

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Gabriel de Almeida Troncarelli

Função social da educação não escolar de artes: Ambiguidades e contradições

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica  
PUC-SP

Gabriel da Almeida Troncarelli

Função social da educação não escolar de artes: Ambiguidades e contradições

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção de título de Mestre, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade sob a orientação do Prof. Dr. Odair Sass.

São Paulo

2021

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.313207/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.313207/2019-00.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas e professores do Programa que, de longe ou de perto, estiveram juntos nessa caminhada. Em especial, a meu querido orientador, Professor Doutor Odair Sass, pelos ensinamentos que contribuíram para meu desenvolvimento como pesquisador, aos Professores Doutores Carlos Giovinazzo Junior e Juarez Bernardino de Oliveira pelas valorosas contribuições. Agradeço também aos Professores Doutores José Geraldo Silveira Bueno, Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Mauro Castilho Gonçalves e Ana Paula Ferreira da Silva, professores que admiro e que proporcionaram ótimas discussões e reflexões.

Agradeço, com muito carinho, a Elisabete Adania, a famosa Betinha, que esteve sempre disposta a ajudar e que foi responsável por boas risadas fazendo até o processo burocrático ser algo divertido.

Muitas pessoas da família e queridos amigos também são grandes influências para o percurso que agora encerro e que, ao mesmo tempo, me marca como um novo início. Agradecimento especial aos grandes Jahili, Mané Bandeira e Tomate, companheiros da adolescência que fomentaram meu lado criativo, seja na música, na filosofia, nos malabarismos e até no xadrez.

Agradeço a toda a minha família: a minha mãe, Mariângela, pessoa que muito influenciou na entrada no curso, a minha avó, Dona Cília e a meu pai, Rubem. Agradecimento especial a querida Tia Bimba, pessoa que instigou meu desejo de estudar a sociedade, e as relações sociais em geral, além de conhecer diversas e ricas manifestações culturais.

Agradeço a Ruth e Lia que, juntamente a Tia Bimba, ofereceram o conforto da casa, das palavras e do carinho para que passasse o período de realização do mestrado na cidade de São Paulo. Agradeço ao Igor, companheiro de tantas conversas, irmão de espírito, que compartilha comigo o gosto pela filosofia, pelas artes e pela teoria crítica. Agradeço também a minha filha Teresa, que eu tanto amo, e a minha companheira Elisa que me apoiou, releu a pesquisa, deu palpites e muito contribuiu a minha autoestima e confiança essenciais para a realização do presente trabalho.

TRONCARELLI, Gabriel de Almeida. *Função social da educação não escolar de artes: Ambiguidades e contradições*. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2021.

Resumo:

O presente trabalho investiga, com base na teoria crítica, as teses e dissertações sobre a educação artística que, devido a múltiplos fatores elencados pelos pesquisadores da área, é definida por termo composto pelo substantivo “educação” e adjetivo distinto ao “escolar”. A pesquisa discorre, de um lado, sobre a relação de interdependência entre a produção de conhecimento e a condição histórico-social definida como capitalismo tardio e, de outro, sobre a arte como conteúdo educativo na contemporaneidade. A seleção das fontes de pesquisa foi produzida por meio de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a identificação e análise dos dados realizado com base na técnica de análise de conteúdo e na ferramenta ficha catalográfica. Identificou-se duas principais vertentes de pesquisa: as de educação popular e de educação não formal. Constatou-se que as pesquisas de educação popular compreendem, em sua maioria, função social transformadora convergindo a prática ao que se define educação escolar. Ao contrário, nas pesquisas de educação não formal, é frequente função social socializadora em divergência à educação escolar, definida como formal. As principais distinções dos dois conjuntos de pesquisa se ligam a questões teóricas sobre a função social da educação dissociando-se das análises sobre os elementos singulares da arte como conteúdo da experiência educativa.

Palavras-Chave: Teoria Crítica; Arte; Educação não formal; Educação popular; Teoria e práxis.

## Abstract

The present work investigates, based on critical theory, the theses and dissertations on artistic education which, due to multiple factors listed by researchers in the area, is defined by a term composed of the noun "education" and an adjective distinct from "school". The research discusses, on the one hand, the relationship of interdependence between the production of knowledge and the historical-social condition defined as late capitalism and, on the other, on art as an educational content in contemporary times. The selection of the research sources was carried out through a survey in the Capes Thesis and Dissertations Catalog and the identification and analysis of the data was carried out based on the content analysis technique and on the catalog card tool. Two main research strands were identified: popular education and non-formal education. It was found that the popular education researches comprise, in their majority, a transforming social function converging the practice to what is defined as school education. On the contrary, in non-formal education surveys, there is a frequent socializing social function in divergence from school education, defined as formal. The main distinctions of the two sets of research are linked to theoretical questions about the social function of art, dissociating from analyzes of the unique elements of art as content of the educational experience.

**Key words:** Critical Theory; Art; Non-formal Education; Popular Education; Theory and Praxis.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
1. Arte, educação e o “não escolar” .....	12
2. Função social da educação não escolar de artes .....	27
2.1. Problema, objetivo e hipótese .....	28
2.2. Método.....	31
2.3. Apresentação e discussão dos resultados.....	48
2.3.1. Educação não escolar de arte como fenômeno concreto.....	52
2.3.2. Autores de referência das teses e dissertações .....	77
2.3.3. Arte e formação: o não formal e o popular .....	83
2.3.4. Método pedagógico e experiência educativa.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES .....	135

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABONG: Associação Brasileira de ONGs

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

EHPS: Educação: História, Política, Sociedade

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ICED: Conselho Internacional para o Desenvolvimento da Educação

MASP: Museu de Arte de São Paulo

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

USAID: Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Social

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Teses e dissertações selecionadas por ano de publicação – Brasil – 2013 a 2018.....	p. 34
Tabela 2 Teses e dissertações pelo termo que representa a prática.....	p. 35
Tabela 3 Teses e dissertações por relação entre pesquisador e prática.....	p. 49
Tabela 4 Tipos de fontes de pesquisa.....	p. 49
Tabela 5 Tipos de entidades promotoras pelo termo que as designam.....	p. 52
Tabela 6 Espaços em que as práticas ocorrem por termo que as designa.....	p. 57
Tabela 7 Conteúdo ministrado nas práticas e aquelas que ocorrem na escola.....	p. 67
Tabela 8 Conteúdo ministrado na prática pelo termo que as referencia.....	p. 70
Tabela 9 Tipos de público alvo pelo termo que referencia a prática.....	p. 75
Tabela 10 Autores adotados como referência pelas teses e dissertações.....	p. 79
Tabela 11 Texto e autor por teses e dissertações que os referenciam.....	p. 81
Tabela 12 Categorização das pesquisas de educação não formal de acordo com os dois conjuntos de categorias, com indicação de proporção.....	p. 86
Tabela 13 Indicadores presentes nas pesquisas de educação não formal por Categorias.....	p. 87
Tabela 14 Categorização das pesquisas de educação não formal de acordo com os dois conjuntos de categorias, com indicação de proporção.....	p. 97
Tabela 15 Indicadores presentes nas pesquisas de educação popular por categorias.....	p. 99
Tabela 16 Tese ou dissertação por categorias do conjunto “Relação com a escola”.....	p. 109
Tabela 17 Categorizações de Resistência por termo e tipo de indicador.....	p. 116

## INTRODUÇÃO

O termo educação não escolar, bem como educação não formal, popular, dentre outros, é cada vez mais utilizado em pesquisas, divulgação de práticas educativas, nas fundações que discutem e propugnam práticas de educação e em documentos oficiais de secretarias. O acréscimo do advérbio de negação “não” seguido a um adjetivo fornece ao termo, em sua essência, uma oposição à educação escolar (ou formal) que, em determinadas perspectivas, limita-se ao espaço em que as práticas são realizadas e, em outras, indica outra forma de educar que, em maior ou menor grau, se distingue da educação definida como escolar. No caso dos termos em que os adjetivos surgem sem o prefixo “não” – como é o caso de educação sociocomunitária, social e popular – nota-se a necessidade de reafirmar uma característica singular à modalidade de educação descrita pelo termo.

Por um lado, a utilização desses termos evidencia algo importante: educação não se reduz a escola. Entretanto, de outro, a homogeneização de práticas plurais representadas por um mesmo termo necessita de uma discussão crítica que se aprofunde nas ambiguidades ocasionadas por essa perspectiva teórica. O presente trabalho analisa aquilo que, baseando-se em Zoppei (2015), define-se “campo de pesquisa da educação não escolar de artes”. A expressão representa o conjunto de trabalhos acadêmicos que discutem características específicas, formas de delimitação e objetivos às práticas artísticas definidas em sua oposição ou diferenciação da escola.

Afirma-se que, além de práticas não escolares – como definido pelo campo de pesquisa – ao utilizarem das linguagens e técnicas artísticas, podem ser definidas, também, pelo termo educação artística. Adverte-se não se tratar da disciplina curricular, comumente associada a educação promovida pelas instituições escolares. Define-se educação artística pela centralidade de uma ou mais linguagens artísticas, dentro daquilo que a define como forma singular do conhecimento humano.

A arte denota um processo de fazer ou criar (...) envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos de dança. Toda a arte faz algo com algum material físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, e com vistas à produção de algo visível, audível e tangível (DEWEY, 2010, p. 126).

A arte, além de conteúdo educativo, como parte do conhecimento humano acumulado historicamente, está diretamente submetida às relações sociais e, como fenômeno social, pode ser compreendida como objeto sociológico. A educação artística, de maneira semelhante, cumpre determinado papel à formação que se evidencia por sua predileção como conteúdo das práticas educativas definidas pelos termos do campo de pesquisa da educação não escolar de artes.

As práticas educativas artísticas, portanto, ocorrendo em diversos espaços, promovidos por distintas instituições, alheias às organizações curriculares e incorporando métodos pedagógicos próprios, representam o fenômeno concreto do ensino de artes. A definição do fenômeno, para além de uma educação artística – mas que difere, em algum nível, do que se concebe como educação escolar – consolida um campo de pesquisa e atuação que corresponde à determinada forma de compreensão de sociedade, da função social e potencialidade educativa da arte.

Os termos utilizados para significar as práticas estão incorporados de determinada perspectiva teórica que centraliza o objeto (educação artística) pela conceituação dos diversos termos do campo de pesquisa: educação não formal, educação popular, educação sociocomunitária e educação social.

A intenção, no início do percurso investigativo, de pesquisar práticas educativas artísticas, surgiu da experiência pessoal do pesquisador, anteriores àquelas proporcionadas pelo mestrado. A participação em manifestações artísticas levou ao desejo de aprofundar no tema, bem como ocasionaram um encantamento em relação à educação artística que, em algum nível, se distingue daquela ofertada pela escola. Encantamento este que, durante o processo investigativo, foi se dissolvendo. Isso não representa um desânimo em relação ao objeto, mas sim, uma visão crítica que permite olhar com maior atenção às práticas e aos discursos sobre o tema.

Apesar das dificuldades em se definir o que é o artista, certamente a arte esteve presente em grande parte do percurso pessoal e profissional do pesquisador, fato esse que motivou a proposição do tema. Ainda que licenciado em Ciências Sociais, a arte e a educação artística estiveram presentes durante o percurso formativo, da escola básica até o momento em que me tornei pesquisador. Desde a juventude, na época em que cursava o ensino médio, frequentei diversos espaços públicos onde ocorriam práticas e manifestações artísticas. Tal fato possibilitou a aquisição de determinadas técnicas e um contato especial com a arte paralelo à passagem pela instituição escolar.

A aquisição de técnicas de malabarismo, por exemplo, ocorreu no Circo do Beco, atividade recorrente às segundas-feiras no Beco do Batman, na zona oeste da cidade de São Paulo. Embora fosse um espaço para confraternização e treinamento, a conversa e a interação permitiram a aquisição de técnicas básicas e a troca de conhecimentos entre amigos. A participação em encontros no vão do Masp, promovidos pelos próprios participantes que levavam seus instrumentos para uma roda de percussão, realizados às terças-feiras, em conjunto com aulas de violão particulares, permitiram a aquisição e desenvolvimento da musicalidade.

Além do malabarismo e da música, houve a oportunidade de, mesmo sem formação específica, participar de manifestações artísticas nas artes cênicas em grupos de Teatro e Circo-Teatro na cidade de Uberaba, em Minas Gerais. O conhecimento artístico possibilitou diversas viagens pelo Brasil atuando como artista de rua. Por fim, ministrei em duas entidades sociais aulas de malabarismo na cidade de Itatiba, em São Paulo, prática que encerra, por enquanto, a presença da arte na vida profissional e pessoal do pesquisador.

Grande parte do contato com a arte esteve além da escola e foi assim que surgiu a aquisição, em algum nível, de técnicas e conhecimentos para atuar em projetos ligados a alguma expressão artística. Ao olhar a trajetória e observar projetos de companheiros, com as fontes de pesquisa em mãos e inserido nas complexas leituras da teoria crítica da sociedade, surgem inúmeros questionamentos e reflexões sobre o tema.

No processo de entrada no curso de mestrado e nas práticas como educador em Itatiba, intencionava discutir sobre as diferenças e similaridades entre uma prática educativa artística promovida por ONG – na qual lecionava – e outra por uma instituição privada com fins lucrativos. Para a elaboração do anteprojeto foi realizado um levantamento bibliográfico objetivando a seleção de pesquisas que discutem práticas semelhantes àquelas que realizava.

Como a pesquisa proposta inicialmente pretendia não se limitar a atividades fornecidas por ONGs, para tanto, realizou-se levantamento bibliográfico utilizando o descritor “não escolar” ao invés de “ONG”. A utilização desse termo surgiu, em primeiro momento, baseada na dissertação de Vasconcelos (2015), realizada também no programa EHPS.

A primeira etapa de elaboração do anteprojeto foi definir o que seria o “não escolar” e como tal definição poderia estar de acordo com a prática artística que se pretendia pesquisar. A utilização do descritor “educação não escolar” permitiu encontrar

a tese de Zoppei (2015). A leitura dessa tese, junto a outros dois trabalhos (ZUCHETTI et al., 2018; FÁVERO, 1980) indicou diversos termos utilizados por distintos autores que definem uma forma de educação que se difere da escola (não formal, informal, sociocomunitário, popular, difusa, extraescolar e o próprio não escolar).

A fase inicial da investigação suscitou questionamentos em relação ao uso e definição dos termos. Dentre tais questionamentos, tem-se a discussão sobre a delimitação estipulada nos textos para cindir o que é escolar do que não é, a partícula de negação “não” como elemento prefixal, os objetivos, as delimitações estipuladas e as contradições geradas em compreender diversos conteúdos educativos em um único termo.

As indagações realizadas pelo orientador representam o momento em que foi dado o primeiro passo para uma discussão sobre o campo de pesquisa da educação não escolar, neste caso, de artes. Ao retomar as experiências pessoais, bem como em diversas práticas com as quais tive contato, as delimitações propostas não pareciam explicar ou tornar inteligíveis os principais elementos educativos e formais/não formais das práticas em que participei. O desafio proposto pelo orientador em definir, de fato, o não escolar, trouxe cada vez mais o questionamento sobre a coerência do termo, iniciando o movimento de desencantamento em relação aos autores e teorias que propugnam os múltiplos termos que o definem, até uma posição crítica sobre o tema.

A contradição evidenciou-se, também, pela reflexão de que, ao buscar a análise das práticas pelas suas questões político-econômicas (diferenciar a prática de educação artística em dois diferentes setores da sociedade, uma instituição privada e uma organização social, sem fins-lucrativos e desvincilhada do governo), o termo “educação não escolar”, não permitiria. Sua utilização objetivava encontrar um conceito que ampliasse as possibilidades sobre a instituição proponente para observar as diferenças entre os setores que promovem essas práticas. Entretanto, a homogeneização de ambas as práticas pelo termo “educação não escolar” esconde essa variável que se discute, não pela relação de oposição ou contraposição à escola e ao espaço escolar, mas sim, por questões políticas e econômicas.

Fischer (1966, p. 15) inicia seu ensaio intitulado “Função da arte” com a seguinte citação de Jean Cocteau: “A poesia é indispensável. Se eu ao menos soubesse para que”. O autor discute a função social da arte alertando para a possibilidade de não haver, de fato, alguma função que não seja forjada pela própria sociedade em seu momento histórico e social. Dewey (2010) argumenta em favor de uma teoria da arte que não isole

a arte e a apreciação estética, desvinculando-as de outras experiências que compõem a vida humana em sociedade.

Neste sentido Adorno (1994, p. 110) afirma que “a questão de saber se a arte, e tudo o que a ela se refere, seria um fenômeno social, é ela mesma uma questão sociológica”. O autor argumenta que a arte, que se estende a educação artística, não se esgota, como objeto da pesquisa social, aos efeitos sociais que dela provem: é necessário tornar latente a práxis social que nela contém. Assim, a obra de arte é, também, resultado das relações sociais, submetidas às condições objetivas do capitalismo tardio.

A apreciação estética e a produção da arte pela apreensão de técnicas não são elementos isolados das outras relações sociais. Ainda assim, o contato com a arte alarga as potencialidades educativas, formativas e cognitivas dos indivíduos e em seu processo de individuação. A técnica artística é um conhecimento importante e desafiador que apropriado permite a produção artística, desenvolve a criatividade, a capacidade interpretativa, dentre outras questões importantes em qualquer momento social.

A observação dos objetivos e problemas das teses e dissertações, consultadas na fase de revisão da bibliografia, indica formas que distintas linhas teóricas concebem a educação artística, dependendo do autor e termo utilizado para análise. A identificação destes elementos trouxe diversos questionamentos que, aos poucos, foram embasando a pesquisa: como a educação artística pode fornecer elementos para a transformação social? A arte deve ter uma função social sempre pragmática e deve estar sempre direcionada à socialização em detrimento da individuação? O conhecimento da técnica artística, a pedagogia necessária para a formulação de métodos apropriados, a importância de possibilitar aos jovens que produzam e criem não sugere, em primeiro momento, um caráter pragmático. Entretanto, são elementos importantes daquilo que se define como apropriação subjetiva das condições objetivas: da formação.

Fischer (1966) alerta para o fato de que milhões de pessoas leem livros, assistem filmes, vislumbram pinturas, desenhos, danças e peças de teatro. Além desse fato, soma-se a considerável quantidade de pessoas, de diversas classes, territórios, gênero e idade, que além de consumidoras e espectadoras, sentem a necessidade de produzir e realizar atividades artísticas, apreender determinada técnica e reproduzir e produzir conteúdo nas mais diversas linguagens.

O ensino de técnicas artísticas está presente na sociedade desde a arte rupestre, muito anterior à industrialização e à consolidação da escola (BRASIL, 1997). A industrialização foi fator preponderante à produção da escola moderna, bem como alterou

de maneira brusca a produção artística e cultural, que passaram a ser uma mercadoria produzidas como outros bens de consumo (HORKHEIMER e ADORNO, 1985).

O mesmo momento histórico-social que possibilita a consolidação da escola moderna altera as relações do ser humano com a cultura. Entretanto, a arte só passa a ser conteúdo da escola básica, no Brasil, na década de 1970. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997) as primeiras práticas educativas artísticas da escola se limitavam a fins técnicos, relacionados à indústria. Mesmo com diversas mudanças na concepção pedagógica e curricular, ainda se evidencia uma tensão entre a educação artística e a instituição escolar: a arte parece não ter encontrado seu lugar na escola como manifestação da cultura e do conhecimento produzido e cultivado pela humanidade.

Baseado nas concepções dialéticas de pesquisa social, elaborando o objeto em seu desenvolvimento histórico e superando a compreensão que se limita ao presente, afirma-se que o campo de pesquisa da educação não escolar de arte não é um campo de estudos que surge para atender um novo fenômeno social como sugere Garcia (2009). O que ocorre, de fato, é uma alteração na forma como se dá a educação não mediada pela escola e que atinge a arte de acordo com as singularidades que estão em sua constituição como conhecimento humano. A pesquisa social sobre tal fenômeno pode contribuir para compreender como tais alterações ocorrem, quais as entidades que atuam nessa mudança e qual a relação dessas práticas com o todo social.

Para Adorno (2010a), a educação deve incorporar a concepção dialética defendida pela teoria crítica. Propõe reflexões contrárias a uma educação que, submetida ao mundo administrado das relações de troca do capitalismo tardio, age unicamente à adaptação dos indivíduos à sociedade. Embora seja uma esfera da educação possibilitar a adaptação à vida em sociedade, esta deve, também, atentar os estudantes à crítica.

Afirma-se que a educação artística que ocorre nos mais diversos espaços, promovida por distintas entidades pode, em algum grau, contribuir à resistência. Em países como o Brasil, que se desenvolveram com base na violência e no extermínio de manifestações culturais, tais práticas auxiliam para barrar o etnocídio que se estende desde a invasão portuguesa, em 1500. Entretanto, afirmar que tais práticas permitem, na sociedade do capitalismo tardio, a emancipação e a transformação da sociedade, indica um ponto de vista acrítico sobre o que são as forças sociais e a sociedade da administração total ou, de outra forma, um recurso argumentativo para a defesa dessas práticas como manutenção do *status quo*.

De outro modo, a afirmação recorrente de que tais práticas possibilitam a cidadania, a inclusão, aquisição de competências e habilidades, dentre outras características evidenciam a falência da escola e a crise da cultura. Restringem-se à adaptação e socialização que, no decorrer da história e no desenvolvimento do capitalismo e da sociedade industrial, tornou-se mais complexa necessitando de uma forma oposta de educação, em complemento à escola.

Devido as fontes selecionadas (teses e dissertações sobre o tema), analisar a experiência fomentada pelas atividades e discutir se contribuem ou não à formação parecem ineficientes. O objetivo do presente trabalho, portanto, relaciona-se à função social que se atribui, pela pesquisa educacional contemporânea, à educação artística que ocorre para além da instituição escolar. Compreende-se que a forma de se produzir conhecimento está diretamente relacionada às relações sociais e à sociedade em geral, e está interdependente da produção de pesquisas sociais sobre o tema.

Em uma sociedade na qual a desigualdade se expande para todos os campos da vida: econômico, social, político, educacional e cultural, uma teoria que tem por função a validação das condições sociais presentes deve ser analisada criticamente. A identificação sempre positiva, sustentada pela formulação teórica, contém caráter ideológico e a função acrítica e adaptativa de reafirmação do *status quo*. Na perspectiva crítica, a educação artística, anterior à consolidação da escola moderna, quando definida como educação não escolar, é sintoma da crise. Não se trata, portanto, de uma possibilidade formativa alavancada pelo desenvolvimento histórico positivo das condições objetivas que permitem a superação do modelo escolar de educação para uma educação emancipatória.

A supervalorização da arte, neste sentido, expressa a crise da instituição escolar que, dentre seus fatores, ainda sofre com a falta de espaço em sua estrutura e currículo. Expressa, também, a crise da cultura: a desigualdade no acesso a bens e manifestações culturais e a incorporação das diversas manifestações artísticas pela indústria cultural e pelas relações de troca.

A pesquisa que tende a caracterizar essas práticas como diversa à educação escolar, elaborando um conceito que rompe o que é educação, manifesta também a própria crise da sociedade, pois não resolve o problema estrutural que gera, além da desigualdade do acesso à cultura, as desigualdades social e econômica.

A presente pesquisa, em conformidade com Adorno (2004), afirma que a crise na formação não se reduz à escola. A instituição escolar é parte integrante de uma sociedade

na qual impera aquilo que se define como pseudoformação: é uma reação desta, bem como a mantém por ser excessivamente adaptativa. Os diversos ambientes onde os jovens se inserem hoje, o avanço das redes sociais, de plataformas como *youtube* e a crescente guerra de informação expressa nas *fakenews* são objetos de estudo dos quais há o perigo em concebê-los como educação (informal).

Como afirma Dewey (1971, p. 14), “a crença de que toda a educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas”. Embora haja educação para além dos muros da escola, diversas experiências em espaços não escolares possivelmente geram “deseducação”, contribuem para uma formação acrítica e, por vezes, transmitem informações errôneas sobre questões fundamentais à consciência política dos indivíduos.

A argumentação não está contrária à importância da educação artística e da arte, como prática, realizada nos mais diversos espaços. Inversamente, argumenta-se sobre a importância de conceber a arte como conteúdo educativo pela sua contribuição singular para a formação sem cindir ou demarcar o conceito de educação. A evidente tensão entre conhecimento artístico e “escolar” necessita da compreensão da arte, como conteúdo educativo, em toda sua potência para uma educação artística que se propõe a ser uma manifestação de resistência à coisificação das relações sociais.

Ao retomar o desenvolvimento histórico do campo, Osmar Fávero (1980), que define tais práticas como extraescolares, afirma que o aumento no número de pesquisas e discussões sobre a educação que está além da escola é fruto da intensificação de problemas sociais gerados pela industrialização. Para o autor a educação extraescolar, como modelo educacional, não se liga ao desenvolvimento e à concepção de novas estratégias para a educação. Na realidade, surge para remediar uma situação social calamitosa frente aos impasses da universalização do modelo ocidental de educação.

Deve-se atentar, também, ao fato de que, dentre os elementos constituintes do não escolar, apontado pelas pesquisas analisadas, tem-se a autonomia dessas práticas frente às determinações legais do Estado. Entretanto, a educação paralela à escola, proposta por entidades como Unesco, tem sua própria forma pelas determinações que tais entidades propõem.

Analisando as classificações elaboradas pelo Institute for International Studies in Education, da Michigan State University; proposta no Seminário sobre o Planejamento da Educação Extra-Escolar, promovido pelo Institut International de Planification de l'Education, da UNESCO, percebe-se que

essas classificações foram elaboradas sobre aqueles objetivos que dão peso maior ao "aumento de produtividade", em detrimento de uma "mudança de atitudes". Essa posição traduz uma conformidade com a estrutura atual da sociedade, em geral, e do sistema educacional em particular — que leva a considerar o extra-escolar como mero complemento do escolar (FÁVERO, p. 24, 1980).

O aumento das pesquisas que consolidaram o campo de pesquisa do não escolar teve sua impulsão à formulação de políticas de educação nos meios rurais, em especial, nos países “subdesenvolvidos”. Essas pesquisas foram desenvolvidas com financiamento do Bird — Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, pela Unicef — Fundo das Nações Unidas para a Infância e pela Usaid — Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Social (FÁVERO, 1980).

Entretanto, a pesquisa sobre as práticas educativas paralelas à escola se alterou ao longo do tempo (ZOPPEI, 2015). O termo educação extraescolar, por exemplo, utilizado por Fávero (1980) e contido nos registros que o autor cita sobre o fenômeno no Brasil não é central em nenhuma pesquisa selecionada para análise (dos últimos seis anos) e o termo educação difusa, também utilizado pelo autor, não aparece em nenhum trabalho.

O termo educação não formal e, conseqüentemente, a formulação teórica que o embasa é, na atualidade, o mais frequente e é propugnado pelas mesmas instituições internacionais que Osmar Fávero cita em seu trabalho. Enquanto Fávero (1980) admite um avanço imperialista e colonial dessas entidades para imposição de um modelo eurocêntrico de ensino que extrapola os muros da escola, observa-se, na atualidade, uma supervalorização da arte quando definida como uma educação não promovida pela escola — mesmo que, em alguns casos, dentro de seus muros.

Fávero (1980), bem como Gohn (2006; 2014) e Trilla (2008), retomam em suas pesquisas o surgimento do termo educação não formal. Ambos afirmam que o termo surge com Phillip Coombs e Manzoor Ahmeed no texto “Attacking rural poverty — How nonformal educational can help”, lançado na década de 1960. Nesse texto os autores analisam como práticas de educação definidas não formais podem contribuir para a diminuição da miséria em áreas rurais. Segundo Fávero (1980) Phillip Coombs realizou diversas pesquisas, inclusive no Brasil, sob o financiamento do Bird e da Unicef, além de ter sido coordenador do Iced — International Council for Educational Development.

O presente trabalho pretende analisar criticamente o campo de pesquisa, ao invés de reafirmar o caráter positivo dos diversos modelos educacionais. Assume-se que a educação permeia outros espaços e pode ser mediada por elementos que não os escolares

(materiais, professores, currículo, legislação). Entretanto, ao propugnar um termo que abarque tudo aquilo que não é “escolar”, referindo-se à educação, realiza a aniquilação da pluralidade de formas, dimensões e possibilidades educativas que diferem, em algum nível, da escola. Solapa, também, a importante discussão sobre os atributos singulares da educação artística como conhecimento humano.

Afirma-se que uma prática de reforço de matemática, aulas de inglês e aulas de natação diferem em menor ou maior grau daquilo que uma prática de educação artística, de teatro, por exemplo, pode oferecer. Entretanto, ao caracterizar tais práticas como que para a transformação social, emancipação, cidadania, dentre outros, há esvaziamento do que, de fato, a experiência artística suscita e como pode ser mediada dentro e fora da escola.

Apesar das considerações sempre positivas dos autores do campo, outros teóricos argumentam contrários à concepção de que tais práticas representam unicamente um progresso social. Dentre eles, temos autores citados na pesquisa de Osmar Fávero (1980), como Emanuel de Kadt e aqueles mais conhecidos da sociologia da educação, como Pierre Bourdieu (2003, p. 63), crítico da instituição escolar como reprodutora das desigualdades culturais e sociais:

(...) os Centros Culturais até os empreendimentos de educação popular, que, enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola (única instituição capaz de criar a atitude cultivada), apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura.

A escola, como parte indissociável da formação na modernidade, aproximando-se da universalidade, é a instituição em que as desigualdades culturais poderiam ser sanadas. O fato de, nesse caso, assumir que a escola não cumpre seu papel, norteia a crítica para evidenciar a tensão entre arte e educação em uma sociedade na qual impera o pragmatismo do conhecimento, baseada no trabalho assalariado e na divisão de classes sociais. Ao contrário, a assunção de que outras formas de educar que permeiam as condições objetivas atuais podem realizar a formação cultural, é demagogia que serve para disfarçar as desigualdades latentes da sociedade atual.

