Petrópolis, 1995, p. 77-108.
- GARCIA, V. A. O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, Unisal, Ano X, nº 18, 1ºsem2008. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf>. Acesso em: 01/02/2014.
- GIOVEDI, V. M. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. Dissertação de Mestrado: PUC-SP, 2006.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Questões da nossa época, v. 71)
- GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, Unisal, Ano X, nº 19, 2ºsem2008, p. 121-140. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_19.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** – v. 1 - Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. de C. N. Coutinho, co-ed. de L. S. Henriques e M. A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Escritos políticos** – v. 1. Org., intr. e trad. de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GROPPO, L. A. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Série-Estudos**. UCDB, Campo Grande, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/21/315>>. Acesso em: 02/02/2014.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. de C. Neves e A. Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Col. Magistério de 2º grau; Série Formação do professor)
- LEFEBVRE, H. A “práxis”: a relação social como processo. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e Sociedade** – leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 147-159.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos

conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Col. Magistério 2º grau; série Formação do professor).

MARTINS, M. F. Educação Sócio-comunitária em construção. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 28, p. 106–130, dez./2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art08_28.pdf>. Acesso em: 01/02/2014.

MARTINS, M. F. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 55-66, jan.-jun. 2008a. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>. Acesso em: 12/12/2012.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008b. (Col. Ed. contemporânea)

MARTINS, M. F. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, N. C. **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte, 2010, p. 40-60.

MARTINS, M. F. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, nº 3, p. 533-558, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 10/01/2014.

MARTINS M. F. Educação, movimento sindical e a polêmica em torno da proposta de “sindicato cidadão”. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 45, p. 153-173, 2012. Disponível:<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3080/2741>>. Acesso em: 10/02/2014.

MARTINS, M. F; MENDONÇA, V. M. **Formação e atuação dos militantes dos movimentos sociais**. Impulso, Piracicaba, 20(49), jan.-jun. 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/338/468>>. Acesso em: 06/02/2014.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – v. I. Trad. de R. Sant’Ana. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MENDANHA, S. S; BITTAR, M. Os **processos de socialização na educação escolar: as concepções dos professores**. Disponível em: <http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_Salvia_do_Socorro_Mendanha.pdf>. Acesso em: 06/02/2014.

OLIVEIRA, M. A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese de doutorado. UFP – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ed., 2008.

PALHARES, J. A. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, nº 2, 2009, p. 53 a 84. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000200004&script=sci_arttext>. Acessado em: 20/11/2015.

PARK MB, FERNANDES RS. (Orgs.). **Educação não-formal**: contexto, percursos e sujeitos. Campinas: UNICAMP/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad. de J. S. C. Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação; curvatura da vara; onze teses sobre educação e política. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983. (Col. Polêmicas do nosso tempo, v. 5)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Col. Polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Aut. Associados: HISTEDBER, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 01/12/2013.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. (Col. Memórias da educação)

SAVIANI, D. Entrevista: "A educação fora da escola". **Revista de Ciências da Educação**. Unisal - Americana-SP, ano XI, nº 20, 1ºsem2009, p. 17-27. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_20.pdf>. Acesso em: 29/11/2013.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, nº 20, maio-ago de 2002, p. 60 a 70.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, R.; SOUSA NETO, J.C.; MOURA, R. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. Trad. de L. F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Artigo recebido em: 15/05/2015

Aprovado em: 12/01/2015

Endereço para correspondência:

Marcos Francisco Martins, Rua Visconde de Pirajá, nº 460, Caminhos de San Conrado, Distrito de Sousas, Campinas, SP. CEP: 13104-186. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

NOTAS

- 1 O termo vontade é aqui empregado segundo a concepção de Gramsci, que o entende como força material: “[...] nesse ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção de mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma ‘religião’, em uma ‘fé’, ou seja, que produziu uma atividade prática e uma **vontade** nas quais ela esteja contida como ‘premissa’ teórica implícita (uma ideologia, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia”. (GRAMSCI, 1999, p. 98 e 99 – grifo nosso; cf. também GRAMSCI, 2004, p. 127).
- 2 Entende-se, com Vázquez, que a práxis pode ser, também, reiterativa da estrutural social, no que é seguido por Lefebvre (1977, p. 157).
- 3 Ao não reconhecer toda a crítica presente na história da filosofia ao sensualismo, Silva diz que “[...] podemos afirmar, **sem margem para erros**, que o único patrimônio ainda comum a todos os seres humanos e que ainda nos dá algum sentido de identidade e de unidade são os nossos sentidos sensoriais, comumente chamados de cinco sentidos.” (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009, p. 187 – grifos nossos).
- 4 O conceito de *habitus*, de Bourdieu, ajuda a rechaçar o argumento da não intencionalidade dos contextos (cf. SETTON, 2002).
- 5 Aranha (1989) e de Luckesi (1994); e entre os que utilizaram mais claramente o referencial marxista para tanto, destacam-se Saviani (2008b) e Libâneo (1989).