Como descrito por Horkheimer (1983a), a produção científica que se restringe a ordenar e interpretar os fenômenos sem estabelecer a crítica cumpre função social de manutenção dos problemas sociais difundidos no momento histórico-social em que é realizada. Assim, há uma relação de interdependência, na pesquisa social em educação,

da formulação de uma teoria tradicional e positivista para uma concepção adaptativa de educação artística. O referencial teórico que se identifica imediatamente com a prática impede uma discussão crítica pela pesquisa social e, dessa forma, legitima e aceita a sociedade, contribuindo à manutenção do *status quo*.

Para desenvolver a argumentação, comprovar ou negar a hipótese, este trabalho foi dividido em dois capítulos – excetuando considerações finais e introdução. O primeiro apresenta os apontamentos iniciais discutidos pelas primeiras leituras das fontes de pesquisa, bem como conceitos e reflexões propostos por autores da teoria crítica. Observa-se ambiguidades nas atribuições de significados dos diversos termos que compõem o campo e, em especial, aos termos que embasam dois principais conjuntos de teses e dissertações: as pesquisas que utilizam “educação não formal” e que utilizam “educação popular”.

As discussões da teoria crítica perpassam por dois elementos centrais do trabalho. O primeiro, sobre a pesquisa social e a forma como se dá a produção de conhecimento no capitalismo tardio. O segundo sobre a educação como prática social: discute-se o conceito de formação, experiência e da arte como conhecimento singular.

O segundo capítulo está dividido em três partes. Na primeira, estão registrados o problema, os objetivos e a hipótese. Na segunda discute-se o método da pesquisa: o levantamento bibliográfico, o instrumento de pesquisa (ficha catalográfica) e a técnica de pesquisa (análise de conteúdo). A terceira parte apresenta a discussão e interpretação dos dados obtidos na pesquisa.

## 1. Arte, educação e o “não escolar”

As discussões iniciais atentaram, em primeiro momento, à crítica ao termo que se propusera utilizar: educação não escolar. Com base nas leituras de Zoppi (2015), Zuchetti et. al (2018) e Fávero (1980), outros termos – sendo os principais educação social, educação sociocomunitária, educação popular e educação não formal – foram identificados. Deve-se atentar que se define educação não escolar, baseada nas leituras referidas, como práticas que são definidas, por diversos motivos apontados pelos pesquisadores do campo de pesquisa, como distintas ao que se define “educação escolar”. A utilização de cada termo explora, portanto, determinados elementos da prática como fatores determinantes para a distinção entre o termo e a educação promovida pela instituição escolar.

A função social, submetida aos interesses e concepções de associações, instituições e secretarias de educação, é reivindicada de acordo com o termo que se pretende utilizar. A pesquisa social como propaganda se realiza com base na identificação imediata entre teoria e prática. A reafirmação dos atributos positivos da prática – como pôde ser observado ainda nas primeiras leituras – ocorre pela elaboração terminológica dos termos do campo de pesquisa.

A pesquisa social orientada pelo crivo da teoria tradicional, segundo Horkheimer (1983b, p. 155), tem como meta a reprodução da vida dentro da sociedade atual. A teoria crítica, ao contrário “(...) tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida”. Portanto, a teoria crítica não se reduz a uma hipótese a ser comprovada pela investigação, mas sim, “um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas” (HORKHEIMER, 1983b, p. 156).

A experiência na sociedade do capitalismo tardio, bem como a arte como produto histórico-social, discutida pelo crivo da teoria crítica, permite assumir que as condições sociais, econômicas e culturais da atualidade não atendem a formação cultural. Dessa forma a pesquisa nega a redução da interação entre sociedade e ser humano como submissão deste àquele, cumprindo seu papel por evidenciar as tensões e contradições que permeiam as condições objetivas e subjetivas da sociedade industrial do capitalismo tardio.

De maneira semelhante, Adorno (1995) afirma que ao mesmo tempo em que sujeito e objeto são constituintes de uma mesma relação dialética, de ruptura e continuidade, a teoria deve se furtar da identificação imediata com a prática.

A pesquisa social, portanto, quando incorpora determinadas concepções sobre o valor formativo e a função social da educação artística, defendendo o modelo analisado, direciona as análises para defesa da sociedade atual: reduz-se a identificar, organizar e tornar inteligível, furtando-se da crítica. Segundo Adorno (1994) a pesquisa sociológica sobre a arte deve transcender às expectativas meramente ideológicas e compreender como a práxis social pode ser identificada na própria obra de arte – e nas formas de educação que permitem sua transmissão entre gerações.

A experiência educativa é constituída de elementos objetivos e subjetivos, sendo a formação o movimento em que há subjetivação, pelos indivíduos, das condições objetivas que os cercam (ADORNO, 2010a). Dessa forma, em oposição ao pensamento positivista (DURKHEIM, 1967) sobre a educação, reivindica-se uma prática educativa que rume à resistência: educação não se trata de processo essencialmente socializador, de inculcação de valores sociais como submissão do indivíduo às demandas da sociedade.

Ao afirmar a educação como algo além da socialização, reivindica-se uma prática educativa, neste caso da arte, que aflora também a individuação e o movimento de inflexão. De maneira contrária, a visão positivista de educação afirma que toda a prática educativa decorre do fato social: é externa ao ser humano, realiza-se de maneira coercitiva e atinge a todos de determinada sociedade. Nas palavras do autor, a educação compreende “ação exercida de uma geração pela geração seguinte, com o fim de adaptá-la ao meio social em que está última chama a viver (...)” (DURKHEIM, 1967, p. 60).

O fato social como objeto da sociologia trata do elemento que permite a socialização em um processo que dá ao ser humano algo que sua natureza biológica não poderia dar. A incorporação de determinado papel social, sem considerar as diferentes realidades sociais que atingem as diversas classes, é defendida como algo necessário ao próprio bem-estar daquele que aceita positivamente sua função dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação trata-se do processo em que são subjetivados elementos à humanização do ser por meio de uma via de mão única que vai da sociedade para o sujeito.

Quando se observam os fatos tais como são e tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a comer, a beber, a dormir em horários regulares, forçamo-las à limpeza, à calma, à obediência; mais tarde, forçamo-las para que aprendam a levar em conta outrem, a respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. Se, com o tempo, essa coerção cessa de ser sentida, é que pouco

a pouco ela dá origem a hábitos, a tendências internas que a tornam inútil, mas que só a substituem pelo fato de derivarem dela (DURKHEIM, 1987, p. 5).

Dessa forma, os interesses do indivíduo e da sociedade jamais se opõem. A educação, portanto, não se trata de mera imposição, mas sim, desperta o ser social desejável pela sociedade e pelo próprio ser, como se a vontade social e humana estivessem em comum acordo, alheias às tensões que a pesquisa dialética busca evidenciar.

(...) a sociedade é algo de bom, de desejável para o indivíduo que não pode existir fora dela, que não pode negá-la sem se negar (...) o indivíduo, pelo fato de ela (a sociedade) o transcender, não pode querê-la e desejá-la sem de algum modo violentar a sua natureza de indivíduo (DUKRHEIM, 1967 p. 212).

A presente pesquisa objetiva discutir como cada função social está presente nos dois principais grupos de pesquisa que constituem aquilo que se define “campo de pesquisa da educação não escolar de artes”. Cada grupo está definido pelo termo utilizado para definir a prática. De um lado, há o conjunto de pesquisas da educação popular e, de outro, o conjunto da educação não formal.

No campo de pesquisa a educação como conceito é discutida, teoricamente, com base no termo que a adjetiva, e que se distingue do “escolar” (popular, sociocomunitário, não formal, social), convergindo ou divergindo da própria educação definida como escolarizada.

Observa-se que, apesar de o campo de pesquisa promover a análise de práticas que não estão mediadas pelas dimensões escolares como currículo, espaço, professores, materiais e legislação, a discussão sobre o que é escola e qual a sua função social, no que se refere à promoção do conhecimento artístico, estão latentes. Portanto, a função social, além de tender para elementos da individuação ou da socialização, pode ser identificada de acordo com a relação entre o que se define “escolar” e “não escolar”.

O campo de pesquisa da educação não escolar de artes está definido, não unicamente pelo objeto analisado pelo campo, mas, também, pela perspectiva teórica em que as teses e dissertações selecionadas se baseiam. A definição “educação não escolar” é forjada teoricamente e, com isso, torna-se elemento indispensável para a consolidação do campo.

Diversas pesquisas, não selecionadas neste trabalho, discutem práticas semelhantes, mas não elaboram a cisão trazendo ao conceito de educação o conjunto antinômico escolar/não escolar. Esses trabalhos, ao se referirem às práticas analisadas,

podem se limitar a defini-las pelo conteúdo (educação musical, visual etc.), pela entidade que as promove (educação em ONGs) ou pelo espaço (educação em praças, museus etc.), sem utilizar expressões em que a palavra educação vem seguida de outros adjetivos, compondo aquilo que se define como termo da sociologia da educação, específico deste campo de pesquisa.

A elaboração dos significados dos termos está diretamente relacionada as análises que autores como Maria da Glória Gohn e Paulo Freire realizaram sobre práticas específicas da qual tiveram contato: Maria da Glória Gohn (2009), em pesquisas de fundações como da Fundação Itaú Cultural, e Paulo Freire (1987), em suas experiências na EJA - Educação de Jovens e Adultos.

A práxis educativa, objeto desse campo de pesquisa, faz parte das condições objetivas aos quais um grupo restrito de estudantes tem acesso. Diferentemente da escola, tais práticas não alcançaram, no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, proximidade à universalização. De fato, as limitações relacionadas a não obrigatoriedade é parte daquilo que permite aos autores do campo de pesquisa defini-las em negação a escola. Ao mesmo tempo em que assim as identificam, evidenciam a desigualdade cultural e social, quando observado as diferenças dessas práticas em distintos territórios e classes sociais.

Evidentemente cada escola é singular. Entretanto, a forma escolar permeia a instituição como um todo, manifestada em suas partes, o que permite afirmar que existe um conceito de instituição escolar que abriga todas as escolas – ainda que, no caso do Brasil, não exista um sistema como o SUS, na saúde ou o SUAS, na assistência social. A utilização do termo “educação não escolar”, portanto, é a tentativa de uma formulação conceitual que abrange todas as práticas não “vinculadas” a escola. Entretanto, se é possível que se produza um conceito para enquadrar tais práticas – o que é discutível –, isso se dá unicamente em nível teórico.

Afirmar que, por exemplo, a educação não escolar tem um tempo flexível e é produzida com base nos desejos e anseios de seus participantes, refere-se ao fenômeno como conceito abstrato. Portanto não pode ser estendido para absolutamente todas as práticas definidas pelo campo de pesquisa. Ao pensar, hipoteticamente, em determinada prática artística realizada em uma praça, por uma associação de moradores, com um controle de conteúdo rígido e pré-definido, sem participação dos educandos na sua elaboração, não se pode concluir que se trata de uma educação escolar. Realizar o processo inverso, de “negar o não escolar” para definir a escola, é ilógico.

Estabelecer que há, por exemplo, um espaço escolar e um espaço não escolar, uma instituição escolar e outras, não escolares, que existe um currículo escolar e outras formas de controle e organização da prática educativa, é essencialmente distinto de afirmar que existe uma educação não escolar e uma escolar. O conceito de educação, neste caso, está constituído de diversos outros que, no conjunto do fenômeno, não é homogêneo e, quando homogeneizado, oculta diversos elementos que necessitam estar latentes à crítica.

Horkheimer afirma que “o conceito abstrato, fixado como categoria sociológica, de uma *intelligentsia* que, além de tudo, deve preencher funções missionárias, faz parte, segundo a sua estrutura, da *hypostasis*” (HORKHEIMER, 1983a, p.141). A aplicação de um referencial teórico, baseado na elaboração de termos que definem, *a priori*, as principais dimensões que compõem a prática é, como afirma também Adorno (1995), *hipostasiar* um conceito que foi forjado pelo campo de pesquisa. Essa ação esconde os limites da teoria e a primazia desta sobre o objeto como fenômeno concreto. A cisão escola e não escola, incorporada a esses casos, evidencia a influência positivista de pesquisa social nas teses e dissertações.

Não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada “de cima para baixo” por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular. Diferenciações como, por exemplo, entre coletividade e sociedade (Toennies), entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica (Durkheim), entre cultura e civilização (A. Weber), empregadas como formas fundamentais da socialização humana, desvendam imediatamente sua problemática, se se intenta aplicá-las a problemas concretos (HORKHEIMER, 1983a, p. 119).

Atribuir significados, funções e valores similares a práticas com conteúdos distintos recai nos questionamentos sobre a validade de tais termos em sua aplicação concreta, na pesquisa social, e sobre a prática artística, em específico.

A arte como conteúdo da experiência educativa necessita de sua compreensão como fenômeno socio-histórico que, na atualidade, manifesta a *práxis* social geral. Ao mesmo tempo, trata-se de contribuição para a formação que é singular daquilo que define a arte, diferenciando-se ainda pelas distintas linguagens.

O intento de empregar uma teoria educacional que gera o conjunto binário educação não escolar e escolar encontra as mesmas problemáticas descritas por Horkheimer (1983a). Consolida um referencial teórico para a pesquisa social esboçada de cima para baixo que, ao tentar explicar tudo, não explica nada.

As duas questões (teórica e concreta) estão interdependentes. O trabalho objetiva realizar a identificação do campo de pesquisa, discutindo como essa interdependência se manifesta nas pesquisas. Compreende-se que cada prática é única. Aquelas realizadas em ONGs para jovens em vulnerabilidade social da periferia da metrópole diferem, em algum nível, das realizadas por artesãs de uma comunidade quilombola.

Dessa forma, há grande pluralidade de funções sociais e possibilidades de experiência da educação artística como produção de conhecimento quando observadas em sua manifestação concreta. Trazer a discussão teórica para a elaboração dessas funções homogeneiza a realidade concreta como *hipóstase* do fenômeno. Assim, como teoria, em seu sentido tradicional, serve para estabelecer relações elaborando proposições condicionais, aplicadas a uma dada situação (HORKHEIMER, 1983a). O sistema teórico tradicional necessita de que o conjunto total de suas partes esteja livre de contradições e interligado de maneira a produzir a identificação entre teoria e prática.

Dessa forma, a utilização dos termos reivindica, de acordo com as adjetivações que cada um recebe no conjunto total de trabalhos, forma de educação artística que se relaciona diretamente com a função social propugnada. Há diversas formas de compreender tal função social de acordo com a linha teórica em que cada pesquisa se baseia. Ao mesmo tempo, há uma função social concreta dessas práticas, que pode também ser observada nas discussões propostas pelo campo de pesquisa.

Apesar de a educação como resistência atentar-se à crítica, não prezar também pela adaptação consolida conceito vaga e idealista. A formação em determinada sociedade, portanto, depende das condições objetivas da qual ocorre a prática educativa: “o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já se encontra determinado pela ausência de liberdade da sociedade” (ADORNO, 2010a, p. 172) e, dessa forma, “a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética” (ADORNO, 2010, p. 143).

A educação, portanto, é ruptura e continuidade, e é, também, socialização e individuação. A arte adquire papel fundamental como conteúdo educativo pelas suas características singulares e pela relação que a produção artística e cultural recebe no período histórico em que é realizada. Nesse sentido, Benjamin (1934) considera não ser tão importante a discussão sobre a forma e conteúdo da obra de arte, quanto é a análise de como a obra de arte é produzida em sua relação com a estrutura social. A educação como prática social está interdependente à pesquisa social que a analisa.

A reivindicação da educação artística como “não escolar” distingue-se, em seu conceito, de acordo com os diversos termos que os autores utilizam e, especialmente, pelos referenciais teóricos retomados para significá-los. Na leitura inicial das pesquisas que compõem o campo do não escolar de arte, observou-se diversas ambiguidades na consolidação dos dois principais conjuntos de pesquisa: educação popular e educação não formal.

Além desses termos foram incluídos para análise “educação social” e “educação sociocomunitária”, termos diminutos no campo de pesquisa. Durante a pesquisa identificou-se, também, os termos “educação integral”, “educação patrimonial”, “socioeducativo” e “extracurricular”. Como a pesquisa se baseou em Zuchetti et al. (2018), Zoppei (2015) e Fávero (1980), esses termos não foram incluídos na análise. Os termos “escola da vida” (QUADROS, 2013), “escola informal de música” (LIMA, 2015) e “escola não formal” (DANTAS, 2015) apareceram para designar a prática educativa analisada como “criações livres” dos próprios autores. Portanto não foram desenvolvidos com base em algum referencial teórico específico.

O termo “educação não formal” está usualmente associado a educação não escolar e tem, na sua constituição etimológica, a negação ao formal, a forma escolar. O termo “educação popular”, em alguns casos, não desenvolve a argumentação pela cisão no conceito de educação. Deve-se registrar que em pesquisas referenciadas nesta dissertação, como as de Vasconcelos (2015), Zoppei (2015) e Fávero (1980), “educação popular” não faz parte do conjunto de termos que os autores definem como não escolar. O trabalho de Zuchetti et. al (2018) define a educação popular como não escolar e com base na autora, optou-se incluí-lo nas análises.

Educação popular, bem como educação sociocomunitária e educação social surge, muitas vezes, como reforço ao termo educação não formal, como se trouxesse características próprias, distintas daquelas elaboradas pelas referências que preferem utilizar apenas “educação não formal”.

A multiplicidade de termos, como aponta Zoppei (2015), produz um campo simbólico em disputa. Diferentes concepções de sociedade baseadas em diferentes teorias educacionais fazem com que os autores, segundo suas convicções, elaborem seu sistema conceitual. Tais elaborações, criadas a esmo, reformuladas e recriadas, expressam uma manifestação típica do fechamento da locução. Da mesma forma que afirma Marcuse (1979, p. 96) sobre o universo da locução pública, no campo de pesquisa do não escolar

de artes, “(...) a palavra se move em sinônimos e tautologias; na realidade, nunca se move em direção à diferença qualitativa”.

Segundo Zoppei (2015) a defesa sobre a validade dos termos, por aqueles que os propugnam, faz emergir um campo simbólico em disputa. Tal fato, somado as considerações sempre positivas sobre quais os efeitos sociais e formativos da modalidade de educação defendida, consolida campo de pesquisa em que há caráter militante.

Há três efeitos que incidem na pesquisa pelo fato do campo se consolidar com base em uma luta simbólica e de pesquisa militante. O primeiro, torna-se pretexto para elaborações teóricas que pouco dizem sobre as nuances, particularidades e complexidade da realidade objetiva: da arte como conhecimento humano singular que necessita de uma sociologia da educação que apreenda os elementos específicos da arte em sua relação com todo social.

O segundo, o truncamento da comunicação e, conseqüentemente, a deformação e o empobrecimento da linguagem ocasionando ambiguidades e ausência de coesão no campo de pesquisa como um todo e, também, no contexto de algumas pesquisas específicas. Por fim, alerta-se a problemática inserção de disputas por poder na produção científica. Embora não seja fenômeno recente, mas que por tratar se de prática social, que em tese objetiva a “emancipação” dos indivíduos, fortalece, uma vez mais, a ideologia da sociedade do capitalismo tardio.

A elaboração dos termos, realizada com base em referenciais teóricos que se contradizem, é formulada da maneira mais positiva para que se encaixe em uma singularidade abstraída unicamente pela argumentação teórica. As diferenciações não se movem pelas questões concretas: se reduzem à própria formulação do conceito. A pesquisa pretende que uma melhor caracterização – seguindo as concepções baseadas nas impressões de cada autor e em um posicionamento que, em algum nível, expressa sua concepção política – se ligue aos objetivos estipulados pela teoria. O conceito abstrato, *hipostasiado*, indica sempre uma “melhoria” que rompe com as elaborações teóricas em suas tensões com a realidade concreta e submete essa a aquelas.

Outra imprecisão conceitual evidente se relaciona aos conceitos de “contexto”, “prática”, “campo”, “ambiente”, dentre outros, utilizados como sinônimo de educação. Tal fato dificulta a compreensão sobre qual o peso do espaço, dos materiais, da burocracia, dentre outros, que representam o advérbio de negação. Frequentemente os termos “não formal” ou “não escolar” sucedem tais expressões, como no trabalho de Quadros (2013) que discute diversas práticas de arte popular da Canoa Pantareira como

contribuição tanto ao “campo” do escolar quanto ao do não escolar. O trabalho de Rojas (2013) utiliza a expressão “contexto do não formal”.

Carvajal justifica a utilização do termo “educação” ao invés de “ensino”, pois, segundo a autora, ensino se liga a formulações já estruturadas, enquadradas em processos desenvolvidos *a priori* que são em essência, escolares. Entretanto, mesmo defendendo a utilização de educação ao invés de ensino, a autora registra a expressão ensino não formal no corpo do seu trabalho. Návêga (2016) utiliza o termo “ensino informal” para referenciar aquilo que os autores do campo denominam “educação não formal”. Correa (2016) afirma que nas escolas de samba ocorre uma educação não formal e a educação infantil trata-se de uma educação não escolar. Relaciona ambas pela oposição a escola, embora as distinga com a utilização de termos específicos.

Os substantivos que são adjetivados, em especial pelo não formal e não escolar, são conceitos essenciais para definir as diferenças concretas das práticas com a realidade escolar e, utilizados como sinônimos de educação, escondem as especificidades de cada prática educativa. A partícula de negação como elemento prefixal, bem como os termos que a sucedem, nesse contexto, é polissêmica. Assim, baseando-se em Marcuse (1979, p. 95), afirma-se que os trabalhos evidenciam a locução em que “a palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado”.

Tais conceitos como campo, ensino, educação, espaço, experiência, dentre outros, são reduzidos como se fossem termos plenamente compreensíveis, que não necessitam do desenvolvimento de seus significados. Dessa forma:

Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e de sua função (MARCUSE, 1979, p. 93).

As mediações que deveriam constituir o processo cognitivo e que produzem a identificação mediada entre razão e fato ficam solapados. Isto faz com que haja, também, a perda daquilo que significa o conceito como subjetivação das condições objetivas. Contexto, campo, experiência, ensino, dentre outros, tornam-se abstrações sem significados objetivos que dificultam compreender e delimitar as práticas educativas por questões que a constituem como manifestação da arte e como experiência potencialmente formativa.

Esse fato evidencia, também, a ausência de autonomia do referencial teórico que propugna tais termos, formando uma teoria plenamente identificada com a prática. Se a teoria serve para mediar a análise com objetivo da consideração positiva, a precisão dos termos fica em segundo plano. Dessa forma as pesquisas parecem funcionar como propaganda. Marcuse (1979, p. 93) ao discutir a comunicação na sociedade unidimensional como propaganda afirma que “sua linguagem testemunha a identificação e a unificação, a produção sistemática de pensamento e ação positivos (...)”. A tensão entre fato e fator, aparência e realidade são eliminadas da mesma forma em que se elimina a tensão entre teoria e *práxis*.

A elaboração do termo define, por um lado, a *práxis* educativa e, por outro, constitui-se como teoria que compõe o campo da sociologia da educação. A essência não dialética se caracteriza, pois, ao invés de uma teoria independente da *práxis*, ambas estão imediatamente identificadas. A pesquisa social do campo da educação não escolar de artes se relaciona com a prática apenas para que uma fortaleça a outra. A prática serve à confirmação da teoria e a teoria evidencia os aspectos positivos da prática. A educação não escolar como objeto forjado e delimitado pela teoria é exatamente a própria teoria quando baseada nas elaborações dos termos do campo de pesquisa.

Essa lógica pode ser observada também nos escritos de Horkheimer e Adorno (1986) sobre a indústria cultural. Os seguimentos que compõem a indústria da cultura (publicidade, imprensa, entretenimento e artes) se retroalimentam de forma que o todo saia incessantemente fortalecido do processo. A pesquisa social atuando como propaganda da educação que lhe é definida, opera em lógica similar aquele que é o sustentáculo subjetivo do capitalismo tardio (monopolista e concentrador de riqueza) e que avança sobre todas as esferas da vida social (ciência, cultura, vida privada etc.).

A teoria crítica deve ser ação imediata ligada à situação, portanto, converte-se em força produtiva prática e transformadora enquanto respeita seu afastamento da *práxis*. A reflexão e autocrítica permeiam o pesquisador crítico que não aceita a sociedade atual como imutável: o sistema social só é criticamente determinável pela teoria. Ao negar tais pressupostos, afirma-se que “qualquer meditação sobre a liberdade prolonga-se na concepção de sua possível produção, conquanto esta meditação não esteja sujeita pelo freio prático e nem recortada sob medida para seus resultados encomendados” (ADORNO, 1995, p. 210).

Dessa forma, ao invés de conceber o sujeito imutavelmente subordinado as demandas sociais, como o faz Durkheim (1987), compreende-se que sujeito e o objeto

são constituídos pelo mesmo processo histórico e social. A relação entre ambos é contingente e está cercada pelas possibilidades geradas nas condições objetivas e subjetivas.

O campo de pesquisa da educação não escolar de artes, devido a consideração sempre positiva do conceito cindido, como expressão de um todo social no qual o universo da locução está “fechado”. A sociedade industrial do capitalismo tardio, portanto, está manifestada no campo de pesquisa. A teoria tradicional como parte do universo da locução, em sua paralisia da crítica se limita a identificação do fenômeno com o presente. Assim afirma Marcuse (1979, p. 108-109) quando escreve:

(...) a coordenação do indivíduo com a sociedade atinge as camadas da mente em que são elaborados os próprios conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida. Esses conceitos são retirados da tradição intelectual e trazidos em termos operacionais – uma tradução que tem por efeito reduzir a tensão entre pensamento e realidade pelo enfraquecimento do poder daquele (pensamento).

O objeto manifestado no presente carrega, pela visão tradicional, o caráter do universal, torna-se o todo em detrimento da relação dialética entre indivíduo e sociedade, que se encontra no movimento (ADORNO, 1995). Discute-se neste trabalho uma sociedade que carrega marcas da injustiça social e da pseudoformação do qual a escola é ação e reação (ADORNO, 2004). Deve-se, portanto, assumir que mesmo termos como transformação social, que tem sua essência no movimento, como um conceito que se instala no particular e se encerra, pelo esvaziamento de seu significado, no presente: os elementos para a transformação da sociedade, suas condições objetivas, estariam já dispostos por meio de uma “nova” forma de educação.

A leitura das teses e dissertações permitiu observar, no conjunto dos trabalhos, sentenças que são frequentemente repetidas e utilizadas para definir os termos do campo de pesquisa, em especial, a educação não formal. Como afirma Marcuse (1979, p. 98), “o fato de um substantivo específico ser quase sempre ligado aos mesmos adjetivos e atributos ‘explicativos’ transforma a sentença numa fórmula hipnótica que, infinitamente repetida fixa um significado na mente do receptor”. Continuando, afirma que “o substantivo governa a sentença de um modo autoritário e totalitário, e a sentença se torna uma declaração a ser aceita (...)”.

As diversas sentenças que indicam qualidades positivas às práticas, que sugere um desenvolvimento histórico positivo a uma nova forma de educar, são produzidos e reproduzidos sem reflexão crítica.

Há, no universo de pesquisas selecionado, um *modus operandi* de pesquisa e teoria que, embora não assumido pelos pesquisadores, assemelha-se a sociologia weberiana. Um exemplo deste tipo de pesquisa, no conjunto da educação popular, é o trabalho de Dantas (2015). No corpo do trabalho há sentenças que atribuem significados ao termo educação popular. Dessa forma, o autor elabora um tipo ideal de educação popular. O autor realiza entrevistas com cenopoetas para produção dos dados e para verificar se a cenopoesia é, de fato, uma educação popular.

Em Carvajal (2014), uma das dimensões da não formalidade, colocada como ponto positivo do modelo educacional não formalizado, é a não obrigatoriedade da prática, que difere da formalidade da escola. Segundo a autora, “Uma ONG permite atuar com mais liberdade, pois há uma troca de conhecimentos entre o aluno e o professor de maneira mais natural, sem o compromisso da obrigatoriedade” (CARVAJAL, 2014 p. 17). A autora afirma, nas considerações finais, que houve falta de engajamento dos alunos para a prática das atividades devido exatamente a não obrigatoriedade, ainda que afirme “que o ensino de Arte nas entidades de ensino não formal pode proporcionar o crescimento do conhecimento em linguagem visual nos cidadãos (CARVAJAL, 2014, p. 18).

Nas considerações finais aparecem, em alguns casos, afirmações sobre alguma discrepância entre o parâmetro ideal e a prática concretamente analisada. Entretanto, em outros trabalhos, as relações causais são realizadas sem evidência de tensão, como exemplificado em Hansted (2013, p. 239):

Adentrando o campo dos contextos educacionais, o teatro foi compreendido como ambiente propício ao exercício da colaboração e como atividade potencialmente promotora da emancipação. Foram também destacadas diversas características que ligam o trabalho teatral desenvolvido em algumas escolas à educação não formal, tais como: a adesão voluntária, a metodologia que se constrói a partir das especificidades de cada coletivo, o desenvolvimento de laços de pertencimento, a conscientização de como agir em grupos sociais, a construção e reconstrução de concepções de mundo, a formação do indivíduo para a vida e suas adversidades, e, em especial, a formação para a cidadania.

O autor compreende o teatro, como conteúdo educativo, enquadrado no tipo ideal da educação não formal. Isso ocorre com diversos conteúdos artísticos e, nesses casos, a

prática como objeto é aquilo que permite a identificação e relação do conteúdo artístico com os elementos formais, sociais, sociocomunitários ou não formais.

Para Weber (2010) a sociologia como ciência social cumpre sua função ao tornar inteligíveis as relações sociais que constituem objeto científico da sociologia. Dessa forma, elabora o conceito de tipo ideal como um parâmetro teórico, repleto de significações e adjetivações sobre determinado fenômeno social para realizar proposições e verificar o distanciamento ou aproximação entre o tipo ideal e os dados empíricos. O objeto, nesse modo de pesquisa, é observado como elemento estático e comparável a um modelo abstrato que permite a consolidação, pela pesquisa social, de seus principais elementos constitutivos. Quando evidenciada determinada tensão, aparece como exceção do modelo educativo, eximindo-se de crítica mais profunda, da relação dialética entre teoria e prática e do fenômeno como produto histórico social dinâmico e mutável.

O tipo ideal, portanto, não trata da prática em si, como fenômeno concreto. Está estabelecido como plano ideal pelo sociólogo. Como princípio metodológico da sociologia compreensiva weberiana, trata-se de conceito específico da sociologia, nesse caso, da educação, fragmentada dos elementos teóricos de disciplinas como a psicologia e da própria filosofia intrínseca a arte como conhecimento humano.

A proposta dialética necessita que a constituição histórica do fenômeno faça parte de sua análise. Há uma dimensão política e econômica das práticas constituída por sua relação com o desenvolvimento histórico do capitalismo, que está além da dimensão que se permite elaborar pela negação da escola. Observar o fenômeno como que fragmentado do todo social incorre no erro de ignorar quais grupos participam de sua promoção e como se deram as principais transformações no fenômeno (educação artística) ao longo do desenvolvimento social e humano. Dessa forma:

A consideração que isola as atividades particulares e os ramos de atividade juntamente com os seus conteúdos e objetos necessita, para ser verdadeira, da consciência concreta da sua limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da *práxis* social (HORKHEIMER, 1983a, p. 124).

Ignorar a constituição da educação artística pelo desenvolvimento histórico das forças sociais, reduzi-lo ao momento presente, recai na fragmentação do objeto frente ao todo social. Oculta-se, dessa forma, os agentes que estão por trás da promoção da

educação artística, do incentivo (ou falta de incentivo) do Estado, bem como das relações que as práticas estabelecem com o lucro e as relações de trabalho no capitalismo tardio.

Segundo Horkheimer (1983a, p. 151), “a transformação constante das relações sociais é resultado direto do desenvolvimento econômico, se expressa na composição da camada dominante e não atinge somente alguns ramos da cultura, mas o sentido de sua dependência da economia”. Dessa forma, a constituição do campo de pesquisa evidencia as alterações na formação humana, resultante de novas demandas que não transformaram, de fato, a gênese das relações sociais do capitalismo.

O autor afirma também que a “(...) influência do desenvolvimento social sobre a estrutura da teoria faz parte de seu próprio conteúdo” (HORKHEIMER, 1983a, p.151). A teoria, portanto, é uma unidade significada por sua relação com o momento sócio histórico em que é produzida. A sociedade, como conceito abstrato, contempla toda a gama de relações humanas que se unem pelo fato de ser plenamente reconhecível a existência de um todo social. A teoria também é produto dessas relações e, para reconhecimento do objeto, necessita incorporar a práxis social e os elementos que constituem o fenômeno em sua relação com a totalidade social.

A teoria não tem hoje um conteúdo e amanhã outro. As suas alterações não exigem que ela se transforme em uma concepção totalmente nova enquanto não mudar o período histórico. A consciência da teoria crítica se baseia no fato de que, apesar das mudanças da sociedade, permanece a sua estrutura econômica fundamental — a relação de classe na sua figura mais simples — e com isso a ideia da supressão dessa sociedade permanece idêntica. Os traços decisivos do seu conteúdo, condicionados por este fato, não sofrem alterações antes da transformação histórica (HORKHEIMER, 1983a p. 149).

Na relação da educação com as estruturas sociais, com o avanço do capital na educação, foi produzido um ensino dualista do qual as entidades privadas educam as classes médias e altas e as públicas as camadas populares. A evidência que a educação artística recebe na elaboração dessas modalidades de educação é resultante do sistema social, produto histórico da desigualdade cultural, em que se encontra a relação de classe. As alterações na forma de se educar para além da escola não podem ser tratadas como se fossem algo de novo, em um novo momento histórico gerando, assim, uma teoria que a contemple.

A arte como conteúdo educativo, que existe desde as produções de arte rupestre, na atualidade, mesmo diminuta em escolas particulares, pode ser promovida às classes altas por meio de participação de práticas não gratuitas, geridas por entidades privadas

com fins lucrativos. Para as camadas populares há práticas promovidas por ONGs e projetos sociais geridos pelo poder público. Ao propor a teoria pela cisão, elaborando o conceito na sua relação com a escola, elimina-se a tensão na questão do acesso à arte e cultura e na relação de classe que é fator preponderante à elaboração de uma função social à educação artística nos moldes da “educação não escolar”.

Os interesses divergem desde o momento em que não se trata de eliminar algum inconveniente, mas de modificar a estrutura (...) uma teoria da sociedade em que a transformação não seja apenas uma frase domingueira deve integrar a fatualidade, em toda a sua força de resistência, sob a pena de continuar sendo apenas um sonho impotente, cuja a impotência só beneficia, uma vez mais, o poder estabelecido (HORKHEIMER; ADORNO, 1973, p. 129-130).

Ao eliminar tais tensões, a sociologia especializada da educação não escolar surge como um método de cura. Da mesma forma que um médico cura seu paciente, ela cura a sociedade. Entretanto, a pesquisa social incorporada pela especialização fragmentária não tem força, de fato, para realizar pela sociedade aquilo que se realiza nas ciências biológicas.

## 2. Função social da educação não escolar de artes

No primeiro capítulo foram registradas e discutidas, com base na teoria crítica, as principais considerações sobre a utilização dos termos pelas pesquisas que compõem o campo de pesquisa. Neste capítulo objetiva-se descrever o problema, objetivos e hipótese, bem como o método e a discussão dos dados.

Registra-se, portanto, a maneira pela qual foram elaboradas as categorias de análise e, consecutivamente, a categorização das pesquisas apresentando, na última seção, as discussões e inferências possibilitadas pelo método análise de conteúdo. A utilização da referida técnica permitiu identificar cada pesquisa de acordo com as elaborações conferidas aos distintos termos – com ênfase nos termos “educação não formal” e “educação popular” – e compreender como tais atribuições propugnam um ideal de experiência educativa ao ensino de linguagens e conteúdos artísticos.

As categorias foram desenvolvidas com base nas discussões da teoria crítica sobre experiência, educação, arte e formação. Dessa forma discute-se, também, autores como Carlos Rodrigues Brandão, Ana Mae Barbosa, Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla, Paulo Freire, Livia de Carvalho, dentre outros, que são frequentemente citados nas fontes de pesquisa e, portanto, essenciais como base para a discussão proposta.

Há, portanto, duas fontes de pesquisa: os textos dos autores citados e, também, as teses e dissertações selecionadas por meio de um levantamento bibliográfico. A leitura das teses e dissertações possibilitaram o levantamento das referências essenciais para a significação dos termos e, conseqüentemente, para a consolidação do campo de pesquisa.

Sobre as teses e dissertações, por se tratar de textos já escritos que, em seu conjunto, representam quantidade heterogênea de objetivos e estruturas, a categorização se deu *a posteriori*, seguindo as discussões de Stone (1978), Gil (1991) e Rummel (1981), bem como as fontes de pesquisas dos autores de referência. A elaboração do termo, comum a todas as pesquisas, evidenciou-se como ponto central para a discussão e categorização. Dessa forma, a última etapa do capítulo centraliza as significações atribuídas aos dois termos mais frequentes: educação não formal e educação popular.

Segundo Rummel (1981) trabalhos acadêmicos são boas fontes de pesquisa, embora na época de publicação de seu livro, dotados de dificuldade para localizá-las no acervo e em bibliotecas de universidades. O avanço da tecnologia da informação e a criação de plataformas *online* facilita esse processo, ainda que os registros, na plataforma da Capes, por exemplo, compreendem apenas os últimos anos.

Dissertações e teses são fontes complexas, pois, ainda que compartilhem o mesmo objeto de pesquisa, há múltiplas interpretações, questões centrais e discussões que podem estar incorporadas à análise. Discute-se, também neste capítulo, a elaboração da ficha catalográfica e a tipificação de cada elemento da prática, como fenômeno concreto, registradas nas teses e dissertações. Diversos elementos, contidos nas argumentações, produzem significados aos termos do campo de pesquisa e, portanto, indicam crenças e valores do pesquisador – em sua maioria, também promotores – alicerçadas pela “escolha” do referencial teórico que a embasa.

Além de evidenciar uma questão que circunda o campo de pesquisa e a pesquisa social em educação as discussões e interpretações dos dados se baseiam em valores que estão atribuídos a essas práticas na pesquisa social e que refletem concepções de mundo que alicerçam fundações, organizações, secretarias, dentre outros na promoção de práticas educativas nas diversas linguagens artísticas.

A apresentação e discussão dos resultados da pesquisa baseia-se em dados quantitativos, registrados em tabelas, objetivando identificar elementos específicos do campo de pesquisa pela discussão das pesquisas selecionadas.

### 2.1. Problema, objetivo e hipótese

A presente pesquisa incide, portanto, sobre as dissertações e teses que analisam práticas educativas artísticas significadas por termos que a difere da educação definida como “escolar”. O problema, bem como os objetivos e a hipótese, foi sendo redirecionado ao longo do percurso investigativo. Inicialmente, com base nas leituras de teses e dissertações realizados no programa, como Silva (2011) e Franco (2014), juntamente ao referencial da teoria crítica, constatou-se que a arte e a educação artística, sejam na escola ou fora dela, estão interdependentes da forma como se produz arte no capitalismo tardio.

A arte, seja na escola ou nos produtos da indústria cultural, faz parte da formação e, em algum nível, todos os indivíduos no decorrer da vida experimentam e apreciam obras de arte. Porém, observa-se na atualidade a utilização de elementos artísticos para a elaboração de práticas educativas por entidades e grupos sociais que definem a sua prática, em muitos casos, como uma educação “não escolar”.

De acordo com a experiência pessoal do pesquisador registrada na introdução, o objetivo inicial da presente pesquisa era o de discutir prática educativa promovida por ONG e instituição privada com fins lucrativos, ambas transcendendo o espaço e o currículo escolar. Entretanto, as leituras de teses e dissertações, bem como de autores

como Maria da Glória Gohn e Carlos Rodrigues Brandão apontaram para questionamentos sobre a função social reivindicada pela pesquisa social sobre tais práticas. O problema, portanto, foi redirecionado: ao invés de interrogar sobre determinada prática específica, optou-se por questionar sobre a função social da educação artística definida como não escolar pelas pesquisas já publicadas.

Dessa forma, o problema está representado pelo seguinte questionamento: Qual a função social atribuída à educação artística definida pela pesquisa social como distinta a educação definida “escolar”?

As teses e dissertações selecionadas para a pesquisa compõem, portanto, o campo de pesquisa da educação não escolar de arte. Há, nesse campo, uma gama de características atribuídas às práticas analisadas que estão definidas com base em referencial teórico específico do campo de pesquisa. As pesquisas sobre educação popular – como será mais bem descrito – frequentemente elaboram o conceito baseadas em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão. Ao definir o que é a educação popular, seus objetivos e métodos pedagógicos, definem, conseqüentemente, os principais elementos da prática singular que analisam.

Se, por um lado, afirmar que a prática educativa analisada é de educação popular homogênea e traça semelhança, de outro, há uma gama de dimensões (ausência de currículo, território, organização, entidade promotora, público alvo, método pedagógico, conteúdo artístico etc.) que variam de uma prática para outra. Tais elementos concretos podem ser evidenciados unicamente pela empiria: na análise de documentos, entrevistas com promotores, registro de campo, dentre outros.

Com base em tais compreensões estabeleceu-se como primeiro objetivo da pesquisa, identificar dois aspectos que, embora distintos, estão inter-relacionados. O primeiro aspecto se liga às dimensões das práticas registradas pelos autores em suas pesquisas: público alvo, tipo de entidade proponente, linguagem e manifestação artística analisada, além dos métodos de coleta das informações e as fontes que permitem a extração de dados para a análise. O segundo, sobre a teoria, se refere à forma como os autores utilizam os termos, os elementos que são incorporados do referencial teórico e a elaboração conceitual de uma educação que recebe uma adjetivação, já no termo, que a distingue da escolar.

Com base na identificação desses dois aspectos, objetiva-se discutir as contradições e ambigüidades evidenciadas na elaboração dos termos, em seu sentido teórico e em sua relação com o fenômeno concreto.

Como segundo objetivo, tem-se a classificação das pesquisas de acordo com duas questões: a função social atribuída a prática quando definida pelo termo do campo de pesquisa e a relação que as pesquisas elaboram entre o termo e a educação escolar. Portanto, objetiva-se identificar a função social e a relação que cada termo articula com o que se define educação escolar e, consecutivamente, realizar discussão crítica sobre a arte como conteúdo da experiência educativa na contemporaneidade.

As teses e dissertações selecionadas para a pesquisa discutem elementos diversos que circundam práticas de educação artística definidas como distintas a escola. Isto ocorre de acordo com os objetivos propostos em cada pesquisa e com base no referencial teórico, concepções e valores sobre a educação, além do termo escolhido para significar a prática. Ao propor uma categorização *a posteriori*, a análise dos textos permitiu “ajustar” as categorias que representam as funções estabelecidas pelas teses e dissertações a fim de encontrar elementos que possibilitem ampliar as discussões sobre o objeto.

Entretanto, desde a fase inicial da pesquisa, ainda no projeto, a consolidação da hipótese caminhava para afirmar uma relação de conflito entre os dois modelos de educação (o defendido pelo autor da tese ou dissertação e a concepção desse autor sobre o modelo da educação escolar) e uma função social de educação artística resignada as discussões da sociologia da educação e da cisão do conceito de educação.

Parte-se da assunção de que há uma consolidação de outras formas de educar, em diversos espaços, promovidos por entidades específicas e uma crítica a instituição escolar. Entretanto, como observado ao longo da pesquisa, tais práticas recebem determinadas qualificações e significações que manifestam a forma como educadores – visto que grande parte dos pesquisadores é, também, promotor da prática – compreendem a educação artística.

Na elaboração do anteprojeto afirmava-se como hipótese que há, no campo de pesquisa, maior quantidade de teses e dissertações que, sob as lentes teóricas do campo de pesquisa, concebem a arte com uma função de transformação social e emancipação em uma relação de divergência com a escola. Entretanto, aprofundando as análises e as leituras dos principais teóricos dos dois conjuntos de pesquisas (de educação popular e educação não formal) esteve perceptível a ampliação da discussão proposta pela efetiva separação e cotejamento entre os conjuntos.

A hipótese, portanto, foi redirecionada, de acordo com a proposta de aprofundamento das semelhanças e diferenças entre os dois conjuntos de pesquisa. Afirma-se, como hipótese, que as diferenças entre os conjuntos de pesquisa são

essencialmente teóricas e que termos distintos servem para significar práticas semelhantes. Sobrepe-se teoria à prática, atuando como propaganda de um modelo educacional e, também, obstruindo a discussão da arte como conhecimento singular por pesquisa de caráter militante.

O campo de pesquisa como campo simbólico em disputa orienta a discussão por elementos que submetem os indivíduos a demandas sociais subjugando o valor formativo da arte para individuação e desenvolvimento da personalidade: a hipótese afirma, portanto, que a discussão da técnica artística atrelada ao método pedagógico, fica resignada a discussões da sociologia da educação que fragmentam o objeto atuando como propagando do modelo educacional reivindicado.

## 2.2. Método

A presente pesquisa foi realizada em três etapas: a) levantamento bibliográfico; b) desenvolvimento da ficha catalográfica e das categorias de análise; c) preenchimento da ficha e categorização das sentenças extraídas das teses e dissertações incluídas para análise. Em consequência às etapas citadas, realiza-se, nas duas últimas seções deste capítulo, a análise e interpretação dos dois conjuntos de dados: das práticas como fenômeno concreto e dos termos que representam as questões teóricas da pesquisa social, alicerçados pelos autores de referência.

A primeira etapa, o levantamento bibliográfico, foi realizada por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Utilizou-se o descritor “arte” combinado a oito termos identificados nos textos de Zoppei (2015), Fávero, (1980) e Zuchetti et al. (2018) que são definidos pelos autores como compreendidos no conceito de “educação não escolar”. São esses: a) educação não formal; b) educação não escolar; c) educação extraescolar; d) educação sociocomunitária; e) educação social; f) educação popular; g) educação informal; h) educação difusa. Este último termo, “educação difusa”, além de não ter permitido encontrar pesquisas no catálogo, não foi utilizado em nenhuma das teses e dissertações selecionadas.

No decorrer da pesquisa, observou-se que diversas práticas que ocorrem dentro dos muros escolares também são definidas pelos termos registrados acima. Em alguns textos definem-se, mesmo dentro do espaço escolar, como práticas de educação não formais, em oposição as formais, da escola. Outros textos utilizam termos como educação popular e sociocomunitária, mas identificam, também, a prática como escolar. Ainda

assim, a utilização de outros termos indica questões específicas que, em algum nível, diferem da escola frequentemente definida como conservadora pelo campo.

A seleção das pesquisas baseou-se em três critérios delimitadores: a) a pesquisa selecionada deve discutir uma ou mais práticas definidas pelo próprio pesquisador como da educação; b) analisar uma ou mais práticas, na especificidade do que as tangem na relação com a arte, ainda que discuta, também, outros conteúdos; c) registrar, no corpo do trabalho (excluindo linha de pesquisa, título, agradecimento, referencial teórico e anexos), ao menos um dos oito termos utilizados no levantamento (não formal; não escolar; informal; sociocomunitária; social; popular; extraescolar; difusa) para significar uma ou mais práticas de educação artística.

Algumas pesquisas (HENRIQUE, 2014; MACHADO, 2018; MENDES, 2013; SANTOS, 2017; MANCILLA, 2014) fazem parte deste campo de pesquisa, pois discutem a educação artística não mediada pela escola e definida por um dos termos do campo de pesquisa. Entretanto, não compreendem o primeiro critério delimitador por não analisar uma prática específica, mas sim, as memórias e registros de educadores e gestores que realizaram, em algum momento da carreira, práticas educativas artísticas que não fazem parte da instituição escolar.

O trabalho de Rebecca (2014) discute prática realizada, segundo a autora, na educação formal. Entretanto, elabora e argumenta tendo como base questões que circundam a educação não formal e afirma, nas considerações finais, que “O Projeto “Tecendo a vida nos fios da poesia” foi desenvolvido no âmbito da educação formal, mas talvez pudesse ter sido desenvolvido num ambiente de educação não formal” (REBECCA, 2014, p. 116). A autora em determinadas sentenças reduz a educação não formal ao espaço e, em outras, define outros elementos que a caracterizam. A autora argumenta hipoteticamente a prática realizada em um espaço que não o da instituição escolar, definindo como não formal e, embora discuta outros termos, não significa a prática por estes. Como a prática analisada é definida, pela autora, como prática formal, a pesquisa não foi incluída para análise.

Para verificar se determinado trabalho atende aos critérios acima descritos, a leitura dos resumos e a procura pelos termos no corpo do trabalho, em grande parte dos casos, se mostrou suficiente. Quando encerrada a leitura do resumo e, havendo dúvidas se contemplava os critérios delimitadores, o texto completo foi acessado e a leitura realizada até que houvesse certeza da seleção ou não do trabalho. Desse modo foi possível

filtrar as pesquisas que não discutem a arte e/ou educação e/ou que não utilizam os termos para definir a prática mencionada.

Expressões como “arte de educar” e “estado da arte” trouxeram pesquisas que, embora definidas pelos termos, não discutem a arte. Durante o levantamento ocorreu que diversas pesquisas surgiram no levantamento pelo fato de conterem, na linha de pesquisa, um dos descritores utilizados no levantamento. Entretanto, não definem, de fato, a prática pesquisada por alguns dos oito termos estabelecidos à pesquisa. Outros seis trabalhos (VELOSSO, 2017; VOLTAS, 2014; SILVA, 2017; AMORIM, 2017; GASPARINI, 2013; BOEMER, 2018) não puderam ser analisados para identificar se compreendem ou não os critérios delimitadores, pois as pesquisas completas não estão divulgadas na plataforma da Capes e, também, não foram encontradas no banco de teses e dissertações da instituição em que foram realizadas.

O Banco de Teses e Dissertações da Capes foi escolhido como plataforma para a realização do levantamento bibliográfico. É importante registrar que a plataforma abriga dissertações e teses posteriores a 2013. Muitas daquelas produzidas nos anos anteriores não constam na plataforma ou tem apenas o resumo registrado. Em alguns casos, como as teses e dissertações da USP, o trabalho completo não pode ser acessado diretamente da plataforma. Nesses casos, buscou-se os trabalhos nas plataformas das instituições em que os respectivos trabalhos foram produzidos. Apesar de tais problemas, justifica-se a utilização dessa plataforma pelo fato de que a pesquisa não pretende fazer uma análise de alterações na frequência do emprego de determinado termo ou autor de referência ao longo do tempo.

A utilização do catálogo de teses e dissertações da Capes está fundamentada, também, pela pesquisa não se tratar de uma discussão sobre formas de análise da educação artística que, na atualidade, são ínfimas. O recorte temporal realizado, buscando pesquisas a partir 2013, justifica-se por compreender um período em que mais pesquisas, em comparação aos anos anteriores, estão registradas na plataforma.

Acrescenta-se que utilizar uma plataforma específica de determinada instituição também não surtiria o efeito desejado. O objetivo não é organizar os dados de acordo com a instituição em que foram realizadas as teses e dissertações, mas sim, pelo referencial teórico e termo utilizado pelos autores. Há linhas de pesquisa que produzem trabalhos sobre a educação artística no campo de pesquisa da educação não escolar que se reduz aos mesmos autores que, não necessariamente, são os mais utilizados no conjunto dos trabalhos.

As pesquisas da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, compreendem, em sua maioria, a educação popular e o Centro Salesiano de São Paulo, desenvolve pesquisas sobre educação sociocomunitária. Sobre o último, os textos dos autores Maria Luísa Bissoto e Paulo de Tarso Gomes são frequentes. Entretanto, o fato de “educação sociocomunitária” ser um termo de pouca expressão, pois apareceu em apenas 11 dos 63 selecionados, faz com que os textos dos autores citados, bem como as discussões que propõem, não serem frequentes no campo de pesquisa. O termo mais comumente utilizado, “educação não formal”, não é homogêneo em relação a uma linha de pesquisa ou universidade. Os 34 trabalhos em que o termo “educação não formal” aparece em maior quantidade foram produzidos em 24 universidades distintas.

Apesar de suas ineficiências, o Banco de Teses e Dissertações da Capes permite encontrar trabalhos heterogêneos em relação à instituição, linha de pesquisa, termos e referências. O conjunto de pesquisas selecionadas representa, portanto, aquilo que foi produzido pelo campo de pesquisa da educação não escolar de artes nos últimos seis anos.

Dentre as 63 pesquisas selecionadas, há 52 dissertações e 11 teses. As pesquisas não apresentam crescimento ou retração na quantidade publicada no período proposto pela análise e há grande número de instituições de ensino superior em que foram produzidas. Destaca-se a UFPB e a UNISAL como duas instituições em que mais pesquisas foram realizadas.

Tabela 1

Teses e dissertações selecionadas por ano de publicação – Brasil – 2013 a 2018

	Ano						
	Total	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total	63	16	6	10	16	7	8
Tese	11	3	-	2	2	4	-
Dissertação	53	13	6	8	14	3	8

Fonte: Elaborada pelo autor de acordo com dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Nota: - indica zero

A busca no catálogo possibilitou encontrar 63 pesquisas que compreendem os critérios delimitadores acima estipulados. Cada pesquisa foi classificada pelo termo utilizado para significar a prática pesquisada. Entretanto, deve-se registrar que os termos educação sociocomunitária e educação social aparecem, em sua maioria, associados a

educação popular ou não formal. Ocorre que determinada prática é significada como educação popular, por exemplo, mas afirma que se trata de educação sociocomunitária, considerando a segunda uma vertente da primeira. Nesses casos, convencionou-se defini-la como sociocomunitária.

No trabalho de Neto (2018, p. 13) há a citação “A Educação Social, por sua vez, é aqui entendida como uma vertente da educação não formal, ou seja, que transcende o espaço escolar e os temas curriculares”. Nesse, como em outros trabalhos, a educação não formal é definida por estar fora do espaço escolar, sendo a educação social, popular ou sociocomunitária um modelo que tais práticas, promovidas em espaços escolares e não escolares, incorporam.

Os trabalhos em que o termo educação não escolar surge em maior quantidade são considerados pelo segundo termo que mais apareceu. Isto, pois não esteve evidente nenhum referencial teórico que elabora o conceito de educação não escolar. Surge, sem caracterizações e indica, na maioria dos casos, o espaço em que as práticas ocorrem ou abrange a educação não formal e a informal. Com base nesses critérios conclui-se que há 22 pesquisas de educação popular, 34 de educação não formal, três de educação social e quatro de educação sociocomunitária.

Os termos educação informal, difusa, não escolar e extraescolar não representam nenhuma das pesquisas selecionadas. Dessa forma, não foram incluídos na tabela a seguir.

Tabela 2

Teses e dissertações pelo termo que representa a prática

Termo que significa a prática	Frequência	Frequência relativa
Educação não formal	34	0,54
Educação popular	22	0,35
Educação sociocomunitária	4	0,06
Educação Social	3	0,05
Total	63	1,00

Fonte: Elaborada pelo autor pelo autor com base nos dados coletados pela ficha catalográfica.

Como pode ser observado na tabela, mais da metade das teses e dissertações discutem práticas definidas como de educação não formal. Aquelas que significam a prática como educação social e sociocomunitária são diminutas dentro do conjunto

selecionado. De acordo com os dados da tabela, optou-se por demandar maior ênfase nas discussões que retomam os termos educação não formal e educação popular e nos autores que servem de referência para afirmar que determinada prática se enquadra em um ou outro termo.

A ficha catalográfica foi elaborada para o registro das dimensões das práticas artísticas analisadas pelas teses e dissertações (público alvo, instituição promotora e linguagem ou manifestação da prática educativa) para identificar as formas de obtenção e o tipo de dados, além das elaborações teóricas que significam o termo utilizado pela respectiva tese ou dissertação. Após a seleção das pesquisas, realizou-se um novo acesso a cada trabalho. Nesse momento foi preenchida uma ficha para cada tese ou dissertação. Em Anexo (ANEXO A) é possível observar o modelo da ficha catalográfica aplicado para cada pesquisa individualmente.

A ficha está dividida em quatro partes. A primeira tem objetivo de identificar a pesquisa da qual se refere. Para tanto, registra o título da obra, o ano de publicação, a instituição promotora e a linha de pesquisa. A segunda identifica as práticas artísticas educativas que são analisadas como objeto desse campo e suas principais dimensões constitutivas: a instituição promotora da prática educativa, o espaço de realização, a expressão artística (ou as expressões) e o público alvo.

Para o tratamento dos dados coletados foi necessário a elaboração de tipificações que identificam cada dimensão a um número restrito de tipos. Em relação ao espaço de realização ficou estabelecido classificar em: a) Escola: práticas realizadas dentro dos muros de determinada escola que faz parte de rede pública ou particular oficial, superior ou de nível básico; b) Espaço público: praças, praias, calçadas, bibliotecas públicas, dentre outros espaços de livre acesso ao público; c) Museu: espaços expositivos, definidos pelos pesquisadores como museus; d) Propriedade da entidade: espaços que são propriedades de ONGs e empresas com fins lucrativos; e) Diverso: define-se diverso quando a prática ocorre em mais de um espaço e esses estariam classificados em categorias distintas (no caso de realizar-se, por exemplo, em duas escolas, classifica-se em “escola”); f) Outros: espaços que não contemplam as classificações anteriores.

Em relação à entidade promotora, deve-se atentar que as questões legais e burocráticas são, em si, um objeto de estudo que necessita uma análise minuciosa. Isto, tanto para uma crítica das questões político-econômicas, legais e sociais que embasam tais institucionalizações quanto para não recorrer a erros conceituais. O trabalho, dessa

forma, se furta a consolidar tipos de entidades pelas questões legais e burocráticas e opta, portanto, em classificar de acordo com os objetivos elencados na seção anterior.

Registrada a consideração, descrevem-se as categorias para os dados da entidade promotora, consolidando seis tipos: a) Pública: entidades geridas e financiadas pelo Estado, seja por meio de Secretarias, ou outras esferas do poder executivo, tais como museus públicos, escolas municipais, estaduais e federais, autarquias e universidades públicas; b) Privada com fins lucrativos: entidades com fins lucrativos, mesmo que realizem trabalhos filantrópicos; c) ONG: entidades privadas sem fins lucrativos. Nesse caso, incluem-se fundações, associações, sociedades e coletivos que constituem aquilo que se define Terceiro Setor; d) Inexistente: práticas que não estão institucionalizadas por uma entidade específica; e) Parcerias: quando a promoção é realizada conjuntamente entre o Estado e o terceiro ou o segundo setor; f) Pesquisador: o próprio pesquisador, em decorrência do método utilizado, promove a prática.

Em relação ao conteúdo artístico, optou-se por não desenvolver tipos. A pluralidade de manifestações identificadas é um dado importante para a realização das análises. Definir pela linguagem artística como é realizado no PCN de artes (BRASIL, 1997) é ineficiente, pois diversas manifestações culturais são objeto de estudo e utilizam-se de múltiplas linguagens. Registrou-se como “diverso” quando a prática perpassa por diversas manifestações e linguagens artísticas.

Sobre o público alvo, há casos em que a prática pretende atrair um público específico. Dessa forma, tem-se os seguintes tipos: a) Idade escolar: público em idade escolar em geral; b) Idade escolar em vulnerabilidade social: público que, por diversos motivos descritos em cada trabalho, contém alguma especificidade relacionada às suas condições econômicas e sociais. Pode se referir, também, a estudantes em “fracasso escolar”, jovens em medidas protetivas, drogadictos, dentre outros; c) Fora de idade escolar: públicos que não estão em idade escolar e na qual a restrição etária está objetivamente descrita; d) Diverso: não há restrição a grupos sociais específicos, seja etária ou em relação às condições econômicas e sociais; e) Graduandos: público matriculado e cursando o nível superior que passa por tais práticas como extensão do curso de graduação; f) Comunidade: público que habita território específico, como quilombolas, ribeirinhos, indígenas, comunidades de descendentes em práticas que estão concretamente limitadas ao grupo.

A terceira parte contém dados relativos ao objetivo proposto no trabalho, a relação entre o pesquisador e a prática analisada e as fontes que os autores utilizam para realizar

as análises. Primeiro, registra-se a relação do pesquisador com a pesquisa optando por definir em quatro tipos: a) Promotor: quando o pesquisador promove a prática. Seja professor, organizador ou algum cargo na gestão; b) Atua na área: foi classificado nesse tipo apenas quando o pesquisador registra no corpo do trabalho a atuação, em algum momento da carreira, em práticas com o mesmo conteúdo artístico da que analisa em seu trabalho; c) Participante: o pesquisador é educando na prática analisada; d) Nenhuma: nesse caso, não há relações como as citadas anteriormente entre o pesquisador e a prática.

Nos casos em que o pesquisador promove a prática e atua na área, em prática similar, considera-se promotor. Se, de outro modo, o pesquisador atua na área e participar como educando, considera-se educando. A classificação se dá de acordo com a proximidade da prática. Considera-se que é mais próximo o que promove, em segundo, o que participa e, em terceiro, o que atua em prática de mesmo conteúdo.

Os pesquisadores optam por descrever diversos termos para registrar a coleta de dados. Termos como pesquisa-ação, pesquisa quali quantitativa, observação de campo, relato de experiência, dentre outros, são comuns nos resumos das pesquisas. Dessa forma, a definição sobre as fontes esteve consolidada por quatro tipos diferentes que permitem englobar termos que, muitas vezes, se referem a técnicas e instrumentos similares.

As fontes foram definidas em: a) Relato do participante: define-se como relato do participante os dados que foram extraídos com base em entrevistas, questionários abertos ou fechados, grupo focal, dentre outros que são produzidos pela comunicação verbal direta de pesquisado para pesquisador – sendo o pesquisado algum dos “atores” da prática (estudantes, professores, gestores, dentre outros) – frente a suas concepções sobre suas experiências; b) Registro de campo: define-se como registro de campo os dados que foram realizados por filmagens, fotografias ou anotações realizadas presencialmente que não se referem, especificamente, a produção artística realizada pela prática. Tais fontes são descritas, pelos autores, como visitas e observações realizadas durante a prática educativa ou outros momentos que as circunscreve; c) Documentos: define-se como documentos, os dados obtidos pela leitura de documentos e materiais escritos, ou produções artísticas não realizadas no processo educativo discutido pela tese ou dissertação. Esses são materiais documentados pelas instituições, a legislação dentre outros materiais divulgados por secretarias e outras entidades; d) Material artístico: define-se como material artístico as fontes que representam conteúdos artísticos produzidos no processo de ensino-aprendizagem da prática analisada e discutida pela tese ou dissertação: peças de teatro, melodias e letras de canções, poesias, técnicas artesanais, dentre outros.

Considerou-se definir como análise do material artístico quando o autor cita diretamente a realização dessa forma de análise e registra, no corpo do trabalho, discussões e argumentações sobre tais fontes. Deve-se registrar que observações de campo podem, em alguns casos, englobar a observação e discussão dos materiais produzidos, como é o caso do desenvolvimento e processo de criação de uma peça de teatro. Entretanto, apenas quando há menção a esses materiais foi consolidado nesta categoria. Outro caso em que se define “material artístico” são as análises que se realizam sobre conteúdos artísticos discutidos no processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, determinado material exposto em uma prática museológica.

A quarta parte contém as questões teóricas. Nessa etapa objetiva-se registrar como é realizada a utilização dos termos, os autores que fazem parte do campo de pesquisa da educação não escolar de artes e os textos que servem de referências para a definição de seus significados. Esses podem estar presentes como citações diretas ou indiretas. O item posterior registra os termos utilizados e a incidência de cada um no corpo do trabalho.

O penúltimo item da última parte contém as sentenças e parágrafos incluídos para análise. Tais trechos das teses e dissertações servem, portanto, para a inclusão em determinada categoria de análise e os critérios de inclusão serão descritos no próximo item. O último item contém as páginas, citadas no item anterior, em que há sentenças que indicam os dois conjuntos de categorias estipuladas pela pesquisa. Registra-se, também, a categoria da qual se enquadra a tese ou dissertação.

Para identificar as práticas em sua singularidade, analisadas por cada tese ou dissertação, foi necessário tipificar cada uma de suas dimensões de acordo com os objetivos propostos por este trabalho. Justifica-se tal método pelo fato de que as formas de tipificar cada dimensão da prática educativa colaboram para identificar questões singulares tanto do campo de pesquisa quanto de seu objeto de estudos.

Há, também, elementos teóricos que atribuem significados às práticas de acordo com a elaboração dos diversos termos do campo de pesquisa (educação não formal, educação social, educação não escolar, educação sociocomunitária, educação informal e educação popular). Pinto (2013, p. 44), por exemplo, define que “a educação não formal propõe um conjunto de resultados compostos de uma série de habilidades e competências específicas para mudanças esperadas” e, portanto, concebe que a prática artística analisada, definida como educação não formal compreende tais elementos. Atribuições teóricas, ainda que verificadas empiricamente pela tese ou dissertação no decorrer da argumentação, surgem de referenciais específicos: citações diretas e indiretas, além de

sentenças baseadas em autores que fundamentam o campo pela definição de significados aos termos.

Para identificação e análise de tais atribuições teóricas, optou-se por utilizar a técnica análise de conteúdo. A elaboração de categorias que enquadram determinadas sentenças de acordo com o seu conteúdo é balizada por dois objetivos: a) identificar como o termo é significado de acordo com a função social que o caracteriza nas teses ou dissertações; b) identificar como o adjetivo do termo, seguido do substantivo “educação” está significado pela sua diferenciação ao que se define parte da escola e da “educação escolar”.

As categorias foram desenvolvidas *a posteriori*, ou seja, inicialmente foram lidos e extraídos trechos das pesquisas e, posteriormente, identificou-se elementos presentes em diversas pesquisas, passíveis de categorização. Optou-se por elaborar dois conjuntos de categorias. Tais conjuntos não são opostos, mas sim, complementares. Portanto, cada tese ou dissertação está enquadrada em uma categoria de cada conjunto. O primeiro conjunto de categorias está dividido em: a) Socialização; b) Resistência; c) Transformação social. O segundo em duas: d) Convergência; e) Divergência. Há, em ambos os conjuntos, a categoria “Indefinido”, utilizada para representar a tese ou dissertação que não se enquadra em nenhuma das categorias citadas.

A primeira etapa de categorização consistiu na leitura do conjunto de trabalhos e, consecutivamente, na definição de quais discussões e termos, evidenciados no conjunto dos textos, serviriam de base à categorização (GIL, 1991). Segundo Rummel (1981, p. 158), “(...) algumas categorias devem ser estabelecidas em bases *a posteriori*, ou serem obtidas dos materiais específicos analisados.” Neste caso, as elaborações teóricas tratam da incorporação de determinados textos pela subjetividade de cada pesquisador, objetivada na tese ou dissertação. Há, portanto, no conjunto de teses e dissertações selecionadas, diferentes interpretações, maior centralidade em determinada questão e referências de distintos textos de diversos autores que, em determinados casos, são contrapostos.

Além da leitura do conjunto de trabalhos selecionados, a leitura das mais frequentes referências teóricas utilizadas pelas teses e dissertações foi essencial à realização das categorias. Devido a diferenças e semelhanças nas propostas de cada trabalho, bem como a utilização de termos distintos e referenciais discordantes, tornou-se necessário “distinguir partes significativas de informação e elaborar um método prático de classificação” (RUMMEL, 1981, p. 158).

Para a aquisição dos dados utilizou-se o comando ctrl+f. Tal comando possibilita encontrar termos específicos no documento digitalizado e, neste caso, possibilitou a busca pelos termos do campo de pesquisa (educação não formal, popular, sociocomunitária e social).

O primeiro critério estipulado se refere a quais termos incluir na análise. Em determinadas pesquisas alguns termos são discutidos, mas nega-se que a prática possa ser compreendida em seu conceito. Há, também, termos que surgem sem adjetivações. Dessa forma, apenas os termos – em poucos trabalhos mais de um termo é discutido para significar a prática – que objetivamente identificam a prática foram incluídos para análise e quando significados e argumentados de acordo com os indicadores que serão apresentados na próxima seção.

Os excertos selecionados para análise foram agrupados mantendo os parágrafos das teses e dissertações em sua integridade: se determinado parágrafo contém um ou mais indicadores e o seguinte não, o próximo trecho que também contém indicadores está dissociado daquele primeiro. Constitui-se, portanto, um novo trecho a ser categorizado. De outro modo, se dois ou três - número limite para agrupá-los - parágrafos seguidos contêm tais atribuições, são agrupados juntamente.

Há trabalhos em que a utilização dos termos é frequente e, dessa forma, há diversos indicadores em parágrafos sequenciados. Para não estender em demasia tais agrupamentos, o segundo critério se refere ao limite de três parágrafos para cada trecho. As citações em recuo são contadas como parágrafos, com exceção daquelas em que há três parágrafos agrupados e em seguida uma citação. Nesse caso a citação é agrupada juntamente aos parágrafos anteriores, pois compreende argumentações iniciadas no parágrafo anterior.

Ainda que possa parecer arbitrário, no decorrer da categorização esteve claro que os parágrafos se articulam e possibilitam que certos tipos de adjetivos, expressões e ideias sejam determinantes para consolidar as categorias. Separar os trechos por parágrafo incorre, em muitos casos, elaborações que, fragmentadas do contexto, se contradizem e compreendem mais de uma categoria. Incluir os trechos sem um critério de separação, de outro modo, oculta a quantidade de vezes que cada tipo de argumentação aparece em cada tese ou dissertação.

Optou-se por não incluir trechos em que os termos são citados em declarações dadas por entrevistas. Justifica-se que o objetivo do trabalho está na discussão teórica, ou seja, na incorporação do referencial teórico do campo de pesquisa nas teses e dissertações.

As argumentações que seguem tais excertos, quando passíveis de categorização, estão incluídas para análise, pois registram discussões que, pelo crivo da teoria, atribuem significados aos termos do campo de pesquisa de acordo com os dados obtidos pela entrevista.

Os indicadores estão classificados em quatro tipos para cada conjunto de categoria. A primeira categoria está intitulada “Função social” e está constituída das categorias Socialização, Resistência e Transformação Social. Os indicadores representam argumentos e formas de elaborar a discussão teórica que incidem sobre a consolidação de um tipo ideal da prática definida pelo termo. As argumentações que circunscrevem a elaboração de significados dos termos e estão registradas a seguir:

- Indicador A (Relações sociais): refere-se à relação que se estabelece entre o público alvo e a sociedade

Socialização: público é definido como cidadão, jovens em vulnerabilidade social, marginalizados, excluídos, em risco social, dentre outros termos que indicam um público que necessita do modelo educacional propugnado para sair de determinada condição social, possibilitando sua inclusão, socialização e/ou conscientização de valores sociais e éticos. Inclui-se nesta categoria, também, argumentações que afirmam a necessidade do modelo educacional devido a diversas transformações ocorridas pela globalização, flexibilização do trabalho, desenvolvimento tecnológico e/ou advento da pós-modernidade. Dessa forma, argumenta-se que o público alvo necessita do modo de educação, definido pelo termo do campo de pesquisa, para sua adaptação a tais mudanças;

Resistência: público alvo é definido pela sua relação com a arte, o conteúdo, ou o conhecimento que circunda a prática. Há, nestes casos, a defesa de que este público incorpore, conheça e/ou valorize determinado conteúdo e, em alguns casos, a assunção de que é necessário que tal modelo de educação contribua a resistência territorial, ambiental, sanitária, estética, dentre outras, que pelo avanço da cultura massificada e das relações de troca do capitalismo está ameaçado.

Transformação social: público alvo é definido como pertencente a determinada classe social oprimida, popular, “baixa”, trabalhadora, dentre outras adjetivações que associam a prática educativa, a arte ou a cultura à emancipação dessa condição de classe ou a possibilidade de se opor, revolucionar ou transformá-la. Há, nestes casos, a definição de que a sociedade é dividida em classes e a possibilidade de sua supressão pela educação.

- Indicador B (Caracterização do termo): refere-se aos adjetivos atribuídos diretamente aos termos do campo de pesquisa, a sinônimos identificados na leitura da tese ou dissertação ou, diretamente a prática analisada e significada pelo termo

Socialização: adjetivações que indiquem inclusão, socialização, adaptação, formação cidadã, inserção no mercado de trabalho, aquisição de competências e habilidades, apaziguamento de realidades sociais “desfavoráveis”, dentre outros que indicam a dimensão socializadora da experiência educativa e de sua função social;

Resistência: adjetivações que indiquem criatividade, subjetivação, individuação, desenvolvimento da personalidade, crítica, resistência dentre outros que se ligam a dimensão subjetiva da experiência educativa e da função social;

Transformação social: adjetivações que indiquem transformação social, emancipação, autonomia, libertação, liberdade e revolução, dentre outros que se ligam a dimensão transformadora da experiência educativa e da função social.

- Indicador C (Conteúdo): refere-se ao conteúdo da prática analisada, especificamente, a linguagem ou manifestação artística, ou a arte, de maneira geral.

Socialização: definição pela capacidade em incluir, socializar, formar para a cidadania, dentre outros que indicam dimensão inclusiva e socializadora;

Resistência: definição pela importância de sua continuidade e resistência frente a adversas condições sociais atuais: sua desvalorização pela escola, a cultura massificada, o avanço do capital etc.;

Transformação social: definição como ferramenta à transformação social e/ou capaz de gerar autonomia e liberdade em seus educandos e/ou transformações sociais.

- Indicador D (Método pedagógico): refere-se a Abordagem Triangular, ao dialógico e discussões sobre a relação professor-aluno, organização do tempo, elaboração e transmissão dos conteúdos, currículo, dentre outros.

Socialização: considera o método pedagógico compreendido pelo termo como necessário, parte das novas demandas sociais geradas pela globalização, flexibilização do trabalho, desenvolvimento tecnológico ou como consonante ao advento da pós-modernidade. Identifica, dessa forma, que o método atribuído ao termo é necessário para que os jovens estejam aptos as relações sociais que se transformaram ao longo do processo industrial;

Resistência: considera que o método pedagógico atribuído ao termo do campo de pesquisa é necessário para dar continuidade e possibilitar a resistência da prática educativa e sua valorização, da arte em geral ou por um outro tipo de educação ou método de ensino. Quando definido como dialógico, o concebe como “diálogo” entre a escola e o conteúdo da prática com vistas a sua preservação e resistência;

Transformação social: considera que o método pedagógico atribuído ao termo do campo de pesquisa, incorporado ou não pela escola, é capaz de transformar a sociedade, libertar a classe oprimida e/ou gerar autonomia nos educandos. Sugere que a alteração no método educacional possibilita a alteração das relações sociais e a extinção da estrutura de classes.

Os excertos agrupados e selecionados para análise contêm, frequentemente, mais de um indicador. No caso de indicadores do mesmo tipo, opta-se em registrar aquele com maior incidência no trecho categorizado. Para explicitar tal questão, pensemos em trecho hipotético, selecionado para a categorização, que contém sentenças com diversas adjetivações à arte que indiquem seu papel socializador (Indicador C, conteúdo, como Socialização). Porém, há o adjetivo “emancipar”, também atribuído a arte, indicando a categoria “Transformação social”. Neste caso, registra-se apenas o mais frequente: “Indicador C” como “Socialização”.

Se, de outro modo, no mesmo trecho a arte surge com adjetivações socializadoras (Indicador C como Socialização), mas o termo do campo de pesquisa é diretamente adjetivado pela sua potencialidade em desenvolver a personalidade e aspectos criativos (Indicador B como Resistência), registra-se o Indicador C como “Socialização” e o “Indicador B” como “Resistência” para o mesmo trecho.

A tese ou dissertação é categorizada de acordo com a quantidade de indicadores que as permite enquadrarem em uma ou outra categoria. O indicador A, por exemplo, é definido como “Transformação Social” se houver maior quantidade de trechos definidos como de “Transformação Social”. A pesquisa é definida “Transformação Social” se houver maior quantidade de indicadores (A, B, C e D) definidos como de “Transformação Social”. Entretanto, optou-se por tabular, também, a frequência de cada indicador. Tal dado permite compreender quais os pesos para a elaboração da função social e a relação entre o termo e a “educação escolar” para cada argumentação representada pelos indicadores e categorias.

Da mesma forma ocorre no segundo conjunto definido como “Relação com a educação escolar” e que, seguindo a mesma lógica de categorização, é consolidado pelas categorias Convergência e Divergência:

- Indicador A (Relações sociais):

Divergência: o termo do campo de pesquisa está associado a ONG, ou associações, coletivos, entre outras organizações definidas como do terceiro setor, afirmadas como principais promotoras desse tipo de educação;

Convergência: o termo do campo de pesquisa está associado a escola, definida como instituição responsável por práticas compreendidas pelo termo utilizado na tese ou dissertação.

- Indicador B (Caracterização do termo):

Divergência: o termo do campo de pesquisa ou alguma de suas dimensões (organização, currículo, burocracia, tempo, espaço, instituição promotora) é descrito como adição, complemento, reforço, diferenciação ou substituição ao escolar (ou formal). Sentenças que argumentam sobre a incapacidade de a escola anteder determinada demanda educativa (ou atender de maneira menos efetiva que a proposta pelo termo), indicam, também, uma substituição e são categorizados como divergência;

Convergência: o termo do campo de pesquisa é afirmado como necessário, possível ou importante na sua incorporação a educação escolar (ou já incorporado, por meio de alguma prática específica, analisada ou não pela pesquisa) sem constituir-se como oposto, substituto ou complementar ao escolar (ou formal). Incluem-se sentenças em que há assunção de que o termo pode estar tanto no formal quando no não formal, tanto no escolar como no não escolar, reduzindo a dicotomia ao espaço;

- Indicador C (Conteúdo):

Divergência: o conteúdo da prática ou a arte, de maneira geral, tem, necessariamente, uma melhor prática da educação e/ou do conteúdo específico, pela sua oposição a educação escolar, pela sua “não formalidade” ou “não escolarização”. Ou, de outro modo, não pode ser enquadrado como de educação escolar ou formal pelos seus atributos singulares como linguagem e/ou manifestação artística;

Convergência: o conteúdo da prática ou a arte, de maneira geral, definida pelo termo do campo de pesquisa, é necessário de ser incorporado pela “educação escolar” e/ou currículo escolar.

- Indicador D (Método pedagógico):

Divergência: o método pedagógico, bem como a organização do tempo, da prática, relação professor aluno, burocracia, organização curricular, dentre outros elementos, está diretamente ligado ao significado elaborado aos termos com o prefixo não, comparando ou negando o atribuído como essencialmente escolar ou formal.

Convergência: o método pedagógico atribuído ao termo é discutido como possível, necessário ou que faz parte do que se define educação escolar.

A diferenciação entre espaço escolar e educação escolar tem como base as discussões do campo analisado, porém, as implicações teóricas dessa diferenciação têm, na teoria crítica, base às argumentações. A análise do campo de pesquisa, das questões teóricas e concretas, bem como as discussões elaboradas pela teoria crítica, fundamenta ambos os conjuntos de categorias. Há, também, textos específicos, incluídos para argumentar sobre a relação destes indicadores e a proposta de categorização. Nesta etapa torna-se importante identificar de maneira breve cada categoria:

a) Socialização: as teses e dissertações que atribuem função social de socialização são aquelas em que a educação artística, definida pelos termos do campo de pesquisa, é um meio para trazer aos indivíduos sua adaptação à sociedade. Afirmam a necessidade das práticas se atentarem à socialização, à aquisição de competências e habilidades, inserção no mercado de trabalho e a formação à cidadania sem aprofundamento do que essa significa. Engloba, também, uma função social que se mistura ao assistencialismo e centraliza a questão da inclusão social para redução das vulnerabilidades sociais, para jovens infratores, drogadictos, etc. Refere-se, portanto, a ideia de uma educação que submete o indivíduo as necessidades que o meio social induz, inculcando as regras, valores e condutas socialmente aceitas. A adaptação trata-se de algo essencial no processo formativo. Entretanto, como discutido por Adorno (2010a), a ênfase unicamente a este processo da educação consolida um tipo de formação que anula a individuação, o desenvolvimento da personalidade o que é empobrecedor para a discussão do papel do conhecimento artístico à formação. Os principais textos utilizados para discutir a

educação como socialização são os de Durkheim (1967; 1987) e Adorno (2004; 2010a). Os textos de Magalhães Neto (2019), Vasconcelos (2015) e Przeworski (1998) justificam a inclusão de determinados termos e ideias nessa categoria. As referências do campo, como Gohn (2006, 2009, 2011), Trilla (2008) e Garcia (2009) formam base para a categorização e, posteriormente, a classificação das pesquisas.

b) Resistência: as teses e dissertações que atribuem função social de resistência são aquelas em que o conteúdo artístico, bem como a prática artística, definido pelos termos do campo de pesquisa, é propugnado como defesa e continuidade de manifestações artísticas oprimidas pelo avanço da cultura massificada, pela crise da escola e/ou o avanço das relações de troca do capitalismo tardio. Considera-se, também, as pesquisas que afirmam a crítica, criatividade e o valor de tais manifestações como práticas educativas e culturais importantes ao desenvolvimento dos aspectos subjetivos dos participantes. Os textos de Adorno (2010a; 2010b) serve como base para argumentar sobre a educação para resistência e, em articulação com Dewey (1971; 2010), aporta as análises sobre a experiência educativa e a dimensão subjetiva da prática. Barros (1971), Horkheimer e Adorno (1986) e Brandão (1986) estão incorporados para discutir a questão de classe na educação, a cultura popular, o artesanato e a arte como mercadoria.

c) Transformação social: as teses e dissertações que atribuem função social de transformação social são aquelas em que a educação artística definida pelos termos do campo de pesquisa é um meio para alcançar aquilo que definem como “autonomia”, “liberdade” e “emancipação” contribuindo, assim, para a transformação da sociedade e supressão da estrutura de classes. Identifica-se, portanto, elementos da arte e do método, relacionados a determinada identidade de classe que permite a consolidação de uma educação artística engajada. Os textos para discutir a função social da arte são os de Benjamin (1934) e Adorno (1991), e para analisar a ideia de educação como emancipação e libertação, os textos de Brandão (1986) e Freire (2014). O texto de Adorno (2010a) também está incorporado para discutir a educação como emancipação.

d) Convergência: as teses e dissertações classificadas como “Convergência” definem a prática analisada como convergente àquela atribuída à educação escolar. Os indicadores representam a afirmação e elaboração argumentativa em que os principais elementos da prática (ou a própria prática), podem, devem ou já fazem parte daquilo que

se define “educação escolar”. Ainda que esteja descrito que se distinguem da forma escolar, do ensino tradicional e não estejam compreendidas no currículo escolar, são caracterizadas como possíveis realizações da educação escolar.

e) Divergência: as teses e dissertações classificadas como divergência definem a prática analisada como divergente àquela atribuída à educação escolar. Os indicadores representam afirmações e elaborações argumentativas em que a prática analisada, por questões intrínsecas a sua forma e/ou conteúdo, não poderia ser definida como de educação escolar (ou formal). Portanto, elabora-se um conjunto antinômico à educação, transcendendo as questões espaciais ou curriculares em que a prática ocorre. A prática educativa, mesmo no espaço escolar, está incorporada de características que as teses e dissertações assumem como não pertencentes àquilo que o conceito cindido “educação escolar” abrange.

### 2.3. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados apresentados nesta seção estão divididos em três partes. Os primeiros dados referem-se as dimensões das práticas como fenômeno concreto, conforme relatado pelos pesquisadores. As fontes são, em sua maioria, entrevistas com promotores, estudantes e administradores, legislação e documentos institucionais. Transcendem as formulações teóricas e significam a prática pesquisada em sua singularidade: não se trata do fenômeno como conceito abstrato. Objetiva-se defrontar esses dados com os observados nas leituras das fontes, elaborados pela teoria.

Os segundos foram obtidos pela análise dos referenciais teóricos das teses e dissertações e se referem aos textos e autores utilizados pelo campo. Os terceiros referem-se aos dados obtidos pela técnica análise de conteúdo e pela consolidação das categorias citadas na seção anterior.

Os pesquisadores formulam questões específicas das práticas como problema, e consolidam objetivos que centralizam questões singulares. Não é possível evidenciar, pelos dados empíricos disponíveis, que os indivíduos que passaram pelas práticas agora estão emancipados ou tornaram-se mais cidadãos. A teoria, balizada pela elaboração conceitual dos termos, permite atribuir sentidos que a pesquisa empírica não concebe. Nesses casos, ao não identificar as tensões entre teoria e prática há uma falsa identidade entre o elaborado ao termo e a prática concreta.

Os dados obtidos indicam que é recorrente, nas teses e dissertações, proximidade dos pesquisadores com as práticas que analisam. A tabela a seguir registra as relações observadas na investigação entre o pesquisador e a prática analisada:

Tabela 3  
Teses e dissertações por relação entre pesquisador e prática

Relação entre pesquisador e prática	Frequência	Frequência relativa
Promotor	38	0,60
Participante	7	0,11
Atua na área	6	0,10
Sem relações	12	0,19
Total	63	1,00

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados pela ficha catalográfica

Com base nos dados registrado na tabela pode ser observado que das 63 pesquisas selecionadas, em 38 o pesquisador ou a pesquisadora atuam na promoção da prática. Dessa forma, mais da metade do conjunto de teses e dissertações é composto por pesquisas em que o pesquisador é, também, promotor da prática analisada. Em apenas 12 casos o pesquisador, além de não a promover, não atua como educando ou como educador na área.

Soma-se a essas informações, as formas de coleta de dados e as fontes que são estipuladas para compreensão do fenômeno registradas na tabela a seguir:

Tabela 4  
Tipos de fontes de pesquisa

Tipos de fontes	Frequência
Relato do participante	47
Registro de campo	34
Documentos	24
Material artístico	21
Total	126

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados pela ficha catalográfica

Como pode ser observado, há 47 pesquisas em que os relatos dos participantes são utilizados como fontes e, em apenas 21, o material artístico é relevado à análise. Das 47 pesquisas que envolvem relatos da experiência, em 23 o pesquisador também é promotor. Das 38 pesquisas em que o autor é, também, promotor, apenas 14 discutem o material artístico.

Segundo Horkheimer e Adorno (1978), a pesquisa social empírica, que utiliza amplamente de questionários e entrevistas, é resultado de uma intensificação na primazia da pesquisa no sujeito. Entretanto, os limites dessa análise se ligam ao fato de que o objeto deve ser compreendido como fenômeno sócio histórico, além das impressões que os indivíduos incorporam em sua subjetividade.

Nesse caso, soma-se a crítica à pesquisa social empírica, a relação entre entrevistador e entrevistado que, frequentemente, é dotada de elementos complexos à elaboração de relatos que sejam fidedignos (RUMMEL, 1981; GIL, 1991) a fim de evitar que não estejam “distorcidos” pela relação de proximidade e poder entre entrevistador e entrevistado.

Magalhães (2015), por exemplo, é diretora do espaço em que as práticas são realizadas, além de professora. Para a coleta de dados realiza entrevistas com alunos e pais de alunos desse espaço. Dentre os questionamentos estão as diferenças que os entrevistados observam na sua prática, definida não formal e nas práticas artísticas desses alunos na escola, definidas como formais. A pesquisa, portanto, elabora sua argumentação por relatos dados dos participantes conferidas à diretora da entidade.

Nesse caso, a autora registra momentos da entrevista em que as qualidades atribuídas pela citação ao referencial teórico são reafirmadas. Entretanto, torna-se necessário trazer os dados coletados ao crivo de uma teoria que observe as contradições e o processo histórico do fenômeno e não se reduza as impressões dos participantes (HORKHEIMER; ADORNO, 1973). A teoria, ao atribuir os significados relacionados à potencialidade formativa, já contém a resposta e espera, pela pesquisa empírica, sua confirmação. A possível confirmação passa por uma relação que se amplia a pesquisador e pesquisado adquirindo outras formas de interação que, possivelmente, impedem a fidedignidade do relato.

A entrevista como método não é completamente negada, pois, entrelaçada ao objeto e ao objetivo, pode contribuir à pesquisa. Entretanto, os resultados obtidos pela entrevista, nesse contexto, já estão encomendados.

No trabalho de Dantas (2015), por exemplo, há diversas passagens em que o autor busca associar cenopoesia à educação popular. Entretanto, as caracterizações da educação popular estão incorporadas de elementos indeterminados pela compreensão da pesquisa social. Torna-se questionável afirmar, como ocorre em diversas passagens, que a cenopoesia ocasiona a autonomia com base unicamente nos dados extraídos em entrevista com cenopoetas. O autor, com base nas entrevistas, conclui que a cenopoesia é "manifestação dialógica em prol da liberdade criativa, da democratização comunicativa, da emancipação humana, portanto, uma expressão genuína da educação popular (DANTAS, 2015, p. 166)".

A crítica que se faz, ao *modus operandi* das pesquisas do campo, está na hipóstase realizada, por não assumir seus limites frente à compreensão do fenômeno (HORKHEIMER, 1983a). A teoria, dessa forma, de maneira tradicional, articula o conhecimento para uma identificação positiva e messiânica da prática frente as problemáticas que circundam o fenômeno: a desigualdade cultural e a pseudoformação, frutos do capitalismo tardio.

O efeito é uma pesquisa social que, ao invés de contribuir à produção de conhecimento sobre a educação, dos aspectos psicológicos do desenvolvimento cognitivo possibilitado pela educação artística e da arte como expressão humana, atua como propaganda de um modelo educacional. A assunção de que a educação artística, nos múltiplos espaços em que ocorre é, de fato, formativa, fica subjacente a concepção de que a educação popular – no caso de Dantas (2015) – sim, contribui à formação. Nesse caso, cabe identificar se a cenopoesia pode ser definida educação popular com base, unicamente, em entrevistas.

Dessa forma, o conteúdo (cenopoesia) e a forma (dialógica) estão completamente dependentes do potencial formativo emancipador do termo. Para a cenopoesia se enquadrar em educação popular foi necessário concluir a dialogicidade (forma) imposta ao conteúdo (cenopoesia). Trata-se da elaboração teórica de um tipo ideal weberiano que é cotejado, em parte, pela realidade concreta identificada empiricamente em relatos dos promotores das práticas.

O registro dos dados coletados e estipulados como fontes indica onde está a centralidade do campo de pesquisa: o relato da experiência dos atores da ação educativa. A centralidade naquilo que as pessoas pensam sobre o fenômeno remete à pesquisa social caráter de mera ideologia e se produz consolidada como meio de manipulação aos

interesses sociais de fundações, ONGs e entidades que não objetivam, de fato, uma transformação da sociedade, mas sim, o apaziguamento e a ocultação das tensões sociais.

### 2.3.1. Educação não escolar de arte como fenômeno concreto

Compreender quais as entidades promotoras, bem como o desenvolvimento histórico do campo de pesquisa e de seu objeto são pontos cruciais para concluir se as práticas analisadas tratam de novos modelos de educação, possibilitados pelo desenvolvimento positivo da sociedade, ou, caso contrário, são sintoma da crise cultural que acomete a sociedade do capitalismo tardio.

Como pode ser observado na tabela a seguir, poucas práticas artísticas analisadas pelo campo são promovidas por entidades privadas com fins lucrativos. Evidentemente, tal fato não indica que as entidades privadas não promovem a educação artística. De fato, indica a fundamentação teórica pairando sobre a emergência da educação artística a uma função social às classes populares, pela desigualdade cultural da estrutura de classe que se dissolve na teoria agindo, neste caso, como propaganda.

Tabela 5  
Tipos de entidades promotoras pelo termo que as designam

Termo	Total	ONG	Parceria	Pública	Privada com fins lucrativos	Inexistente	Pesquisador
Educação não formal	34	10	5	11	3	2	3
Educação popular	22	7	6	4	-	3	2
Educação sociocomunitária	4	1	-	-	1	1	1
Educação social	3	1	1	1	-	-	-
Total	63	19	12	16	4	6	6

Fonte: Elaborada com base nos dados coletados pela ficha catalográfica.

Nota: - indica zero.

Os dados mostram que as ONGs participam de maneira isolada de 19 práticas e, contando com as parcerias com o Primeiro Setor, de 31 do total de 63. O crescimento dessas entidades como produtoras de um modelo educacional divergente ao escolar está associado, também, a uma concepção de falência da escola tradicional. Tais questões estão elencadas por um posicionamento que afasta a possibilidade de uma educação

escolar integral, promovida pelo Estado, em que a educação artística faça parte e seja ministrada como parte essencial da formação. Acrescenta-se que dos 31 trabalhos em que as ONGs estão envolvidas, seis são realizados no espaço da escola pública.

Esse dado indica que há, também, a ascensão de ONGs como promotoras de práticas na escola pública e a associação dessas práticas como uma educação divergente da escola. Uma educação que, em algum nível, tem sua formalização estipulada pelas questões políticas e legais que as absorvem para dentro da escola pública. Ainda assim, fora da escola, as ONGs têm papel mais evidente, em especial, para crianças e jovens em “vulnerabilidade social”. Das 19 práticas realizadas por ONGs, oito são para público em idade escolar com alguma demanda social, econômica ou cultural. Além desse fato, registra-se o trabalho de Sanmartin (2013), que discute práticas educativas realizadas pela Secretaria do Menor do Estado de São Paulo. Nas considerações finais o autor descreve o encerramento das atividades da Secretaria, pois foi substituída pelas ações de ONGs.

A prática educativa como momento da filantropia em consonância com a arte como conteúdo inclusivo explicam o número expressivo de ONGs como promotoras das práticas analisadas pelo campo:

A mercantilização da filantropia iniciada na década de 1970 contribuiu para segmentar o campo popular. Desde os primórdios da década de 1990 esse processo influiu em direção a uma cidadania da urgência e da miséria, convertendo as organizações populares em instâncias de “inclusão cidadã” sob intensa atuação governamental e crescente direção empresarial. Consolidava-se uma subalternização direta da força de trabalho, mediada, porém, por entidades associativas empresariais, que procurava conservar nominalmente os elementos anteriores, doravante subordinados à dinâmica da reprodução da vida social sob o capital-imperialismo. (FONTES, 2010, p. 257)

A relação entre o crescimento das ONGs como instituições de educação evidencia um papel social a prática artística específico, que se liga menos a técnica artística e a formação do artística do que ao valor humanístico da arte como meio de redução das vulnerabilidades sociais por questões educacionais de cunho moral e socializante.

No decorrer da investigação, como será mais bem analisado, esteve perceptível o predomínio da associação entre ONGs e a educação não formal, ainda que haja 11 pesquisas realizadas por entidades públicas que utilizam o termo. Carvajal (2014), por exemplo, faz referência ao texto “O ensino de artes em ONGs”, de Livia Carvalho. A autora desenvolve sua dissertação colocando o termo ONG e educação não formal como sinônimos. Discute o papel dessas instituições como expressão máxima da educação não

formal afirmando a incapacidade das escolas em suprir a necessidade social de aquisição de certas habilidades. A autora cita que “assim sendo, as organizações não formais, que, desde então, fogem dos padrões rígidos da escola formal, passaram a suprir certas necessidades que as escolas oficiais não atendiam” (CARVAJAL, 2014, p. 17).

Vê-se que a autora opta, nessa passagem, pelo termo “organização não formal” como sinônimo de ONG. A prática de educação não formal, como modelo educativo da ONG, disputa um posicionamento pedagógico diante da realidade, que afasta as rupturas e transformações escolares para solidificação do que a escola pode e deve realizar. A não formalidade expressa a ausência de aspectos específicos da estrutura e pedagogia escolar e está associada a uma pureza de experiência pela não forma, o que sugere, em muitos casos, a superioridade da educação não formal sobre a formal no que diz respeito tanto a “formação cidadã” – termo que é colocado de maneira vaga e genérica – quanto a própria prática artística.

Os dados indicam que o Estado promove menos práticas definidas como de educação popular do que de educação não formal. Contando que há, no conjunto dos trabalhos, 22 práticas definidas como de educação popular, as quatro práticas realizadas por entidades públicas representam 0,18 do total de práticas definidas como de educação popular. Na educação não formal, de outro modo, há 34 práticas, sendo que 11 são promovidas por entidades públicas. Dessa forma, tem-se que 0,32 do total de 34 trabalhos são realizadas pelo Estado.

Com base nos dados e nas leituras das teses e dissertações concluiu-se que aquilo que os textos definem por cultura popular incorpora uma crítica ao Estado como entidade que não representa, de fato, as camadas populares. Comunidades ribeirinhas e quilombolas tem, em suas práticas culturais e artísticas, resistência aos avanços do etnocídio ocasionado pelo capitalismo. O Estado não se apresenta como protetor e promotor dessas práticas artísticas, mas sim, facilita avanços de atividades econômicas que agravam a desigualdade social, cultural e a sustentabilidade ambiental (QUADROS, 2013; GUIMARÃES, 2018).

A elaboração do conceito de educação não formal, de outro modo, é promovida por diferentes entidades, inclusive públicas e parcerias. Somando-se as parcerias e as entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, há 18 práticas do total de 34 que estão representadas pelo termo o que representa 0,53 do total de práticas definidas de educação não formal.

Pato (2013), ao discutir o aparecimento das ONGs, define como de “esquerda” as pessoas que estiveram à frente de sua consolidação e cita a Abong – Associação brasileira de ONGs, como uma forma que algumas entidades buscaram para separar as ONGs da massa representada pelo Terceiro Setor. A autora descreve, no início do seu trabalho, os questionamentos de Marilena Chauí sobre a importância da educação realizada pela escola pública, no que se refere à proteção da cultura e das artes.

As práticas definidas como de educação popular e educação não formal, que tem como entidade promotora ONGs, vem de movimentos sociais que lutaram pela redemocratização do Brasil. Movimentos que buscaram, na década de 1980, uma educação crítica das condições históricas brasileiras, que pautadas na ditadura, bem como no autoritarismo e opressão, permitiam apenas a elite o acesso à cultura e a arte.

O Estado brasileiro, na época da ditadura, era defensor dos ideais da elite e da manutenção de seus interesses econômicos. Dessa forma, esses movimentos sociais registram a contestação ao regime no campo educacional. Entretanto, no que se refere a pesquisas da educação não formal, há ainda um movimento para definir padrões às práticas de educação artísticas voltadas à adaptação das camadas populares, promovida por ONGs e fundações (FONTES, 2010).

Exemplifica-se tal questão ao registrar o trabalho de Pinto (2013), que discute práticas promovidas com apoio do Instituto Ayrton Senna e utiliza textos produzidos pela Unesco para definir o termo. O trabalho pretende identificar, com base na aplicação de questionários com egressos, se o programa contribuiu para inclusão no mercado de trabalho e na consciência cidadã. A autora insere, no resumo, a conclusão de que:

De acordo com a avaliação dos egressos entrevistados a dimensão positiva de sua inserção nas ações educativas da ONG deve-se a construção de um campo relacional vasto e interessante na frequência aos cursos e o principal aspecto negativo destacado refere-se a sua não entrada no mercado de trabalho nas áreas de formação desenvolvidas no curso. A ONG investigada privilegia as competências técnicas e o êxito dos seus egressos no mercado de trabalho subordinando o exercício da cidadania a inserção social através do trabalho. Verificamos que os egressos não têm uma noção clara de cidadania, restringindo este conceito como uma prática relacionada à política eleitoral, e desconhecem direitos e deveres ligados ao mundo do trabalho e das outras dimensões da vida social. (PINTO, 2013)

Nas considerações finais a autora afirma que “a ONG acaba utilizando métodos formais de avaliação nos processos não formais, descaracterizando a própria educação

não formal, que prevê até ausência ou em alguns casos uma avaliação mais participativa de seus alunos (PINTO, 2013, p. 126)”.

Embora a autora constataste, com base nos dados obtidos em questionários, que a ONG não promoveu uma “educação para a cidadania” e não utilizou de métodos “mais participativos” e “não formais”, adjectiva a educação não formal, da qual a prática faz parte como “desenvolver a aprendizagem para o mundo do trabalho promovendo competências colaborando no desenvolvimento de processos de cidadania” (PINTO, 2013, p. 115) além de que “a forma de atuação da educação não formal é definida pela liberdade, pela temporalidade, pela flexibilidade também dos conteúdos ao contexto, as características de socialização, relações pouco hierarquizadas e pouca sistematização” (PINTO, 2013, p. 50).

A constatação empírica de que a ONG não alcança seus objetivos e, apenas gera capital social em algum nível, não impede que a autora, com base no referencial teórico, descreva uma significação contrária à sua conclusão. Da mesma forma, o método do fenómeno concreto, definido pela autora como mais próximo ao formal, não rompe a elaboração do fenómeno abstrato.

Observa-se, também nesta pesquisa, o carácter positivista do campo, que em diversos casos, articula-se pela elaboração de um tipo ideal weberiano. As principais dimensões da prática educativa são abstraídas pela elaboração de um modelo ideal e a análise é determinada pela verificação da validade das proposições. Ainda que contraditas pela pesquisa empírica, com base nas entrevistas, as elaborações teóricas, durante o corpo do texto, são reafirmadas.

Esse movimento, que desconsidera a questão histórico-social do fenómeno, indica como determinadas pesquisas do campo surgem como propaganda desse modo de educação. Ao mesmo tempo, ocultam o crescimento exponencial das ONGs para a promoção de práticas educativas em um modelo que, em diversos casos, não alcança seus questionáveis objetivos e se reduz a mais uma prática adaptativa para as camadas populares.

Há, portanto, uma dimensão institucional que compõe a prática como fenómeno concreto que se define por duas conclusões extraídas até o momento: a) a falência da escola como promotora de educação artística e de formação cidadã; b) o surgimento de ONGs que se relacionam, em especial, como não formal: modelo político, econômico, institucional e pedagógico contraposto a escola falida. Em relação a dimensão espacial,

observa-se que há pluralidade de espaços em que as práticas educativas artísticas ocorrem, o que se liga, também, a pluralidade institucional observada na tabela anterior.

A definição dos termos registrada nas teses e dissertações indica que a relação entre espaço escolar e educação não escolar é a mais complexa dentro da polissemia que cada termo incorpora. Isto, pois, em determinadas pesquisas, como as de Chico (2017, p. 62) afirma-se que “a educação não formal ocorre fora dos espaços escolares”. Entretanto, como pode ser observado na tabela abaixo, das 63 pesquisas selecionadas para análise, 17 tem como objeto práticas artísticas que ocorrem dentro dos muros da escola, sendo sete de educação não formal, nove de educação popular e uma de educação sociocomunitária.

Tabela 6  
Espaços em que as práticas ocorrem por termo que as designa

Termos	Total	Escola	Espaço público	Museu	Propriedade da entidade	Diverso	Outros
Educação não formal	34	7	2	9	7	6	3
Educação popular	22	9	2	-	4	7	-
Educação sociocomunitária	4	1	-	-	2	1	-
Educação social	3	-	2	-	1	-	-
Total	63	17	6	9	14	14	3

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados registrados na ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Zuchetti et al. (2018, p. 82) realiza um levantamento sobre teses e dissertações de práticas educativas que estabelece como “não escolar”. As autoras concluem que o segundo espaço mais analisado pelos artigos é a própria escola. No decorrer do artigo indagam o motivo que leva a tais pesquisadores estudarem práticas que ocorrem na escola. Adiante, respondem que:

Os próprios estudos parecem oferecer a resposta, notadamente a possibilidade de a análise recair sobre os saberes e os fazeres de escolas cuja intervenção está cada vez mais amarrada às avaliações de competências nas mais diversas instâncias e, contraditoriamente, mostrando-se cada vez mais distante da vida cotidiana. Contudo, em linhas gerais os trabalhos analisados também permitem encontrar nas práticas escolares saberes e culturas populares. Estes,

em certa medida, aparecem como a possibilidade de colaboração, proposição ou reestruturação das práticas e currículos escolares, buscando por uma melhor contextualização de tais saberes e culturas.

Com base nessa discussão, questiona-se: se nos últimos anos a escola tem agregado conteúdos diversos, “práticas não tão rígidas e burocratizadas”, manifestações artísticas plurais e a cultura popular para dentro de seus muros, por que as definir como não escolares?

Se, por um lado, há conflitos entre a instituição escolar, por sua rigidez, e a vida cotidiana, há, de outro, um elemento puramente teórico que permite a definição da prática que ocorre na escola como “educação não escolar”. A afirmação de que determinada prática é de educação escolar ou não, quando ocorre na escola, parte das formulações teóricas que provocam essa cisão.

Embora Zuchetti et al. (2018) discutam a educação não escolar, independente de seus conteúdos, a educação artística significada como de educação não escolar, por sua tensão com a escola e por sua singularidade como produção de conhecimento humano, fica ainda mais “afastada” da instituição escolar.

Alterar a expressão “educação não escolar” por “espaço não escolar”, nestes casos, não destitui as contradições e as problemáticas da instituição escolar e da ascensão e alterações de outras formas de se educar, em outros espaços e organizados de maneira diversa ao currículo e a forma escolar. Da mesma forma, definir as práticas como curriculares ou extracurriculares evidencia as tensões entre o currículo escolar e as manifestações culturais que a escola não atende. Nesse sentido, as significações da antinomia não escolar e escolar não define, *a priori*, seus principais elementos constituintes sem a consideração da relação do fenômeno com o todo social e da polissemia que o conceito de educação, neste campo de pesquisa, incorpora.

Embora algumas teses e dissertações centralizam as diferenças entre o que definem escolar e não escolar – portando um termo ou mais – autores como Costeira (2016, p. 118) afirmam, sobre a educação popular, que “não seja mais importante definir em que espaço ela se aplica, mas, compreender que cabe em qualquer espaço”. Fernandez (2016, p. 127) afirma que suas práticas, realizada em uma unidade de acolhimento, “vão além das classificações de educação não formal ou ainda, informal”. Vasconcelos (2016), da mesma forma, sugere o apagamento de fronteiras do formal, não formal e o informal; do escolar e não escolar.

Há divergência entre os autores sobre o escolar e não escolar como conjunto que determina o espaço, ou o transcende. Entretanto, percebe-se que mesmo reduzindo o termo ao espaço, esse carrega os significados atribuídos pelo conjunto da pesquisa. Isto, pois, definir educação não escolar como “aquilo que não está no espaço escolar”, não necessita de nenhum referencial teórico específico.

Ao contrário, todas as significações do termo educação não escolar (ou educação não formal) que transcendem o espaço são elaboradas por autores que, como Gohn (2009) (nesse caso, educação não formal), pesquisam práticas específicas produzidas por determinados tipos de entidades, a públicos singulares, em variados espaços. A divergência entre os trabalhos indica que, ao tratar educação não escolar (em especial, a educação não formal) como algo possível dentro do espaço da escola, negando-a como educação escolar, erige uma cisão complexa no conceito de educação que transcende o espaço e produz uma antinomia que contagia todo o campo de pesquisa.

Tais reflexões formam base para compreender o segundo conjunto de categorias que constituem a relação que os pesquisadores fazem entre o conceito abstrato, representado pelo termo, e a escola. A ampliação do que representa a educação artística como além do espaço em que ocorre, da forma de organização, dentre outras características que podem variar, inclusive, dentro da escola, forma aquilo que o campo define como educação não escolar. Dessa forma, a prática, analisada em sua singularidade, recebe um valor em relação à escola que diverge a sua prática educativa do que o termo educação não escolar pode englobar. Assim, práticas realizadas na escola, definidas não formais, divergem já na morfologia do termo, visto que o formal no campo de pesquisa é sinônimo de escolar.

De fato, a educação artística, como fenômeno social historicamente constituído, anterior a escola moderna, ocorre em diversos espaços e pode incorporar distintas maneiras de se conduzir a experiência suscitada. Isto depende, também, de qual a intenção do educador e qual o peso que o valor humanístico e a técnica artística recebem no processo ensino-aprendizagem.

Tal fato pode ser observado nas pesquisas em que os espaços são definidos como “diversos”. Nesses casos, as pesquisas analisam manifestações artísticas que têm suas práticas educativas permeando diversos espaços, incluindo escolas. A característica da pluralidade espacial destas práticas e de sua constituição histórica faz questionar o quanto, de fato, a educação não formal aponta, ao contrário do que se sugere, a formalização de

linguagens e técnicas artísticas específicas que descendem de períodos históricos anteriores à consolidação da escola e da industrialização.

A presença destas práticas na escola, como pode ser observado na tabela, revela um tempo e um espaço menos flexíveis do que a teoria, definida *a priori* com base em autoras como Gohn (2008) definem. O programa Mais Educação, por exemplo, analisado em algumas pesquisas (CARDOSO, 2018; FÉLIX, 2013) faz parte de um projeto de escola que, pelo referencial teórico, é compreendido como não escolar. Uma das discussões que podem ser consideradas é a diferença da relação trabalhista dos professores destas práticas e daqueles que compõem o quadro escolar nas aulas de artes realizadas no “turno” escolar.

Na pesquisa de Cardoso (2018), que analisa o Mais Educação, a autora cita, dentre as tensões entre capoeira e escola, a questão profissional do professor de capoeira. A troca de gestão e o pouco incentivo do Estado tornaram inviáveis as práticas que, no período de publicação da tese, já não existiam mais.

Para Carvalho (2008, p. 39) “a qualidade do ensino da arte não está, necessariamente, relacionada à titulação. Ao lado de habilidades técnicas profissionais, o saber, as aptidões e as características pessoais são muito importantes para realização de um trabalho competente”. Carvalho (2008) defende a ideia de que a qualidade do ensino da arte nas ONGs não está, necessariamente, relacionada a titulação acadêmica, mas ao posicionamento do educador em relação à prática educativa. Xavier (2015, p. 67), ao discutir a autora, afirma que “a formação acadêmica dos arte-educadores é um requisito desejável mas não determinante para o desempenho do ensino da arte na educação não formal”.

A desvalorização do profissional, que converge à desvalorização da educação “oficial” – da graduação – surge também nos textos de Rodrigues (2013) em que afirma como ponto positivo para tais práticas a não necessidade de formação específica de nível superior. Em relação aos museus, Alencar (2015) discute a problemática de que os monitores e outros profissionais sejam unicamente estagiários no período de graduação. Se, por um lado, a experiência como monitor de museus enriquece a formação dos profissionais, de outro, trata-se, segundo a autora, de uma desvalorização do cargo que pode comprometer os projetos ali realizados.

A desvalorização do educador que atua nestas práticas pode ser observada em algumas passagens, mas não é central nas teses e dissertações. As pesquisas sobre as práticas, enviesadas pela consideração positiva e realizadas pelos próprios educadores,

ocultam, também, a relação do professor de arte que está sendo cada vez menos valorizado, recebendo um baixo salário – quando não se trata de voluntariado – e trabalhando em condições precárias. A prática não escolar, por não se incorporar de fato a escola, é permeada de incertezas e facilmente encerrada.

Em relação às práticas museológicas, há unanimidade em defini-las como educação não formal. Dessa forma, questiona-se os pesos que são atribuídos a cada espaço (escola e museu). Os muros escolares não são concretos o suficiente para que práticas que ocorrem na escola sejam definidas escolares. Ao mesmo tempo, carrega a marca de seus muros e, mesmo em práticas promovidas pela instituição escolar em espaços como museus – espaços de intensa formalidade – considera-se educação não formal.

Freire (2013), ao analisar práticas artísticas educativas em museus, assume que a escola como promotora das visitas é essencial para oportunizar acesso a bens culturais que, geralmente, estão restritos a parte da população. Dessa forma, compreende-se que é a escolarização ou, de outro modo, a formalização do museu, o caminho para realizar aquilo que diversos autores da educação não formal atribuem a essa: acesso à cultura.

Há um número semelhante de pesquisas da educação não formal e popular que ocorrem em escolas. Entretanto, ao analisá-las em relação a totalidade das pesquisas de cada termo, percebe-se que a educação popular tem, proporcionalmente, mais práticas realizadas no espaço escolar.

Dos 22 trabalhos que utilizam o termo educação popular, nove ocorrem dentro do espaço escolar. Isso significa que 0,41 do total de pesquisas de educação popular são promovidos em espaços escolares. Em contrapartida, nos trabalhos de educação não formal, em oito o espaço de realização é a escola. Portanto, do total de 34 pesquisas que definem a prática pelo termo, apenas 0,23 são promovidos em escolas.

A leitura das teses e dissertações sobre educação popular indicam que não se trata de uma oposição consolidada da educação popular a escola. O trabalho de Stefanelli (2017) analisa três diferentes escolas públicas e, em nenhum momento de sua dissertação, realiza distinções ou desenvolve a argumentação com base na cisão do conceito de educação.

O termo educação popular, ao contrário de educação não formal, não elabora um termo oposto, que significa o conjunto binário da elaboração teórica. Assim, educação não formal só pode ser considerada um conceito se considerar-se que não é o formal, sinônimo, neste campo de pesquisa, de escola. A educação popular sugere diferenças em relação à escola tradicional pela associação que realiza em relação à pedagogia e arte

popular como pertencentes as classes populares. Tal fato justifica, inclusive, a ausência de práticas museológicas definidas como popular.

Há, também, pesquisas como as de Návêga (2006) e Silva (2016), por exemplo, que utilizam o termo educação popular, discordando que essa seja possível na escola contemporânea, diferenciando-as. Assim, ambos os textos admitem que as qualidades e características, restritas de cada modelo educacional (escolar e popular), permeiam as práticas educativas de maneira que cada espaço tem qualidades distintas elevando-se das definições espaciais. Silva (2016, p. 39) descreve que “(...) é construído um muro epistemológico para separar os conhecimentos de dentro da escola e os que estão fora dela”.

Dessa forma, percebe-se que em determinados textos a educação popular aparece ligada a práticas culturais restritas a um grupo ou comunidade que, embora não sejam eruditas, também não podem ser consideradas como cultura de massa. A diferenciação, neste caso, se liga a questão curricular, ainda que não esteja posto dessa maneira pelas próprias pesquisas.

Silva (2014), por exemplo, discute a resistência do quilombo frente as forças capitalistas que tendem a eliminar as tradições culturais, populares e artísticas da região. Afirma que a arte como educação popular ambiental contribui para a “luta pelo direito da ocupação e permanência no território ancestral da comunidade quilombola de Mata Cavallo, que resiste à margem do poder e produz seu conhecimento em meio a condições de desigualdade” (SILVA, 2014, p. 15).

A escola quilombola, definida como espaço escolar no qual ocorre uma educação escolar, contém “conteúdos que se ligam a cultura quilombola, contribuem ao fortalecimento do ensino escolarizado e as reivindicações do povoado” (SILVA, 2014, p. 104). Segundo a autora, a escola é um espaço importante onde ocorrem feiras e festividades que incorporam elementos culturais e artísticos quilombolas. Entretanto, discute as contradições ao assumir que esses momentos de valorização cultural são pontuais e que embora haja ganho imaterial e coletivo das práticas, se trata de rara oportunidade à geração de renda. Assim, afirma que há expansão “do pensamento capitalista, que ocupam cada vez mais espaço em todos os segmentos da sociedade, inclusive nesta comunidade” (SILVA, 2014, p. 95).

A cisão dos conceitos de educação (escolar e não escolar) não se reduz, no campo de pesquisa como um todo, a questão espacial – embora seja assim definida por algumas pesquisas. Dessa forma, outra questão que incide na utilização do prefixo não, no caso

das pesquisas de educação não formal, bem como no adjetivo popular nas pesquisas que assim definem a educação, se trata do currículo.

Optou-se, para cotejamento do conteúdo artístico das teses e dissertações, incluir o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, que se refere a educação artística no ensino fundamental. O documento está organizado, em sua segunda parte, de acordo com a definição de quatro linguagens artísticas: Artes visuais, teatro, dança e música (BRASIL, 1997). Os parâmetros definem que é obrigação da escola em relação à educação artística a introdução de conhecimentos artísticos dessas linguagens, desenvolver a apreciação estética e compreendê-las como produto histórico e social. Propõe, também, a arte em diálogo com as questões ambientais, tecnológicas e históricas, e à formação cidadã, criticidade e criatividade.

O currículo escolar, bem como os parâmetros curriculares, não tem como objetivo a transmissão de técnicas específicas de determinada linguagem para a formação de um artista. A proposta se liga ao reconhecimento de determinadas técnicas que, de acordo com o documento, são específicas para compreensão das linguagens, ainda que proponha a realização de produção artística. Ao contrário, compreende-se que práticas que se aprofundam em uma linguagem ou manifestação específica, aprofundam-se, também, nas técnicas. A educação artística é, essencialmente, a transmissão de técnicas específicas das diversas linguagens.

Entretanto, a análise dos objetivos das pesquisas selecionadas indica uma predileção do campo em discutir aspectos históricos, de cidadania, socialização, dentre outros, em detrimento da apreensão da técnica artística. Algumas pesquisas (BELGA, 2018; LIMA, 2017; FARIA, 2016; VASCONCELOS, 2016; HANSTED, 2013; NARDELLI, 2018) propõem o objetivo de compreender se a prática analisada desenvolveu (ou como desenvolveu) contribuições similares às propostas pelo PCN.

Nas pesquisas de Belga (2014) e Carvajal (2014) há assunção de que as práticas estão baseadas no PCN de artes. Belga (2014, p. 54) afirma que apesar de basear-se nos PCNs as práticas analisadas têm uma estrutura diferenciada, pois sem "se submeter ao rigor administrativo como a escola, encontram mais tempo e disponibilidade para desenvolver, além do aspecto intelectual, uma formação voltada para a humanidade do sujeito".

Dessa forma, embora haja diversas sentenças que alertam para o fato de que a educação não formal, no caso de Belga (2014), não concorre com a escola, na prática, a

escola ou o currículo escolar é referência para a definição de conteúdo da educação não formal.

No caso de Hansted (2013), mesmo com a insistência na formação à cidadania registrada no objetivo e durante o corpo do trabalho, de maneira semelhante à do PCN, analisando uma prática de uma linguagem a qual o documento centraliza (teatro), no espaço da escola, há a definição da prática como de educação não formal em oposição ao formal, da escola. Evidencia-se que o termo identifica a prática por compreender o contraturno da escola, embora seja significado com os mesmos objetivos descritos pelo PCN.

Em alguns trabalhos é natural que a técnica não seja elemento central. Há casos, por exemplo, que ocorrem dentro e fora da escola, em que a arte é utilizada como ferramenta didática para ensinar outros conteúdos. Os trabalhos de Souza (2017), Faria (2016) e Soares (2018) analisam práticas que utilizam linguagens artísticas à educação ambiental. Já o trabalho de Alencar (2015) discute o conteúdo histórico ensinado em museus por meio das pinturas.

Isabel Carvalho (2008), autora frequentemente citada em trabalhos que analisam ONGs, afirma que além do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, as práticas definidas não formais atendem também a possibilidades de formação de artistas. Entretanto, a análise do desenvolvimento da técnica artística não é central no campo de pesquisa. Esse fato faz refletir os fins pragmáticos que tanto os PCN quanto as teses e dissertações elaboram à educação artística, seja ela escolar ou não. Diz-se pragmático, porque o ensino da técnica pelo desenvolvimento da individuação, na relação do estudante com suas possibilidades de produção, da objetivação de sua força criativa em um produto artístico, mantém-se subjacente.

A estrutura da escola, no que se refere ao conteúdo da arte, é limitada por um tempo diminuto frente aos outros conteúdos escolares. Os professores têm pouca estrutura para desenvolver, de fato, técnicas que possibilitem a cada aluno descobrir aquelas que mais lhe agradam. A educação artística, restrita ao currículo e as aulas do turno escolar, não admite o conhecimento de técnicas artísticas como parte essencial à formação.

Da mesma forma, os dados coletados indicam que a discussão da arte como técnica articulada ao processo criativo de realização intelectual e cognitiva não é comum no campo. Em apenas 14 casos no total de 63 pesquisas selecionadas, se referem às produções dos estudantes e os dois trabalhos que entrevistam egressos (PINTO, 2013; SILVA, 2013) realizaram a investigação por questões relacionadas a entrada no mercado

de trabalho – não necessariamente relacionado ao conteúdo artístico da prática –, cidadania e a socialização.

Adorno (2010b) discute a relação entre técnica e humanismo na sociedade do capitalismo tardio e, segundo o autor, a contínua especialização das ciências ocorre de maneira que a parte, da qual o conhecimento especializado se aprofunda, fragmenta-se do todo social. A técnica, quando se sobrepõe ao humanismo, representa a supervalorização da parte em detrimento do todo. Como ferramenta da produção capitalista, fragmenta-se de sua utilização às potencialidades humanas ao limitar-se à produção de bens de consumo e à produtividade. Entretanto, ao mesmo tempo que há cisão, a técnica é elemento indispensável às relações humanas e, dessa forma, a maneira pela qual se realiza tem uma relação direta com as produções sociais e históricas.

O conhecimento artístico, segundo o PCN, adentrou a escola, em primeiro momento, ao ensinar técnicas de desenho industrial e esteve reduzido a demandas da indústria. Diversos movimentos de educadores, nas reelaborações curriculares, buscaram a aprendizagem de aspectos humanísticos da arte e o reconhecimento das quatro linguagens artísticas (BRASIL, 1997). Entretanto, o que se percebe é o valor da educação artística como conteúdo de ensino que se reduz à arte como contribuição a socialização em detrimento de suas potencialidades à individuação. A ausência de discussões que a pesquisa social elabora sobre a relação entre técnica artística e desenvolvimento cognitivo indicam que a arte tem sua técnica relevada quando atua na formação do indivíduo.

A indústria cultural, segundo Horkheimer e Adorno (1986), constitui pela racionalidade técnica a própria racionalidade da dominação. O desenvolvimento técnico e a reprodutibilidade da obra de arte são condições à indústria cultural adquirir um caráter de onipresença nas produções culturais do capitalismo tardio. A técnica, mesmo nas artes, serve à produção ao invés da formação.

A educação artística como possibilidade de ensino de técnicas das diversas linguagens não se submete, unicamente, a questões relacionadas a socialização, compreensão do coletivo, da história, dentre outros elementos que ligam a experiência suscitada no indivíduo, diretamente para sua relação com o grupo. Há, nessa experiência, um processo individual que permite, como afirma Dewey (1971), outros momentos de experiências cada vez mais ricas e complexas. Nesse processo, o indivíduo torna-se capaz, pelo desenvolvimento de sua personalidade, da sua capacidade cognitiva, a compreender-se como ser singular. De outro modo, a educação artística como ferramenta à cidadania é

socialização mais que individuação, é formação para adaptar-se à sociedade mais que para desenvolvimento da criticidade.

Como registrado na tabela abaixo, os conteúdos artísticos ministrados nessas práticas, ora se assemelham, ora se distanciam das propostas do PCN. Deve-se registrar que a tipificação dessas práticas se torna algo complexo, pois a linha que separa as linguagens artística não converge àquela que separa os conteúdos. A organização do PCN na divisão da arte em quatro linguagens é contestada ao não compreender que as manifestações culturais se utilizam das diversas linguagens. O trabalho de Dantas (2015), por exemplo, discute a “cenopoesia” como prática de educação popular. Essa manifestação mistura literatura, teatro, música, dentre outras linguagens. Da mesma forma ocorre em práticas como o Coco de Roda, Capoeira e Escola de Samba.

Tabela 7  
 Conteúdo ministrado nas práticas e aquelas que ocorrem na escola

Conteúdo artístico	Total de práticas no conjunto das pesquisas	Práticas que ocorrem na escola
Artes visuais	12	2
Diverso	12	3
Música	6	2
Teatro	6	1
Dança	3	-
Circo	4	1
Artesanato	3	-
Capoeira	3	1
Audiovisual	3	1
Fotografia	3	1
Literatura	1	0
Contação de história	2	2
Escola de samba	2	2
Cenopoesia	1	-
Coco de Roda	1	1
Graffiti	1	-
Total	63	17

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados coletados pela ficha catalográfica.

Nota: - indica zero

As práticas em artes visuais estão em mesmo número que as práticas que contém mais de um conteúdo artístico. Ambas são maioria, tendo 12 práticas cada uma. As quatro linguagens, assim definidas pelo PCN, representam 24 práticas, sendo que cinco ocorrem em escolas e 19 em outros espaços.

Cardoso (2018) escreve sobre a única prática de capoeira na escola. O objetivo central do estudo é discutir as tensões entre a capoeira e a escola e, ao discutir a questão econômica e política, afirma que o Estado não deve se apropriar da capoeira como prática educativa. A autora atenta à reflexão "sobre a forma no qual seus praticantes adentram no espaço escolar sem que suas dimensões culturais e educativas não sejam desconfiguradas pela estrutura e a lógica do ensino formal ou pensamento moderno" (CARDOSO, 2018,

p. 31). A autora questiona, portanto, se há possibilidade de a capoeira adentrar a escola e manter sua própria "forma". Embora não utilize o termo não formal, utiliza educação formal. O que ocorre é exatamente uma formalização da capoeira, concluída como problemática pela pesquisadora.

A escola em que as práticas ocorreram, segundo a autora, insistiam na redução da capoeira a sua ludicidade impedindo uma ação mais profunda da capoeira como resistência da cultura afro-brasileira, da memória e de outros elementos culturais e artísticos. Percebe-se que a prática, ao adentrar a escola, toma a forma de um conteúdo para adaptação e inclusão social, ao invés da resistência que a capoeira, para a autora, deve representar.

Essa pesquisa faz refletir como determinados elementos da estrutura escolar dificultam a possibilidade de uma manifestação cultural, e detém propostas distintas daquelas do ensino tradicional: "Para o espaço escolar a capoeira ainda ocupa um lugar marginalizado sendo introduzida como algo ainda tematizado e esportivo fácil de ser descartado por outras atividades" (CARDOSO, 2018, p. 189).

Entretanto, a arte como produto das mais diversas manifestações da cultura tem uma função importante na valorização de conhecimentos e práticas excluídos historicamente pela escola. A educação, como resistência à barbárie, segundo Adorno (2010a), contém a elaboração do passado como proposta para a eliminação das causas que a geram. O currículo escolar é parte de um processo histórico de marginalização de determinadas práticas artísticas e dos grupos estigmatizados no desenvolvimento histórico do capitalismo no território brasileiro. As manifestações artísticas de comunidades quilombolas, indígenas e territórios periféricos constituem-se, também, pela história desses grupos. Sua arte carrega resistência pois, ao longo do tempo, foram oprimidas pela massificação da cultura e avanço da arte mercantilizada, como pode ser observado nas discussões de Silva (2014), Chico (2017) e Bezerra (2013).

A cultura afro-brasileira, por exemplo, remete à ancestralidade da maior parte da população brasileira e, ao mesmo tempo, sua presença no currículo escolar é recente. É apenas com a lei 10639/2003 que se tornou conteúdo obrigatório no currículo de história e na educação básica e ainda sofre para a consolidação de uma inclusão real pela escola e currículos escolares.

Se, por um lado, diversas teses e dissertações descrevem a transformação como característica dessas práticas, deve-se refletir, também, aquilo não deveria se transformar. Bezerra (2013), sobre isso, discute práticas realizadas em uma comunidade ribeirinha. A

pesquisa elenca problemáticas relacionadas à saúde e ao meio ambiente. Descreve as práticas do Grupo de Flor do Sol de Teatro Popular como força de resistência contra o avanço do capitalismo em áreas, nesse caso, de comunidades de pescadores. Dessa forma, o autor afirma que:

Resta dizer que transformações são inerentes à história e à cultura. Cultura, insistimos, é, ao mesmo e num só espaço-tempo, resistência e transformação. O exercício mais difícil e importante, neste processo, talvez seja a reflexão crítica de se pensar o que precisa ser transformado e o que precisa ser resistido, para que os povos do mar de Redonda tomem, por suas próprias mãos, inseparável e cotidianamente, o direito de romper e o de permanecer. (BEZERRA, 2013, p. 310)

A cultura e a arte que se constituem no território nacional tem diversas influências. A multiplicidade de gêneros musicais, literários, tipos de artesanato e de festas tradicionais, quando compreendidas como formativas, necessitam de termos que indiquem tanto continuidade quanto transformação. Isto posto, a expressão transformação social, quando não discutida criticamente, cai no mesmo vazio que os documentos de educação quando discutem a cidadania.

A tabela a seguir registra os termos que são utilizados para definir tais práticas. Observa-se que práticas artísticas como Grafitti, Capoeira, Coco de Roda são significadas pelo termo educação popular.

Tabela 8

Conteúdo ministrado na prática pelo termo que as referencia

Conteúdo artístico	Educação popular	Educação não formal
Artes visuais	2	9
Diverso	3	7
Música	1	3
Teatro	2	3
Dança	-	3
Circo	2	1
Artesanato	3	1
Capoeira	2	1
Audiovisual	3	-
Fotografia	-	3
Literatura	-	1
Contação de história	1	1
Escola de samba	1	1
Cenopoesia	1	-
Coco de Roda	1	-
Graffiti	1	-
Total	22	34

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Como pode ser observado, optou-se por registrar apenas os termos educação popular e não formal. A pequena quantidade em que estão os termos “educação sociocomunitária” e “educação social” e a diversidade de conteúdos possíveis limitam conclusões na relação entre ambos. Sobre a educação não formal e popular, percebe-se que em conteúdos circunscritos nas linguagens do PCN, a educação não formal tem maioria de práticas. De outro modo, práticas que se ampliam as linguagens, como circo, capoeira, coco de roda, audiovisuais e artesanato – excetuando-se as escolas de samba – são, em sua maioria, de educação popular.

Das 34 práticas definidas como de educação não formal, 22 se referem a conteúdos elencados pelo PCN. Esse número representa 0,65 do total de prática definidas como de

educação não formal. Do total de 22 práticas de educação popular, apenas 0,36 estão elencadas pelo documento. Embora se discuta, no campo de pesquisa, a tensão entre escola e cotidiano, percebe-se que, em relação à educação não formal, práticas que estão de acordo com o currículo e com o PCN são a maioria das analisadas pelo campo de pesquisa.

Apesar de tais práticas se assemelharem em diversos pontos, continuam a ser tratadas como negação a escola e a seu currículo. De outro modo, algumas pesquisas de educação popular se orientam por manifestações distintas e em determinadas pesquisas é por este fato que se torna significada por uma expressão que contém adjetivo distinto ao “escolar”. Dessa forma, a constituição morfológica do termo é realizada pela relação do conteúdo não compreendido no currículo escolar e não unicamente pela forma.

Para Santomé (1993), crítico do currículo escolar, uma perspectiva tradicional e acrítica de alteração nos conteúdos escolares é pautada por sua manutenção, tendo as manifestações culturais que, na atualidade, não incorporam o currículo, um espaço limitado pelo que se define conhecimento escolar. Aceita-se a presença desses conteúdos como anexos do currículo o que, frequentemente, gera práticas educativas sem *continuum* reduzidas a transmissão de estereótipos e fragmentadas da relação entre os interesses das camadas populares e a instituição escolar.

O caminho de valorização dessas práticas artísticas pelo que se define educação não escolar tem relação com a concepção de que tais manifestações fazem parte de grupos sociais específicos. Trabalhos como de Bello (2016), bem como textos frequentemente citados, como de Barbosa (2009) e Garcia (2009) assumem uma alteração nas bases das relações sociais que permite que as autoras definam uma pós-modernidade.

A proposta de uma educação não escolar, para essas autoras, é acometida pela ideia de fragmentação dos desejos de grupos isolados do todo. Dessa forma, Gohn (2009) registra que a educação não formal tem propósitos elaborados a grupos específicos, com seus desejos e suas necessidades à resolução de problemas cotidianos.

Assumir, portanto, a educação não escolar como possibilidade formativa, está deduzida de uma fragmentação dos interesses das classes populares a interesses de grupos sociais isolados. Embora se afirme, neste trabalho, que seja de extrema importância as lutas dos mais diversos grupos sociais, a não convergência dessas pautas e a visão fragmentada da luta contra o sistema opressor gera um problema de articulação para um projeto integral e eficaz de escola (SANTOMÉ, 1993). Dessa forma, resta a “não escola”.

Para Santomé (1993), as propostas de educação devem buscar uma articulação entre demandas específicas que se relacionam a formação crítica dos indivíduos como membros da sociedade. A inclusão da educação artística no espaço escolar, sem a sua inclusão no currículo, traça um limite claro entre o que é função formativa da escola e o que não é.

A incorporação dessas práticas à educação escolar não se reduz a uma suposta “maliciosa” formalização, mas sim, a ampliação da escola como instituição capaz de contribuir à valorização de manifestações culturais e artísticas plurais. Deve-se atentar ao fato de que práticas como a capoeira, ao serem absorvidas por ONGs, mesmo fora da escola, acabam por incorporar determinada formalidade. Assumir o termo, neste caso, educação não formal, subestima a determinação da forma escolar nas relações sociais. De acordo com Vincent e Lahire (1997), como produto da industrialização e consolidação do Estado moderno, a forma escolar transcende as relações sociais escolares. Assim, o controle do tempo, do espaço, a burocracia, dentre outros elementos que indicam sua forma, se estendem para todas as esferas da vida social.

Questiona-se, portanto, a concepção de que a arte como conteúdo que engloba diversas manifestações culturais, quando adentram ao espaço escolar, continuam a serem chamadas de educação não escolar. Esse mecanismo, observado em alguns trabalhos, oculta a negação não apenas da forma, mas, também, do conteúdo. O caráter de divergência dessas práticas em relação à educação escolar, mesmo em seu ambiente, adjetivadas como suficientes à formação, indica ainda o papel segregador que o campo de pesquisa incorpora.

A teoria crítica não nega a forma, entretanto, se orienta pela assunção de que forma e conteúdo são indissociáveis (ADORNO, 2003). O fato de determinada prática não ser formalizada da mesma maneira que a escola não exclui, de fato, a forma que está na essência dessa prática. Assim, não deixa de refletir, também, sua oposição ao conteúdo, pois esse, não pode dissociar-se da forma. A pesquisa, ao definir a prática artística como negação da forma, faz com que o conteúdo ganhe uma falsa independência.

As pesquisas da educação não formal realizam uma associação à forma e a organização de conteúdos pelo currículo de maneira negativa. Há uma suposta pureza da não forma em nome de um conteúdo puro e livre de deformações, bem como de uma relação entre professor e aluno mais impessoal e afetiva – referenciada pelos escritos de Paulo Freire. Entretanto, conteúdo sem forma e, mais ainda, instrumentalizado, visando predominantemente a socialização, é a própria deformação (pseudoformação). A

educação artística, vazia no sentido da aprendizagem manifesta aquilo em que a cultura foi reduzida: “pseudo-conteúdo” sem forma ou “pseudo-humanismo” sem técnica ou, ainda, a educação artística como simulacro ou falsificação da arte.

Félix (2013) discute o Programa Mais Educação, do governo federal, sobre a educação integral na escola pública. A escola analisada oferece, por meio do programa, oficinas de fanfarra aos estudantes, no contraturno escolar. São práticas que compõem a linguagem em que se baseia a educação escolar. Entretanto, afirma-se que não se trata de uma manifestação artística comumente associada a escola.

O autor define as práticas como de educação não formal, entretanto, compreende diversos elementos da forma escolar: tempo e espaço organizados, controle e promoção do Estado e organização e sistematização das práticas. O que difere, essencialmente da escola, é exatamente seu conteúdo e a ausência deste no currículo escolar. Isto se torna evidente quando descreve: “Apesar de o Programa se situar no espaço escolar – um contexto de educação formal –, não tem caráter curricular, e suas práticas educativas musicais apresentam aspectos característicos de educação não formal” (FÉLIX, 2013, p. 12).

Esses casos se assemelham as definições de Santomé (1993) sobre as práticas que se acoplam a escola sem, de fato, tornar-se parte dela. O autor as define como “currículo turista”. A compreensão de uma educação escolar excessivamente adaptativa aceita tais práticas desde que as negue como escolar. Ainda que pautada na crítica à instituição escolar, ao abrir um outro modo, um outro conceito, impele a discussão sobre uma reestruturação radical do currículo pelo Estado para uma reestruturação da educação que vem ocorrendo, em muitos casos, pela iniciativa privada e que intensifica o ideal positivista de educação adaptativa.

Buscar outros conhecimentos, como as práticas artísticas de origens distintas, colabora para promulgar uma educação, ainda escolar, que se afirme frontalmente a barbárie ocorrida ao longo da história. A presença efetiva de práticas artísticas como o Jongo, a Capoeira, o Grafitti, dentre outras, no conceito de educação escolar (quando praticadas no espaço da escola), são pequena parte do processo para realizar aquilo que, para Adorno (2010a), tornou-se a questão mais urgente da educação: desbarbarizar.

A ampliação do que é a escola como instituição capaz de trazer aos indivíduos a resistência contra a barbárie passa, em algum grau, pela constituição de uma escola que incorpore elementos da arte e, em muitos casos, valorizando manifestações tradicionais

que durante o processo de consolidação do capitalismo sofreram com opressão e marginalização.

Há, nas pesquisas que compõem o campo, o solapamento da construção de uma escola como lugar de resistência e contraposição ao estabelecido. As ineficiências da instituição, sua contribuição ao processo de pseudoformação é definida pela sua forma. Sendo formal sinônimo de escola, não lhe resta saída.

Entretanto, a escola é a instituição que, separada em algum nível daquilo que está em seu entorno, contém a possibilidade de se opor e de resistir a arte e cultura massificada (ADORNO, 2010a). Na última década, artistas da indústria cultural conseguiram transparecer e representar manifestações culturais e padrões estéticos que outrora, mesmo na indústria cultural, eram ignorados. Entretanto, no mesmo período, o fascismo, a violência e a intolerância elegeram uma quantidade significativa de políticos. Desse modo, a arte mercantilizada incorpora manifestações outrora negadas, enquanto qualquer tentativa progressista de multiculturalismo pela arte, na escola, é atacada como posicionamento ideológico.

Deve-se atentar o quão ineficaz é a inclusão dessas questões por uma elite masculina, heterossexual e branca, representada por diversas ONGs, fundações e entidades internacionais. A escola é um importante espaço para o enfrentamento da opressão sem que se caia na própria lógica capitalista de lucro, livre do julgo da barbárie, como afirma Adorno (2010a).

Assume-se que a instituição escolar, na atualidade, não contribui à arte como resistência. Entretanto, uma teoria tradicional, pela elaboração da cisão entre educação escolar e não escolar, estabelece uma falsa ideia de que outras instituições e outras esferas da economia podem sanar as tensões entre arte, cultura e sociedade, além da exorbitante desigualdade educacional da qual a escola é parte.

A discussão sobre a relação entre educação escolar e o que se define educação não escolar, em relação a complementaridade, reforço, substituição de uma pela outra, é frequente nos trabalhos. Tal fato indica que há divergência entre a prática, em sua singularidade, e a educação escolar como prática educativa específica. Há, no campo de pesquisa, uma crítica a escola que permite, para alguns autores, constatar a educação não escolar como substituta, reforçadora, dentre outras ações que prometem possibilitar a formação, a construção da democracia e a cidadania por uma outra via educacional.

Entretanto, é inegável que ONGs, instituições privadas com fins lucrativos, bem como outras entidades podem promover a educação artística para um público que não

está em idade escolar. Os mais diversos espaços de produção artística que incitam a pessoas fora de idade escolar o desenvolvimento de suas potencialidades criativas é essencial para uma sociedade que preze pela cultura. Ao observar a tabela a seguir torna-se claro que o objeto central do campo se liga às práticas realizadas a jovens e crianças e não a adultos e idosos:

Tabela 9

Tipos de público alvo pelo termo que referencia a prática

Público alvo	Total	ENF	EP	ESC	ES
Idade escolar (fora de vulnerabilidade social)	19	13	4	1	1
Fora de idade escolar	4	2	2	-	-
Idade escolar em vulnerabilidade social	17	8	5	2	1
Comunidade	7	1	6	-	-
Graduandos	7	3	3	-	1
Diverso	11	7	3	1	-
Total	63	34	22	4	3

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica.

Legenda: ENF: educação não formal; EP: Educação popular; ESC: Educação sociocomunitária; ES: Educação social.

Nota: - indica zero

As práticas promovidas especificamente a públicos em idade escolar, em vulnerabilidade ou não, estão em 35 trabalhos dos 63. Em contrapartida, as que são promovidas especificamente para público fora de idade escolar, são 4, sendo que uma se trata de prática realizada no EJA – Educação de Jovens e Adultos, que se convencionou enquadrar nessa categoria.

Ao mesmo tempo, há um alto número de trabalhos que se dedica a jovens e crianças que, por algum motivo descrito nas pesquisas, são considerados em vulnerabilidade social. Das 16 práticas promovidas a esse público, 12 são promovidos por ONGs e parcerias. Dos 19 que se restringem apenas a indivíduos em idade escolar, sem outras delimitações, apenas quatro são realizados por esse tipo de entidade.

Tal fato indica que há, na promoção de práticas artísticas por ONGs, a proposta de adaptar indivíduos que não puderam se adaptar a sociedade, pela intensa desigualdade social e cultural do país. O trabalho de Vasconcelos (2015), realizado no Programa (EHPS), discute como práticas definidas não escolares, dos mais diversos conteúdos,

surtem à administração e controle de grupos socialmente marginalizados ao invés de, como afirma o campo de pesquisa, possibilitar o desenvolvimento da cidadania e da identidade coletiva ou, de outro modo, emancipação e libertação.

Os dados desta seção reafirmam as discussões elencadas na seção anterior, ao indicar que a maioria das práticas definidas como de “comunidade” se utilizam do termo educação popular. A única prática assim definida como de educação não formal é realizada pela Igreja e atende a comunidade de ucranianos na região Sul do Brasil. Dessa forma, tem-se que apenas 0,03 das práticas definidas como de educação não formal estão restritas a um grupo por suas manifestações culturais singulares. Em relação àqueles definidos pela educação popular, do total há 0,27 trabalhos.

Os outros seis trabalhos discutem ações em comunidades ribeirinhas, quilombolas e práticas artesanais de localidades afastadas do território urbano. A utilização do termo educação popular, em alguns casos, objetiva identificar nessas práticas seu potencial educativo. O termo educação não formal evidentemente não compreende esses momentos educativos e, como admite sua morfologia, se restringe a contrapor-se a escola pela sua forma. Discute, essencialmente, práticas que não se ligam tanto às questões regionais, históricas e sociais, quanto à oferta de arte aos grupos em vulnerabilidade social nas áreas urbanas com propostas metodológicas distintas àquelas da escola tradicional.

A escola, na atualidade, contribui a pseudoformação por promover uma educação essencialmente adaptativa. Entretanto, a ênfase em um público alvo em idade escolar e, frequentemente com especificidades ligadas a questões sociais e econômicas, evidencia que sequer a adaptação tem sido possibilitada pela instituição.

A reivindicação do “não escolar” indica que a crítica a escola não surge pelo fato de ser esta mera adaptação e socialização em detrimento da individuação. Demonstra, de outra forma, uma escola insuficiente à adaptação, necessitando de outros processos educativos para realizar a inclusão das classes populares a sociedade do capitalismo tardio. Dessa forma, como discutido por Vasconcelos (2015), trata-se de uma forma de maior controle na sociedade da administração total para adaptação das classes populares que, embora em diversos casos afirme transformações, parte do apaziguamento da desigualdade mantendo as estruturas que a geram.

Como afirma Adorno (2010a), a adaptação a sociedade é necessária. Se, por um lado, a crítica a escola a coloca como instituição que, por sua estrutura e pela sua forma, não permite a resistência, de outro, sequer permite, de fato, a adaptação. Dessa forma, ao invés de conceber uma sociedade que se desenvolve positivamente, adquirindo novos

meios de formação, cada vez mais eficazes, compreende-se uma sociedade em que a formação cultural está mais distante, sendo a adaptação a sociedade um elemento deveras complexo. Necessita, portanto, de novas formas, contrárias, complementares ou substitutas as escolares.

Há práticas definidas como de educação não formal, popular e social, realizadas com a finalidade de contribuir à formação de graduandos. O campo de pesquisa reafirma a ideia de que a educação não escolar é formativa aos profissionais que irão trabalhar com a educação artística, seja na escola ou fora dela. Félix (2013, p. 63), por exemplo, afirma que “educadores que atuam nesses espaços não formais e de projetos sociais são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docentes”. As experiências artísticas suscitadas nos mais diversos espaços contribuem, segundo esses autores, para a formação do professor de arte. Dessa forma, vê-se que a negação da escola se estende do ensino básico até o ensino superior e acarreta a desvalorização do profissional formado.

### 2.3.2. Autores de referência das teses e dissertações

No item anterior foram registrados os principais elementos concretos da prática educativa artística. Nesta e na próxima seção serão discutidos os aspectos teóricos da pesquisa. Deve-se atentar que determinados textos e autores são frequentemente referenciados, no conjunto das teses e dissertações, com citações diretas e indiretas que se inserem nas pesquisas pelo objetivo significar o termo utilizado.

Tem-se, portanto, uma segunda fonte da presente pesquisa, selecionada com base na análise das teses e dissertações que compõem o campo de pesquisa. Há, no campo de pesquisa, uma gama de trabalhos utilizados como referência. Ainda assim, concluiu-se, pela semelhança de atribuições de características e significações sobre os termos, que alguns poucos teóricos são base para fundamentar as principais caracterizações que são conferidas a cada termo.

Apesar de que poucos autores e textos específicos, orientam grande parte das teses e dissertações na elaboração de um ou mais termo, há, também, diversos textos e autores são referenciados por apenas um dos 63 trabalhos.

A autora Maria da Glória Gohn é a mais frequentemente utilizada para discutir a educação não formal e, dessa forma, orientou as elaborações das categorias, servindo de base dos questionamentos propostos pela presente pesquisa. Foram encontrados textos, também da autora, que servem para a elaboração do termo “educação popular”. Percebe-se que os termos “educação não formal” e “educação popular”, contêm, em suas

definições, aspectos distintos. Entretanto, a discussão de alguns autores, como Gohn e Moacir Gadotti, que englobam vários termos, permite às pesquisas se orientarem por mais de um termo para definir a prática. Ou, de outro modo, opô-los para desenvolver a argumentação sobre a elaboração do termo escolhido.

Segundo Gohn (2011), as práticas de educação popular que outrora estiveram presentes nos movimentos sociais e no processo de redemocratização se alteraram ao longo do tempo. Os movimentos sociais foram perdendo espaço para ONGs. Algumas práticas educativas que, segundo a autora, divergem entre o período de redemocratização e os dias atuais passam a não ser mais reconhecidas como de educação popular. Dessa forma, seus trabalhos mais antigos, referenciados pelas pesquisas do campo, discutem o termo “educação popular”. As referências de texto desse milênio se referem a discussões e elaborações do que é a educação não formal.

A autora utiliza o termo educação formal como sinônimo de educação escolar. Embora grande parte dos seus textos tenha como objetivo explorar variadas formas e tipos de educação definidas como não formais, percebe-se que suas definições, funcionando como base conceitual da cisão no conceito de “educação”, elenca para diversas práticas as mesmas elaborações teóricas. Assim, as mesmas citações e adjetivações de alguns de seus principais escritos são repetidamente registradas nas pesquisas que compõem o campo.

Moacir Gadotti, assim como Gohn, surge em citações sobre o termo “educação não formal”, “popular” e “social”. O autor discute a diferenças desses termos ao mesmo tempo em que discute de que maneira convergem para uma educação que, segundo o autor, possibilite a formação (GADOTTI, 2012). Entretanto, outros textos do autor são mais frequentes para significar a educação não formal.

Como pode ser observado na tabela a seguir, Paulo Freire é o autor mais referenciado. Os seus livros e textos sobre discussões e experiências na alfabetização de adultos são frequentemente discutidos para elaborar o método pedagógico definido pelo princípio da dialogicidade. Apesar de mais presente nas pesquisas de educação popular, as concepções pedagógicas de Paulo Freire se apresentam também nas pesquisas que definem a educação não formal.

Carlos Rodrigues Brandão, seguidor de Freire, tem mais textos e citações diretas e indiretas que permitem aos autores definir o termo educação popular. Devido à grande quantidade de autores, registra-se na tabela apenas os que foram, de fato, citados em ao menos um trabalho e que surgiram referenciados em, no mínimo, oito trabalhos. Os

autores com menos referências, embora centrais em determinadas pesquisas, não fazem parte daqueles que, de fato, incidem com grande influência no campo.

Tabela 10  
Autores adotados como referência pelas teses e dissertações

Autores	Teses e dissertações que adotam o autor	Frequência relativa
Paulo Freire	44	0,26
Maria da Glória Gohn	29	0,17
Carlos Rodrigues Brandão	24	0,14
Ana Mae Barbosa	24	0,14
Moacir Gadotti	20	0,12
Jaume Trilla	11	0,07
José Carlos Libâneo	9	0,05
Valéria Aroeira Garcia	8	0,05
Total	169	1,00

Fonte: Elaborada pelo autor de acordo com dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: O total resulta em número maior do que as pesquisas selecionadas pois há, em alguns casos, mais de um termo utilizado.

Embora o termo educação popular não seja frequente nos trabalhos que adotam o termo educação não formal para definir as práticas analisadas, os autores que discutem a educação popular são diversamente registrados como referência bibliográfica. De outro modo, os textos que definem as práticas como educação popular, utilizam os termos com o prefixo de negação, mas não adotam os textos dos autores que discutem a educação não formal como referência bibliográfica.

Assim, percebe-se que os termos com o prefixo de negação têm um outro modo de utilização e compreensão dos autores que optam pelo termo educação popular, em relação às teses e dissertações que elaboram um conceito específico do que é o não formal. Em diversos casos em que a prática é definida como de educação popular o termo não formal surge reduzido ao espaço em que a prática se realiza. De outro modo, a presença de Paulo Freire nas referências teóricas vem do princípio da dialogicidade, propugnado pelo autor.

A autora Valéria Aroeira Garcia tem sua tese de doutorado, orientada por Olga Simson, frequentemente referenciada para elaborar o que é a educação não formal. Outros

textos, que escreve junto de outras autoras aparecem, também, em menor frequência. Junto a Renata Fernandes e Margareth Park, as quatro autoras consolidam um conjunto de textos que servem de base para parte das pesquisas do campo.

José Carlos Libâneo, embora seja referenciado em outras pesquisas educacionais, por suas discussões sobre as reformulações pedagógicas da escola pública (LIBÂNEO, 2001), surge no campo de pesquisa por discutir o papel do pedagogo, alertando para a educação como algo que se amplia a escola (LIBÂNEO, 2010). Por fim, Jaume Trilla, autor espanhol, descreve as diferenças e similaridades entre o que chama de formal, não formal e informal. O autor tem alguns textos escritos juntamente a Ellie Ghanem, professor de educação da USP, o que explica estar referenciado pelo campo de pesquisa da educação não escolar de artes nas instituições brasileiras.

Na tabela seguinte é possível identificar os textos, escritos por estes e outros autores, registrando apenas aqueles que aparecem em ao menos três trabalhos. O total de trabalhos citados para definir os diversos termos, incluindo textos citados menos de três vezes são 97, escritos por 54 autores diversos (alguns escritos por mais de um autor).

Tabela 11

Texto e autor por teses e dissertações que os referenciam

Texto	Autor	Referências
Educação Não-Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais	Maria da Glória Gohn	7
Educação Não-Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas	Maria da Glória Gohn	7
Educação não-formal e cultura política	Maria da Glória Gohn	6
Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um novo objeto ou construir uma nova problemática?	Almerindo Janela Afonso	6
A questão da educação formal/não-formal	Moacir Gadotti	6
Educação Não Formal, Educador(a) Social e Projetos Sociais de Inclusão Social	Maria da Glória Gohn	5
Pedagogia e pedagogos, para quê?	José Carlos Libâneo	5
Pedagogia do Oprimido	Paulo Freire	5
O que é Educação Popular	Carlos Rodrigues Brandão	4
A educação não-formal	Jaume Trilla	4
La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social	Jaume Trilla	3
Educação Sociocomunitária: delimitações e Perspectivas	Paulo Gomes	3
Educação Não Formal: Cenários da criação	Renata Fernandes, Margareth Park e Olga Simson	3
O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social	Lívia Carvalho	3
As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação	José Carlos Libâneo	3

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados coletados pela ficha catalográfica.

Maria da Glória Gohn tem dezessete textos diferentes citados direta ou indiretamente. Os três textos que foram citados em mais trabalhos para significar a educação não formal são da autora. A autora produziu os escritos que tem maior

determinação para as elaborações, neste caso, do termo educação não formal, nas pesquisas.

Outras caracterizações usuais estão baseadas em textos das autoras Margareth Park, Olga Simson, Renata Fernandes e Valéria Garcia. Essa última, em sua tese, discute a educação não formal com base em Guatarri e Deleuze, maneira diversa das discussões elaboradas por Gohn. O trabalho “Educação não-formal: cenários de criação” produzido pelas autoras, com exceção da Valéria Garcia, foi o que surgiu em maior quantidade dentre os textos produzidos pelas quatro autoras.

Destaca-se, também, o texto de Almerindo Janela Afonso, “Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um novo objeto ou construir uma nova problemática?”. Não há outro texto referenciado pelo autor, entretanto, esse trabalho quando utilizado de referência é, também, citado para elaborar o termo não formal – embora utilize, no título, o termo “educação não escolar”.

Além das referências acima citadas, alguns trabalhos discutidos nas teses e dissertações contribuem para articular o conteúdo específico da prática ao conceito de educação não formal ou educação popular. Esse é o caso do trabalho de Machado (2018) que cita Nakashato (2012), pois ambos os autores estão discutindo a formação de professores nas práticas de educação não formal. Outro exemplo é o trabalho de Lopes (2014) que recorre a autores que discutem especificamente museus e Cardoso (2018), dentre outros pesquisadores que discutem a capoeira como educação popular, baseiam-se em Pedro Abib (2005).

Há, também, as referências aos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Lívia de Castro. Ambas as autoras discutem a educação não formal especificamente no que se refere à arte. Ana Mae Barbosa, além de elaborar a abordagem triangular, que se trata de um método pedagógico de ensino de artes, surge como referência da própria educação não formal. A autora é uma defensora dessa modalidade de educação e utiliza, em seus trabalhos, a cisão no conceito de educação.

Os textos que utilizam os trabalhos da autora descrevem, frequentemente, suas experiências em “escolas de arte” que estiveram paralelas à instituição escolar. Ainda assim, devido as tensões entre escola e educação artística, a autora é frequentemente citada como pioneira na educação artística escolar. Ao mesmo tempo, afirma que a educação artística é mais bem praticada na educação não formal do que na formal (BARBOSA, 2009).

Lívia de Castro aproxima a educação artística de ONGs àquilo que define como educação não formal. Desse modo, tanto Castro como Barbosa são autoras específicas do campo de pesquisa da educação escolar que discute o conteúdo artístico, diferentemente de Gohn, Freire, Trilla, dentre outros, que não se limitam a discutir um conteúdo específico.

A próxima etapa da pesquisa objetiva descrever quais são as principais entidades que promovem essas práticas, qual seu público, os conteúdos artísticos ministrados e os espaços em que ocorrem. Dessa forma, compreende-se que além dos elementos propostos pela reafirmação daquilo que as teses e dissertações citaram, com base nos autores discutidos nessa seção, há uma prática singular que não se assemelha por completo as práticas discutidas pelos autores.

### 2.3.3. Arte e formação: o não formal e o popular

As reflexões registradas nos capítulos anteriores basearam-se na identificação de elementos teóricos do campo de pesquisa e dos referenciais teóricos que o embasam, bem como de dimensões da prática educativa como fenômeno concreto. Os dois conjuntos de dados (teóricos e práticos) foram suficientes para concluir questões importantes no que se refere à verificação da hipótese, consolidada no primeiro capítulo. Antes de iniciar as análises da categorização torna-se importante retomar a hipótese da pesquisa e as principais conclusões aferidas até esta etapa.

Como descrito no primeiro capítulo, a hipótese se alterou devido aos dados adquiridos nas etapas anteriores. Inicialmente, afirmava-se como hipótese que há maior quantidade de pesquisas definidas pelas categorias Divergência e Transformação Social no conjunto total do campo de pesquisa. Entretanto, o desenvolvimento da investigação consolidou um universo de pesquisa em que há a separação em dois conjuntos distintos de pesquisas: as de educação popular e de educação não formal.

Dessa forma, a averiguação de hipótese que compreende todas as teses e dissertações como conjunto uniforme oculta os principais elementos de cada termo. Dado a orientação da análise, elaborou-se uma segunda hipótese que afirma relação de interdependência entre as categorizações evidenciadas em cada conjunto orientado. Compreende, portanto, que as diferenças, essencialmente teóricas, entre os conjuntos de pesquisa sobrepõem a teoria à prática, atuando de maneira ideologicamente distinta em cada conjunto.

Os dados apresentados nas sessões anteriores permitem concluir, sobre as pesquisas de educação não formal, que o público alvo é constituído, frequentemente, por jovens definidos como em vulnerabilidade social e econômica. Há, também, relação entre a expansão das ONGs, como instituições promotoras, e a consolidação do termo, em especial no que se refere à arte como conteúdo humanístico e dissociada da técnica.

Além da evidente aproximação entre o termo educação não formal e a função social “Socialização”, observam-se elementos que conduzem a categoria “Divergência”. Além da própria constituição morfológica do termo, há contraposição da escola pelo crescimento de ONGs e fundações, bem como a negação do currículo, aliada a contraditória assimilação dos PCNs de artes, o que indica relação de complementaridade ou, em alguns casos, substituição.

Segundo os dados apresentados nas seções anteriores, as pesquisas de educação popular diferem frequentemente a prática em relação à escola no que se refere ao seu conteúdo, e indicam maior tendência de analisar práticas restritas a comunidades tradicionais. A manifestação artística frequentemente transcende a divisão por linguagens contidas no PCN de arte.

Apesar das diferenças, é importante salientar que não foram encontradas, na análise das questões práticas, elementos concretos do fenômeno que impeçam determinada prática ser definida por um ou outro termo. Com exceção a este fato, tem-se o museu que em todas as pesquisas em que é objeto, está definido como educação não formal.

A teoria crítica da sociedade é central na análise das categorizações. Nos capítulos anteriores, questões sobre elaboração teórica tradicional (HORKHEIMER, 1983a), produção de conhecimento na sociedade unidimensional e o fechamento da locução (MARCUSE, 1979), bem como a relação entre teoria e *práxis* (ADORNO, 1995; HORKHEIMER e ADORNO, 1973) fundamentaram a crítica ao campo de pesquisa. Nesta etapa, retoma-se os conceitos de experiência, formação e a produção cultural e artística nas relações sociais do capitalismo tardio para discutir a função social propugnada pelos dois conjuntos de pesquisa.

Além de textos da teoria crítica, tem-se escritos de John Dewey (1971; 2010) e Émile Durkheim (1967; 1987), bem como os textos que servem de base teórica a consolidação do campo e, também, dos indicadores e categorias (GOHN, 2006; 2009; 2010; 2011; 2014; TRILLA, 2008; GARCIA, 2009; FREIRE, 2014, BRANDÃO, 1978; GADOTTI, 2005; ABIB, 2005).

A incorporação desses textos é essencial para compreensão da relação entre a utilização dos termos e a consolidação do que se define, neste trabalho, campo de pesquisa da educação não escolar de artes. Entretanto, a incidência dos indicadores presentes em cada tese ou dissertação possibilitam identificar o peso da argumentação sobre a conceituação dos termos para análise do objeto. É possível observar adjetivos e expressões frequentemente utilizados na mesma tese ou dissertação, bem como pesquisas em que os termos do campo de pesquisa surgem diminutos.

Para identificar as pesquisas em que os indicadores estão mais presentes, optou-se por dividir as pesquisas em quadrantes, de acordo com a quantidade total de indicadores no corpo do trabalho. O primeiro quadrante contém as 16 pesquisas em que os indicadores surgiram em menor número: varia de zero a cinco indicadores. O segundo quadrante, de cinco a nove indicadores. O terceiro está representado por pesquisas que utilizam o termo com razoável frequência, o que torna a incidência das significações do termo elemento importante para orientar a análise do objeto. Nesse, as dezesseis pesquisas variam entre nove e 15 indicadores.

O último quadrante é constituído de pesquisas em que os indicadores surgem entre 15 e 35 vezes. Os trabalhos em que os indicadores surgem ao menos quinze vezes durante o corpo do texto são os de Anna (2016), Castro (2015), Nardelli (2015), Lacerda (2016), Faria (2016), Correa (2016), Lacerda (2015), Viana (2016), Hansted (2013), Costeira (2016), Rossi (2014), Santos (2016), Xavier (2015), Pinto (2013), Rodrigues (2013), Silva (2014), Lima (2017).

Das 17 pesquisas em que os termos surgem no mínimo quinze vezes, 11 são de educação não formal, quatro de educação popular, uma de educação social e uma de educação sociocomunitária. Contando que há 34 pesquisas de educação não formal, 0,32 pesquisas contêm alta frequência de indicadores. As quatro pesquisas de educação popular representam 0,18 do conjunto, o que indica que as pesquisas de educação não formal contêm maior tendência a elaborar com maior ênfase a análise pela significação do termo.

A utilização dos termos está referenciada pela incorporação de determinadas referências – como descrito no item anterior – em que há atribuições de significados ao termo. Define, portanto, prática educativa analisada por compreendê-la dentro do conceito elaborado como tipo ideal. As pesquisas – como será mais bem detalhado – atribuem significados semelhantes ao termo, o que faz com que grande parte do conjunto esteja categorizado da mesma maneira.

Na tabela a seguir é possível observar a frequência total e relativa das categorizações das pesquisas que utilizam o termo “educação não formal” para definir a prática analisada:

Tabela 12

Categorização das pesquisas de educação não formal de acordo com os dois conjuntos de categorias, com indicação de proporção.

Tese ou Dissertação	Divergência		Convergência		Indefinido		Total	
	FA	FR	FA	Média	FA	FR	FA	FR
Socialização	22	0,65	-	-	2	0,06	24	0,7
Resistência	4	0,12	1	0,03	1	0,03	6	0,18
Transformação Social	2	0,06	-	-	-	-	2	0,06
Indefinido	1	0,03	-	-	1	0,03	2	0,06
Total	29	0,86	1	0,03	4	0,12	34	1,00

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Legenda: FA (Frequência Absoluta) e FR (Frequência Relativa)

O conjunto de pesquisas da educação não formal contém número expressivo de pesquisas categorizadas como Socialização e Divergência. São 22 pesquisas em ambas as categorias, das 34 do conjunto total. Esse número representa 0,65 do total de pesquisas do conjunto. As pesquisas categorizadas como Divergência e Resistência, segundo tipo mais frequente, representam apenas 0,12 do conjunto. É possível identificar mais pesquisas categorizadas como Resistência do que Transformação Social e há apenas uma pesquisa na categoria Convergência.

Como descrito na seção anterior, são 11 pesquisas de educação não formal em que os indicadores estão em grande frequência, aparecendo de 15 vezes a 35 vezes no corpo do texto. Dessas, nove estão categorizadas como Divergência e Socialização, o que indica que se trata de categorização mais frequente, em especial, nos trabalhos em que a utilização dos termos é central na argumentação.

Para compreender como a elaboração dos termos perpassa pelas duas categorias (Divergência e Socialização) torna-se necessário elencar como cada indicador surge no conjunto de pesquisas. A tabela abaixo registra a frequência de cada indicador de acordo com a categoria:

Tabela 13  
Indicadores presentes nas pesquisas de educação não formal por categorias

Indicadores	Convergência	Divergência	Socialização	Resistência	Transformação Social	Total
A (Relações sociais)	3	28	46	5	-	82
B (Termo)	4	43	58	13	15	133
C (Conteúdo)	4	11	19	11	10	55
D (Método pedagógico)	1	64	8	1	3	77
Total	12	146	131	30	28	332

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Conforme registrado na tabela, a argumentação pela comparação ou negação do método, como a organização do tempo e da prática, a relação entre professor aluno, a burocracia, dentre outros elementos (Indicador D como Divergência), é a que mais surge no conjunto, seguido das caracterizações atribuídas diretamente ao termo (Indicador B) como Socialização. Tais indicadores surgem de citações, indiretas ou diretas, em especial da autora Maria da Glória Gohn. A passagem a seguir, por exemplo, é frequente no conjunto de pesquisas da educação não formal e elucida o teor de preparação e capacitação que amplamente caracterizam o termo:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (GOHN, 2006, p. 28).

A preparação às relações sociais como formação cidadã, aquisição de competências e habilidades, inserção no mercado de trabalho, dentre outros, surge como principal função deste tipo de educação e é observada em diversas citações da autora. Hansted (2013), por exemplo, chega a estipular, como diferença essencial das duas modalidades de educação, formal e não formal, o fato de que a segunda, diferentemente

da primeira, forma para a cidadania. Outra citação frequentemente repetida no campo de pesquisa, também da autora, é a seguinte:

Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda o indivíduo e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem num processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. (GOHN, 2010, p. 19).

Observa-se reafirmação do caráter socializador da prática, com ênfase na cidadania e na capacitação às demandas sociais, seguidas de elementos do método que, segundo a autora, não é constituído *a priori* e baseia-se na relação entre estudante e professor. Referenciada pela autora, Pinto (2013, p. 16) afirma que “A não formalidade da educação está relacionada à metodologia, ao procedimento, ao agente, aonde se gera e se localiza o processo educacional” e Xavier (2015, p. 29) define, sobre a educação não formal, que “não constitui formas estrita e convencionalmente escolares”. (XAVIER, 2015, p. 29)

As ambiguidades geradas na elaboração do termo se ligam a negação de diversos elementos que compõem o método educativo, mas que não necessariamente estão em todas as práticas analisadas pelo campo. O fenômeno hipostasiado pela atribuição de significados ao termo atribui diversos elementos do método à prática comparando ou negando os mesmos elementos do método convencionalmente proposto pela escola, como pode ser observado a seguir:

As metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana (...) as turmas geralmente não são formadas por séries / idade / conteúdos como no sistema formal de ensino, atua sobre os aspectos mais subjetivos como o interesse e a necessidade, fundamenta-se em critérios de solidariedade (...) as atividades se desenvolvem, fora das escolas, em locais onde há processos interativos intencionais que se localizam em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos (XAVIER, 2015, p. 35-36).

Há, na citação, utilização de advérbios de negação e de comparação para definir as dimensões da prática educativa constituindo, no conjunto do trabalho, um tipo ideal do que seria prática educativa compreendida pelo significado da locução adjetiva “não

formal”. O tipo ideal, portanto, é elaborado de maneira dependente ao que se concebe educação escolar, pela comparação entre ambas. A organização por meios “não curriculares” – embora haja predileção do conjunto a balizar-se sobre os PCNs de arte – é, também, elemento frequentemente colocado com base na negação ou comparação a educação escolar. A noção de flexibilidade, estipulada às relações de trabalho, se estende na prática educativa ao conteúdo e tempo como pode ser observado em Santos (2016, p. 88) quando afirma, sobre a educação não formal, a “flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto”.

Como oposição a escola conservadora, propõe a valorização das experiências dos estudantes, articulando o cotidiano e reivindicando maior afetividade na relação entre professor e aluno. Esses aspectos, segundo autores do campo, não são compreendidos pelo conceito da educação escolar como mediação da experiência educativa artística.

Outros dois indicadores frequentes no campo são o Indicador A como Socialização e Indicador B como Divergência. O primeiro evidencia a substituição do conceito de classes sociais – observado com grande frequência nas pesquisas de educação popular – por cidadãos e indivíduo em vulnerabilidade social. O segundo indica a reivindicação de outro tipo de educação, antagônica a escola, com vistas a socialização.

(...) a atuação da educação não formal e a criação de seus espaços de atuação se deve também a transformações no mundo do trabalho que levaram ao surgimento do modelo produtivo da especialização flexível onde de acordo com Ferreti (2004) e Hirata (2007), o conceito de competências surge para dar conta desse novo modelo em complemento as ações de qualificação profissional (PINTO, 2013, p. 51).

A citação de Pinto (2015) representa argumentos frequentemente registrados pelas teses e dissertações do conjunto sobre alterações sociais que necessitam, concomitantemente, de uma educação oposta e complementar a escolar. A ênfase no que se define forma sugere que tais demandas necessitam outros modelos de mediação da experiência, mas não necessariamente de outros conteúdos.

Identifica-se, também, ênfase na ideia de competências que segundo Magalhães Neto (2018, p. 93) “se estabeleceu no século XX por um deslocamento do termo qualificação, que é consequência da transição da técnica taylorista/fordista para a toyotista”, ainda em uma perspectiva de manutenção do sistema produtivo e, conseqüentemente, de uma sociedade competitiva, meritocrática e desigual.

Os dados apontam, portanto, para adjetivações e expressões, bem como argumentos teóricos, em que os indicadores A, B, C e D surgem efetivamente como Socialização. As pesquisas, portanto, reivindicam a educação como prática social de maneira similar a Durkheim (1967; 1987), sendo definida, no presente trabalho, como conjunto de pesquisas de vertente positivista.

As “novas” demandas sociais, elencadas pelos autores do conjunto, estão balizadas pela identificação positiva entre os estudantes e o mundo que os cerca. Como afirma o pensamento positivista durkheimiano, em um processo de desenvolvimento progressivo, a sociedade se altera na medida em que promove novas condições objetivas consonantes à formação cidadã.

O desenvolvimento social, segundo o campo, permite o surgimento de um modo de educação que plenamente identificado com a sociedade possibilita a formação e elimina as desigualdades sociais e educacionais. A tensão entre sujeito e objeto se encerra, visto que as desadaptações, tratadas como vulnerabilidades sociais, tem na educação não formal a possibilidade de cura: adaptação, inclusão no mercado de trabalho e formação cidadã.

Apesar da aproximação entre o conjunto de pesquisas do não formal e as ideias do autor, existe um aspecto que as diferenciam, pois sobre o Estado, Durkheim (1967, p. 48) afirma: “tudo o que seja educação deve estar até certo ponto, submetido a sua influência”. O autor compreende o Estado como materialização da representação coletiva que, pela ênfase na ciência como progresso, não se realiza por meio de tensões e conflitos entre diversas correntes políticas.

O indicador A como Divergência representa o movimento de transformações no mundo do trabalho, da tecnologia e da globalização seguido pela ascensão das ONGs. Tais entidades e instituições, pautadas também pelas orientações de organizações como a UNESCO, apresentam a educação convergente às demandas de mão-de-obra e da divisão internacional do trabalho. Como afirma Xavier (2015, p. 31), “a educação não formal ganha destaque no Brasil, na mesma época em que o terceiro setor começa a ter mais visibilidade no contexto nacional”.

Deve-se atentar que a própria pesquisa, realizada em universidades, promulgando funções sociais específicas, submete à prática a lógica escolar da universidade trazendo, também, interesses de organizações internacionais. Dessa forma, o movimento de globalização, evidenciado no campo, substitui o Estado como representação coletiva para as organizações internacionais e fundações de bancos e empresas. Tais organizações,

como a Fundação Itaú (GOHN, 2009) e o Instituto Ayrton Senna (PINTO, 2015), pautados por programas da UNESCO (FARIA, 2016) carregam para os autores do conjunto, em suas publicações, os interesses não conflitivos da sociedade que rumam ao progresso social.

As ONGs, portanto, estão reivindicadas como nova forma de educar, congruente as novas formas tecnológicas, de trabalho, informação, comunicação e globalização. Carvajal (2014), ao discutir novas demandas sociais geradas no desenvolvimento da sociedade, utiliza a expressão “entidades de educação não formal”.

Nas pesquisas em que as ONGs são responsáveis pela promoção da prática, torna-se evidente as diversas caracterizações do termo pela definição de um público em vulnerabilidade social. Compreende-se a possibilidade da arte e da educação artística capacitarem os indivíduos a saírem de situação de exclusão e marginalidade. Entretanto, das seis pesquisas da categoria Resistência, uma analisa prática promovida por instituição privada com fins lucrativos (MAGALHÃES, 2013), outra é realizada a público com deficiência visual (WALLIG, 2018) e em duas o público é graduando (SOUZA, 2017; ROSSI, 2014).

Indicadores da categoria Resistência surgiram apenas trinta vezes sendo que no Indicador B (adjetivação do termo) e D (Método pedagógico) estão em menor número que as outras duas categorias do conjunto (Socialização e Transformação Social). As adjetivações que argumentam sobre modelo educacional que preza também pela individuação e desenvolvimento da personalidade, aparecem – ainda que diminutas – em pesquisas cujo a entidade promotora e o público são distintos aos que o conjunto frequentemente aponta: não se trata de ensino em ONGs para vulneráveis socialmente.

A prática artística educativa que remete a socialização sem atender-se a individuação trata-se de inversão da formação cultural para pseudoformação socializada (ADORNO, 2004). Dessa forma, há homogeneização pelo processo de democratizar a educação artística às classes populares reduzindo-se a caráter inclusivo. Adorno (2004), nesse sentido, atenta para o fato de que as consciências das distintas classes estão passando por um processo de padronização, ainda que as diferenças sociais e econômicas sejam fator preponderante para tal processo. A busca incessante em modelos educacionais frutos de uma consciência de classe equiparada às condições de trabalho, falseia a formação como proposta pedagógica. Dessa forma, a educação não formal é a integração como ideologia: a possibilidade de trazer uma ocupação formalizada às classes populares que outrora esteve restrita às classes médias e altas.

A gênese das desigualdades culturais da qual a produção artística contemporânea é parte, está intocada. Há imposição sobre formas de experiência educativa que surge de cima para baixo, como necessidade de adaptação proposta pelas entidades que circunscrevem a promoção da educação definida “não formal”. Pereira (2018), por exemplo, registra que as práticas de teatro oferecidas em um território de “alta vulnerabilidade social, cultural e econômica” não foram procuradas, mesmo gratuitas, pelos residentes do território que analisa. Em contrapartida, seu grupo de teatro é frequentemente requerido por integrantes das classes médias para realização de cursos e oficinas.

Percebe-se que, de um lado, há homogeneização e, de outro, divergências que estão fundamentadas na própria desigualdade de classes. As elaborações dos objetivos da educação não formal manifestam a ideologia de integração entre as classes com oferta frequente à cidadãos em vulnerabilidade social. O fato de que jovens das classes populares tem acesso a arte “graças” a educação não formal das ONGs promove falso apaziguamento das desigualdades culturais, pois se trata de integração aos não integrados, educação humanística para adaptação sem se atentar a técnica artística como elemento para a individuação.

O indicador A é marcado por 46 categorizações como Socialização e nenhuma categorização como Transformação Social: não há menções a classes sociais em nenhuma pesquisa. Diferentemente do que ocorre nas pesquisas de educação popular o conceito de classes sociais é substituído pelo conceito de cidadão e, em alguns casos, jovem em vulnerabilidade ou risco social. A atribuição de vulnerabilidade social, destituída da noção de classe, compreende indivíduos fragmentados do seu espaço nas relações de trabalho.

Segundo Przeworski (1998) a substituição do termo classe por cidadãos trata-se de visão de sociedade em que os indivíduos, por mais que ocupem lugares distintos no processo de divisão do trabalho, são definidos pelos mesmos direitos e deveres. Solapa, no campo político, a constatação de interesses antagônicos entre as classes pela noção de cidadania política e social.

Os direitos negados à parte da população, aportado pelo conceito de cidadão juntamente ao de vulnerabilidade social, incide ao sujeito fator determinante de sua condição social ao invés da estrutura social do trabalho assalariado, e da desigualdade econômica, social e cultural que este gera A educação “correta”, de método pedagógico harmônico às relações sociais e de trabalho da atualidade, alicerçada pelo esvaziamento

da arte como técnica, possibilita a saída desse estado social, visto que as condições objetivas não são colocadas como fator preponderante da desigualdade social e cultural, bem como da pseudoformação.

A elaboração de um tipo ideal da educação não formal e a proposição de uma teoria que se identifica imediatamente com a prática, como discutido no capítulo anterior, trata-se de pesquisa social de vertente positivista que propõe a cisão antinômica como teoria explicativa das formas fundamentais da educação como prática social. Ao se atentar à ênfase nas novas demandas sociais, da globalização, do desenvolvimento tecnológico e “flexibilização” do trabalho, tendo a educação artística não formal como pseudoformação para atendê-las, manifesta a concepção positivista de educação.

A pesquisa, portanto, torna inteligível a necessidade de uma educação que se diferencia da escola, definida por sua “não forma”, para que os indivíduos das classes populares estejam adaptados à sociedade mais competitiva e com acirramento da desigualdade social. Como pesquisa que apenas identifica, eximindo-se da crítica e da contradição típicas do sistema social, oculta que a arte definida como educação não formal expressa a crise na cultura e na educação. Oculta, também, que as condições objetivas, na realidade, não permitem novas formas mais avançadas, “livres de forma”, para a educação, mas sim, intensificam a pressão social para adaptação.

A técnica artística é pouco relevada e, em contrapartida, há sobrevalorização do valor humanista convergido por determinada forma condizente às “inovações sociais”. A educação não formal, eximindo-se do conhecimento técnico que permite a formação de artistas, cumpre a ideia de educação una, essencialmente humanística, proposta por Durkheim (1967). As entidades internacionais, por meio de seus documentos específicos e orientações educacionais, manifestam a representação coletiva que, como fato social, exerce e inculca hábitos e valores socialmente aceitos.

A educação una, de valor moral, segundo o autor, deve ser promovida a todos de determinada sociedade. A arte, com seu conteúdo esvaziado, ao promover a socialização mais que a individuação, está balizada de adjetivações que se ligam à cidadania. Mesmo quando descrito capacitação ao mercado de trabalho, não há referência ao trabalho como artístico, mas sim, qualquer trabalho que esteja “adequado” às novas relações, ponderadas pela ideia de flexibilização.

A educação não formal como “una” trata-se de adaptação às demandas sociais relacionadas aos valores e a ética cidadã: “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças,

indistintamente, seja qual for à categoria social” (DURKHEIM, 1967, p. 39). Dessa forma, se de um lado a ênfase no não formal como socialização evidencia a crise na sociedade, por outro, a crise do Estado e da democracia.

Para encerrar, é adequado afirmar que a falta de acesso à educação de qualidade é um sério transtorno social que gera situações de exclusões que tornam caótico o futuro da sociedade. Após essa séria constatação o Estado tem investido pouco na educação para que seja possível reverter essa situação. As soluções para o problema têm sido buscada pelas diferentes ações sociais e o viés da educação não formal, a partir da organização da sociedade civil, tem se mostrado, em alguns casos, inovador, apresentando experiências positivas no que diz respeito a inclusão social (RODRIGUES, 2013, p. 50).

A crise na escola e na cultura é remediada pela não formalidade como complemento ou substituição. A incessante necessidade de socialização, em uma sociedade mais competitiva, estendendo as desigualdades sociais e econômicas à cultura e a educação, pautada pelo acirramento das pressões sociais e da pseudoformação, é vista como progresso social que a escola pública não mais atende.

O conjunto de pesquisas da educação não formal evidencia o limite da pesquisa baseada em conceitos fragmentados do todo social – da sociologia especializada, de vertente positivista – ocultando, ao invés de tornar latente, a desigualdade social e educacional da qual a escola é parte. Assim, propõe outro modo de educação de maneira propagandista, pois defende-se, em nível teórico, ser capaz de sanar tais efeitos da crise e evidencia, frequentemente por entrevistas aos gestores e promotores, que assim o faz.

Entretanto, é comum observar argumentações em que os autores afirmam haver práticas de educação não formal realizadas por ONGs que não colaboram ao desenvolvimento social por diversos motivos. Assim, algumas críticas podem ser observadas no próprio conjunto de pesquisas.

Há autores que discutem o próprio termo, como Barbosa (2016), afirmando que as separações são meramente conceituais e, embora utilize o termo e atribua significados ao mesmo, delimita a compreensão do fenômeno educação artística pela ferramenta teórica da sociologia da educação. Garfukel (2016, p. 31) afirma que “o escopo da Educação não-formal corre o risco de se tornar monumental, amplo demais para se efetivar como um campo de pesquisa viável”.

Bello (2006) realiza cotejamento com a noção de educação não formal na Colômbia e no Brasil, e atenta para frequente utilização do termo pela ideia de “resgate da pobreza” pela arte em ambos os países. No caso de Rossetto (2013), embora

categorizada como a maioria das pesquisas, deve-se registrar que a autora realiza uma autocrítica em relação ao modelo educacional. Afirma, portanto, que a educação não formal faz parte do sistema econômico, bem como a escola, e por conseguinte, é permeada pelas mesmas contradições que a instituição escolar. A autora discute atividades artísticas realizadas para a terceira idade e argumenta que apenas nesses casos as práticas perdem qualquer caráter pragmático e de função social socializadora.

A educação pela arte, para autora, ofertada a público de faixa etária distinta a escolar, trata-se de resistência às relações de troca da sociedade. Define a educação não formal pelas mesmas expressões e qualificações dos textos do campo realizando a crítica do modelo que não se trata de prática messiânica como outras pesquisas fazem parecer.

No entanto, apesar do grau de liberdade da educação não-formal em relação às normas que regulam a educação formal, sempre haverá uma seleção; seja de modo politicamente compromissado, seja com pretensões de neutralidade, sempre haverá seleção e fragmentação, posto o sistema econômico vigente (ROSSETO, 2013, p. 45).

As principais referências teóricas são determinantes para as elaborações teóricas discutidas nesta etapa. Entretanto, a tabela indica que há, ainda que em menor número, sentenças que indicam transformação social e resistência. O caso mais interessante e que merece registro, das pesquisas que se afastam da tendência geral do campo, se liga as pesquisas realizadas em museus e que contêm indicadores de Resistência.

Autores como Denise Studdart discutem o museu como educação não formal, construindo outros elementos e outras argumentações que são específicas a este tipo de prática. As diferenças concretas do museu em relação à escola e o movimento de valorização destas instituições são reivindicados pelo referencial teórico.

A expressão terminológica constituída do advérbio de negação se torna ambígua, pois como as próprias teses e dissertações argumentam, o museu necessita da escola para a democratização de seu acesso. Resinentti (2017, p. 24) afirma que “a escola é um contexto fundamental não só para promover o acesso, mas para garantir um maior número de museus visitados” e conclui que “o número médio de museus visitados pelas escolas municipais, tanto de baixo quanto de alto nível socioeconômico, é maior que o número médio de museus visitados pelas escolas da rede privada de nível socioeconômico baixo” (RESINENTTI, 2017, p. 24).

A autora defende a necessidade de “formalizar” a prática museológica, ou seja, atrelar aos currículos, a organização e a burocracia escolar, para que o conteúdo artístico

veiculado nos museus seja acessado por pessoas de distintos níveis socioeconômicos, de distintas classes.

Os trabalhos realizados em museu estabelecem, frequentemente, uma relação entre a arte e as práticas distintas daquela observada em pesquisas que, de maneira concreta ou teórica, estão associadas as ONGs. A relação entre o museu e a escola, portanto, estabelece-se de maneira singular. A complementariedade com a escola, nesse sentido, não se reduz a dois polos opostos de prática educativa que se complementam formando, com a soma da educação informal, a educação como prática social. De outro modo, complementam-se dentro da própria prática, como visitas escolares a museus em contribuição à formação e a valorização da arte e da cultura exposta em museus como resistência.

A utilização do termo, entretanto, sugere a prática educativa em museus como algo externo ao currículo e a instituição, mesmo em visitas escolares pautadas por projetos escolares, dentro de seu planejamento. Para o campo de pesquisa os muros escolares não são rígidos o suficiente para que práticas que ocorrem dentro deles sejam definidas não formais, mas é suficientemente rígido para que práticas escolares em museus sejam definidas como educação não formal.

As pesquisas de educação popular não compreendem os museus, pois há uma noção de convergência, incorporado ao adjetivo “popular”, da prática cultural e da classe social. Os museus, dessa forma, não poderiam ser definidos populares, pois pressupõem – pressuposição contestável que aparece como parte do problema do acesso à cultura – uma prática cultural “de elite”.

Como pode ser observado na tabela a seguir, diferentemente das pesquisas de educação não formal, as pesquisas de educação popular estão mais frequentemente categorizadas como Transformação Social e Convergência, contando com 0,45 do conjunto total, o que significa que o termo educação popular caracteriza a prática educativa artística pela sua potencialidade transformadora e emancipadora convergindo com aquilo que o conceito “educação escolar” abrange:

Tabela 14

Categorização das pesquisas de educação não formal de acordo com os dois conjuntos de categorias, com indicação de proporção.

Tese ou Dissertação	Divergência		Convergência		Indefinido		Total	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
Socialização	2	0,09	-	-	1	0,04	3	0,12
Resistência	-	-	2	0,09	1	0,04	3	0,12
Transformação Social	3	0,12	10	0,45	3	0,12	16	0,66
Indefinido	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	5	0,21	12	0,54	5	0,20	22	1

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Legenda: FA (Frequência Absoluta) e FR (Frequência Relativa)

Os dados registrados na tabela indicam, também, que não há indefinições sobre a função social que cada pesquisa reivindica. A categoria mais evidente das pesquisas de educação popular está no conjunto Função Social: Transformação Social. Identificou-se, nas leituras das teses e dissertações, que Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão são os dois autores mais presentes como referencial teórico. Paulo Freire, entretanto, surge em poucas citações ao termo educação popular em sentenças que sugerem aproximação entre o dialógico e o método pedagógico da prática educativa. Brandão (1986), de outro modo, trata-se de autor mais citado nas elaborações ao termo, servindo como referência das teses e dissertações para reivindicação de função social transformadora.

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia (BRANDÃO, 1986, p. 48).

O termo educação popular, tendo a principal referência de Brandão (1986) incorpora a compreensão de uma prática educativa que está definida pela sua articulação a ideia de classe social e a cisão que, diferentemente do caso do não formal, se liga ao saber, ao conhecimento popular. As atribuições de significados aos adjetivos que

qualificam o substantivo “educação” são essenciais para que, no caso da expressão “não formal”, a relação com o formal seja mais evidente, registrando número maior na categoria Divergência. Em relação à função social, das 34 pesquisas definidas como não formal, 24 estão na categoria Socialização, o que representa 0,7 do conjunto. Frequência relativa próxima a das 16 pesquisas de educação popular categorizadas como Transformação Social, que representam 0,73 do total de pesquisas que utilizam o termo.

Com base nos dados da tabela é possível observar que há três pesquisas categorizadas como Resistência e três como Socialização. No que se refere ao conjunto Relação com a Escola há cinco trabalhos categorizados como Divergência, cinco como Indefinido.

Há 12 pesquisas categorizadas como Convergência, o que representa 0,54 do conjunto de pesquisas. Diversas práticas educativas artísticas, definidas populares, já estão realizadas na escola e definidas como parte da educação escolar. Há cinco pesquisas, categorizadas como Indefinido no conjunto “Relação com a Educação Escolar” o que representa 0,23 do conjunto. Dessa forma, para significar o “popular” não necessariamente se realiza cotejamento com o “escolar” ou “formal”.

A pesquisa de Nardeli (2018) está categorizada como Divergência, pois o autor compreende o EJA como prática educativa não formal que, na atualidade, vem sendo formalizada e, conseqüentemente, perdendo seus atributos de educação popular. Utiliza a autora Maria da Glória Gohn para elaborar o argumento. Os trabalhos de Cardoso (2018) e Silva (2016) compreendem os elementos do conteúdo e da arte, capoeira e artesanato respectivamente, como distintos aos promovidos, frequentemente, pelo currículo escolar e contrários as relações que se estabelecem na escola.

Cardoso (2018) registra os conflitos e tensões das práticas de capoeira na escola. Afirma que as práticas foram encerradas e que a escola analisada foi incapaz de incorporar a capoeira pela sua potencialidade formativa, técnica, humanística, de experiência formativa e contato com a cultura africana. A capoeira, como conteúdo da prática analisada, esteve reduzida ao lúdico e substituível por qualquer outra prática que pudesse entreter os estudantes.

A pesquisa de Quadros (2016) diverge pela consolidação da cisão entre escolar e não escolar, a de Pato (2013) pela associação a outras instituições como promotoras da educação popular. Já Nardeli (2018), Cardoso (2018) e Silva (2016) elaboram a divergência pelo distanciamento do conteúdo, definido como popular, da educação escolar ou formal. Nos últimos três casos o adjetivo popular contém elementos que

divergem da escola. No caso de Cardoso (2018) estes elementos divergentes estão discutidos pelos elementos empíricos, em entrevistas e na constatação de que as práticas de capoeira não conseguiram se incorporar, de fato, a escola estudada.

Na tabela a seguir é possível observar a frequência com que cada indicador, em relação a cada categoria, surgiu no conjunto total de pesquisas da educação popular. Deve-se salientar que devido ao número reduzido de pesquisas em relação à educação não formal, a quantidade de indicadores é, também, menor. Entretanto, percebe-se que alguns indicadores surgem demasiadamente no conjunto, especialmente os da categoria Transformação Social:

Tabela 15  
Indicadores presentes nas pesquisas de educação popular por categorias

Indicadores	Convergência	Divergência	Socialização	Resistência	Transformação Social	Total
A (Relações sociais)	3	2	10	5	38	58
B (Termo)	8	5	2	9	62	86
C (Conteúdo)	16	7	5	12	22	62
D (Método pedagógico)	10	3	1	4	17	35
Total	37	17	18	30	139	241

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

O indicador B como Transformação Social surgiu apenas uma vez a menos que o indicador mais frequente no conjunto de pesquisas da educação não formal (Indicador D como Divergência). Tal dado indica que a adjetivação direta ao termo, de adjetivos que indicam transformação social e emancipação, é a que mais surge neste conjunto de pesquisas.

O conteúdo, representado pelo Indicador C, conta com 22 indicadores categorizados como Transformação Social. A sociedade de classes, Indicador A, contém menos indicadores no total, mas surge em maior frequência na categoria Transformação Social. A relação entre o popular como transformação social perpassa, essencialmente, pela compreensão de uma sociedade dividida em classes, o que gera um tipo distinto de

educação, de acordo com a classe e balizado de método próprio, representado pelo Indicador D com 17 categorizações em Transformação Social.

Há ausência de adjetivações que indicam, também, o papel socializador da prática e as discussões sobre as práticas culturais como parte da pseudocultura. Entretanto, a pressão pela socialização, como evidenciado pelas pesquisas de educação não formal, é inevitável e supera os processos meramente educativos. Trata-se de idealismo “combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da experiência pelo existente” (ADORNO, 2010a, p. 143) e, portanto, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens a se orientarem no mundo” (ADORNO, 2010a, p. 143).

A demanda por adaptação, típica da sociedade do capitalismo tardio, é negada pelo pressuposto de que a sociedade atual é constituída por condições objetivas que possibilitam uma prática educativa libertadora. A relação entre educação popular e cultura popular aparece como ausente de tensões o que indica que as contradições sociais, de classe, podem ser suprimidas pela educação “adequada” que surge coesa dentro daquilo que se define classe popular.

A teoria que não observa a prática pela sua relação direta com as tensões sociais encerra-se em idealismo e o conceito de emancipação está frequentemente registrado sem aprofundamento de seu significado. Não é a negação da adaptação, portanto, que se trata a prática revolucionária, mas sim, uma prática que possa potencializar a formação humana pela reivindicação de uma educação que esteja voltada ao participante em seu desenvolvimento pessoal, de sua individuação (ADORNO, 2010a). A contraposição ao modelo conservador, nessas pesquisas, não se liga a compreensão da arte pelos seus aspectos de individuação e criatividade, mas sim, por uma educação artística engajada (BENJAMIN, 1934).

No único trabalho em que o termo “educação popular” é adjetivado com expressões que indicam socialização, a pesquisa se atenta a defender o EJA como educação popular não formal, divergindo da educação formal. A crítica sobre o EJA estar se formalizando é relacionada a escritos de Maria da Glória Gohn que produz uma única caracterização: “a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades” (NARDELLI, 2018, p. 16).

A utilização frequente do termo seguido de adjetivações como “transformador”, “emancipador” (e suas variações morfológicas) somado a pouca atenção as técnicas artísticas “populares” possibilitam que haja poucos termos ligados a categoria

Resistência. Há, portanto, poucas adjetivações que relacionam o termo a aspectos da individuação, aquisição de conhecimentos, técnicas e elementos da subjetividade para a formação: a emancipação se torna demanda ideológica da educação propugnada. A compreensão do fenômeno também se coloca em termos pragmáticos, de submissão dos indivíduos a demandas externas, pelo registro intrínseco da experiência ao engajamento.

Deve-se atentar que os indicadores surgem plurais em cada pesquisa. Dessa forma, não se observa um único significado de “popular” em cada tese ou dissertação. Pelo contrário, as pesquisas articulam mais de um elemento para discutir o que se refere a educação popular: em 18 das 22 pesquisas de educação popular há dois ou mais tipos de indicadores categorizados como Transformação Social.

Há pesquisas, como as de Lima (2015) e Vasconcelos (2016), em que as adjetivações ao termo (Indicador B) são mais frequentes. Na pesquisa de Costeira (2018) a ênfase na capoeira, definida como parte do saber popular, constitui sentenças como indicadores C. Em Dantas (2015), além de adjetivações dadas diretamente ao termo (Indicador B), há, também, forte assimilação do popular como processo intrínseco das relações de classe (Indicador A).

É este último autor que, baseando-se em Beisiegel, afirma que “o termo ‘popular’ enquanto instrumento de qualificação de um processo educativo é vago e impreciso” (DANTAS, 2015, p. 107). A ausência de definição do adjetivo popular visa “transformar a situação de classe em situação de massa, de povo, de cidadão comum”. Orienta-se, portanto, em defini-la “com vistas a explicitar junto a segmentos ‘populares’ da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição”. A pesquisa social, plenamente identificada pela prática, se direciona como “luta contra a invasão cultural, contra o imperialismo e a desnacionalização, a democratização pela valorização da expressão cultural e política das classes populares” (DANTAS, 2015, p. 109).

A identificação entre prática educativa artística e a classe popular não necessariamente estabelece convergência ou divergência entre a prática e a educação escolar. Há, segundo Brandão (1986), alterações de sentido decorrentes do desenvolvimento histórico e, em especial, político da sociedade brasileira. Na década de 1960, período em que os níveis de alfabetização eram baixos, diversos movimentos de educação popular pretendiam levar a escola a toda a classe popular e, ao mesmo tempo, grupos sociais atuaram para produzir uma escola que capacitasse e formasse a mão de obra para a indústria. A crítica à escola, no sentido de instituição que abriga os valores

burgueses do trabalho industrial, é facilmente observável no campo e, dessa forma, há uma tensão no cotejamento dos adjetivos “escolar” e “popular”. A educação popular se reorienta como prática revolucionária que independe da instituição escolar conservadora e tradicional.

Vamos topar algumas páginas à frente, leitor, com pessoas que reduzem o âmbito da prática de uma educação popular a um trabalho político através do ofício do educador, dirigido à produção e reprodução de um poder popular através da construção coletiva, no âmbito das classes subalternas, de um saber popular. Isto se faz fora do âmbito da escola, da educação, seriada. Fora também e, para alguns, fora principalmente dos espaços e sistemas oficiais da educação escolar. Por isso, durante algum tempo houve um esforço para associar a educação popular a um modo alternativo de trabalhar com o povo através da educação. Entre graus variáveis de oposição a tal pressuposto, estão aqueles para quem uma das principais características de uma educação popular é justamente a ampliação da sua possibilidade de ser alternativo. (BRANDÃO, 1986, p. 29)

A proposta de educação popular, recorrente nos trabalhos, indica ação educativa artística orientada pela classe popular e promovida para essa classe. Embora a educação popular tenha sido definida pelo movimento de universalização da escola, Brandão (1986) contrapõe esse modo de compreendê-la redirecionando seu significado para uma educação política que rume a transformação social independentemente de ser definida escolar ou não ainda que, como observado no campo de pesquisa, tal prática educativa artística ocorreu e ocorre, frequentemente, à margem da escola.

A escola, para o conjunto de pesquisas, ainda que instituição possível de prática da educação popular, representa educação bancária e contribui à manutenção da sociedade de classes. A convergência com a educação escolar, observada nos dados da categorização, surge pela reivindicação de alterações metodológicas e conteudistas da instituição.

A crítica descrita à escola, portanto, não se relaciona tanto a sua forma, como método pedagógico, quanto a sua potencialidade como ferramenta política que durante longo período da história brasileira esteve sob o domínio da classe burguesa. As distinções entre ambos são maleáveis, visto que a função social transformadora como elemento de diferenciação entre os termos pode ser alterada se a escola se orientar pela prática artística “popular”.

Os movimentos sociais como organização da sociedade civil, no que se refere a educação não formal, tomam contorno pelas ONGs e pela promoção de outro tipo de

educação. Na educação popular, ao contrário, tais movimentos, além de promoverem práticas educativas paralelas às estatais, partem da luta por uma escola pública pautada na educação popular.

Ao contrário da lentidão rotineira e da armadura sistêmica e burocratizante em que se move o comboio pesado e confuso da educação escolar seriada, cuja principal característica é existir como uma complexa instituição hierárquica e, portanto, centralizada, os três exemplos de trabalho pedagógico para/com/das classes populares que vimos até aqui, pelo menos em seus momentos pioneiros de existência, tomam a forma e a dinâmica de movimentos. (BRANDÃO, 1986, p. 34)

A forma dos movimentos sociais, como definido pelas pesquisas de educação não formal (burocracia, seriação etc.), difere-se da escolar, possibilitando outro modelo educacional. Para Brandão (1986) a crítica a escola e sua possível transformação se liga a identificação entre o conteúdo e a classe, que deve ser base à formação de uma escola pública e democrática.

A frequência relativa do indicador C (conteúdo) é superior no conjunto de educação popular. A média de incidência por pesquisas do Indicador C, na educação não formal, é de apenas 1,6 aparições por pesquisa e da educação popular de 2,8. Trata-se do indicador em que mais aparece em categorizações de Resistência, ainda que esteja em menor número que de Transformação Social.

A relação entre popular e conteúdo pôde ser identificada no capítulo anterior ao evidenciar que o conjunto da educação popular tem maior tendência em discutir conteúdos distintos, que não “cabem” nas linguagens pré-definidas pelo PCN como observado na educação não formal. O Indicador C como Convergência foi o que mais surgiu, excetuando-se os quatro indicadores como Transformação Social.

A escola como instituição segregadora, balizada pelo ensino bancário, excessivamente adaptativa, marginaliza determinadas expressões e manifestações artísticas estigmatizadas e oprimidas. No caso das pesquisas em que o indicador C é categorizado como de Resistência, percebe-se sentenças que afirmam a necessidade de proposição de determinados conhecimentos na instituição escolar, como “inserir nos projetos político pedagógicos das escolas o respeito aos valores essenciais e existenciais dos descendentes africanos” (SILVA, 2014, p. 73), bem como discussões sobre gênero na escola (CAMARGO, 2017). Chico (2017), por exemplo, propõe a inclusão da arte

grafitti no espaço escolar e Lima (2015) reivindica aulas da linguagem musical para a instituição como essencial.

O indicador C como Resistência é observado nas práticas museológicas, nas pesquisas de educação não formal, como valorização de um conhecimento mais próximo ao que se definiria erudito. Nas pesquisas de educação popular, ao contrário, valoriza-se o artesanato, a arte que descende da cultura africana, manifestações territoriais e rurais, bem como práticas definidas como fruto dos saberes populares. Observa-se que o indicador C como Resistência, no caso do conjunto da educação não formal, reivindica a importância do acesso a museus pela população em geral.

Ainda que as práticas artísticas comunitárias, restritas a determinado território, sejam definidas como populares, a massificação da cultura dificulta compreender e delimitar a linha que separa as duas expressões culturais (popular e erudita). A definição de Brandão (1986) de educação popular como aquilo que é realizado “pelo povo e para o povo”, frequentemente citada no conjunto, está submetida às contradições da produção cultural e artística do capitalismo tardio. Navega (2016, p. 116), por exemplo, ao discutir o conteúdo da cultura popular, resgata Anitta, cantora símbolo da indústria cultural no campo musical.

A vida desses seres historicamente marginalizados, faz-se leito na medida em que, hoje, sua atenção está voltada para o oprimido como sujeito de sua libertação, face a face com uma lógica própria à construção popular de mundo: que os contempla em suas totalidades, em suas presenças, em seus movimentos e ações culturais e políticas. Emancipar-se, libertar-se é, ademais de sobreviver a tantas opressões impostas, querer mostrar para o que veio contemporaneamente musicalizado pela cantora das grandes massas populares, Anitta.

O fato de a artista citada representar, em alguma medida, as classes populares, e seus produtos serem consumidos por essa classe, orienta a pesquisa a compreender que a emancipação e transformação social é possível pela cultura mercantilizada na lógica do sistema que necessitaria ser transformado. A definição de “cultura popular” ou “arte popular” fica resignada a definição de educação popular como proposta educativa transformadora, mas de definição vaga e genérica. A transformação social como adjetivo constantemente registrado surge, portanto, amenizando as contradições que a produção cultural mercantilizada acarreta à sociedade. A pesquisa social que se pauta na vertente idealista, apesar de reivindicar transformações sociais, contribui, bem como a vertente positivista, para a manutenção do *status quo*.

Barros (1971) discute a arte popular como folclore, questionando se há alguma arte e cultura popular que não realizada unicamente por meio de produtos artesanais ou a própria prática artesanal. Dessa forma, delimita o conceito de arte popular como aquela, fruto de técnicas artesanais, em contraposição a arte produzida pela técnica industrial.

De vertente positivista, reflete sobre a técnica artesanal pela sua incorporação na produção industrial e nos territórios urbanos. Nas pesquisas do autor no sertão nordestino na década de 1960, conclui que o artesanato e a arte popular, em geral, resultam do excesso de mão de obra e baixa capacidade de geração de renda em determinados territórios. Além da arte artesanal que contempla tanto necessidades lúdicas quanto afetivas e sociais, a ausência de geração de renda acarreta diversos problemas sociais a tais territórios. (BARROS, 1971)

No sertão nordestino, na década de 1960, foram desenvolvidas e praticadas artes populares como produto de relações sociais e históricas, contraditoriamente permeados por precárias condições sanitárias, alimentícias, econômicas e sociais. Como parte da massificação da cultura, tais práticas artísticas estiveram à margem da sociedade pelo fato de não estarem plenamente incorporadas na lógica da cultura massificada. As teses e dissertações de educação popular que discutem territórios rurais evidenciam, na pesquisa, as contradições e tensões da lógica industrial adentrando também tais territórios (BEZERRA, 2013; SILVA, 2014).

A lógica da cultura massificada e mercantilizada alcança diferentes classes e territórios, de maneira dinâmica, devido aos elementos discutidos pelas pesquisas de educação não formal: o desenvolvimento tecnológico, em consonância a novas técnicas de produção industrial e globalização. Barros (1971, p. 204), na década de 1970, já alertava que “esta imposição dos meios de comunicação não se limita, porém, aos grandes centros urbanos. Ela interfere nas áreas afastadas do interior e vai criando um denominador comum de preferências e de seduções”.

A homogeneização da cultura como pseudoformação socializada e a pressão social para adaptação, no que se refere à pesquisa social de vertente idealista, estão ocultos. Seja como classe popular ou jovem em vulnerabilidade social, os estudantes submetidos a tais práticas se restringem a um grupo social específico, com sua posição nas relações sociais e que recebem, desse modo, uma educação artística aos moldes do que o sistema induz.

Dessa forma, as classes altas, raramente objeto de discussão no campo, recebem outra educação que permite uma prática artística mais técnica e voltada à individuação:

escolas de música, teatro, atividades em contraturno de escolas particulares não submetem os estudantes necessariamente a tais demandas sociais. Embora possa haver preocupação com a socialização e inclusão no mercado de trabalho, alheias ao “risco social”, tais práticas incorporam em especial o ensino de técnicas artísticas e o desenvolvimento subjetivo que a arte como técnica pode oferecer.

A ideia de uma educação crítica, que faça o educando desnaturalizar as relações sociais contemporâneas implica a incorporação de atribuições relativas ao conceito de crítica na ação pedagógica. Não há mudança sem a compreensão do que necessita ser transformado – e, por vezes, daquilo que necessita resistir –, sendo reafirmado pelo campo a transmissão de elementos suficientes a uma formação cultural que seja, de fato, crítica.

Freire (2014, p. 31), autor constantemente referenciado pelas pesquisas afirma que “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de curiosidade epistemológica.” Bezerra (2013), que discute práticas artísticas em comunidades alerta que a prática de educação popular “convoca para a criação de espaços de participação livre e crítica, onde os grupos populares tenham poder de decidir, escolher caminhos, refletir sobre os mesmos, reconstruí-los (BEZERRA, 2013, p. 168)”.

Entretanto, há quantidade demasiadamente maior de categorizações de Transformação Social no Indicador B (caracterização do termo), do que Resistência. A educação para emancipação, entretanto, necessita também que o conteúdo seja analisado em toda sua potência. A arte como prática educativa, possibilita a reflexão crítica como processo de individuação e de fortalecimento do eu.

A emancipação como função educacional, portanto, “precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu” (ADORNO, 2010a, p. 180). A arte, como conhecimento que permite a produção e objetivação das potencialidades criativas, de expressão das emoções subjetivas, submetida a transformação social é conceito da sociologia da educação, de vertente idealista.

Com isso, o método pedagógico, plenamente identificado com a classe e o conhecimento popular torna-se principal elemento para transformação social. A argumentação sobre o método pedagógico, indicador D (Método), foram as que menos surgiram no conjunto, entretanto, foi a segunda que mais apareceu na categoria Convergência. A elaboração do método dialógico e a defesa de que a escola o incorpore é frequente no campo e, dessa forma, sentenças que afirmam a necessidade de “a

educação escolar acolher a aprendizagem dialógica freiriana” (GUIMARÃES, 2018, p. 29) surgem no campo de pesquisa indicando a convergência.

O princípio da dialogicidade discutido em diversas pesquisas é argumentado como método diretamente relacionado ao conteúdo popular e a classe popular. A transmissão do que se define saber popular, em contraposição ao saber elitista, é realizado por um método pedagógico específico relacionado ao diálogo e a afetividade.

Dantas (2015), por exemplo, afirma: “Do ponto de vista da educação popular, a liberdade das pessoas depende do desenvolvimento da capacidade dialógica, com a perspectiva de superar a indução, a invasão, a dominação antidialógica” (DANTAS, 2015, p. 146).

Diferentemente da elaboração do termo não formal, o método pedagógico se trata de elemento que não se integra diretamente ao conceito elaborado ao termo. Dessa forma, a educação popular contém um método (dialógico) que faz parte dos elementos que o consolidam como conceito. De outro modo, a educação não formal é o próprio método que reivindica.

O fato de o Indicador D surgir em menor quantidade no conjunto não se trata da pouca importância do método para o conjunto de pesquisas da educação popular. Ao contrário, identificou-se que se trata de elemento imprescindível para a consolidação do conjunto de pesquisas e é o ponto em que os conjuntos traçam semelhantes formas de descrever a prática educativa artística pela atribuição de sentidos aos termos do campo de pesquisa, como será mais bem descrito na próxima seção.

#### 2.3.4. Método pedagógico e experiência educativa

Nas seções anteriores foram analisados os aspectos singulares de cada conjunto de pesquisa de acordo com os objetivos traçados. Dessa forma, foi possível registrar as principais conclusões sobre cada conjunto de pesquisas observando diferenciações nas elaborações teóricas do campo de pesquisa da educação não escolar de arte. Nesta etapa serão retomados os dados sobre o conjunto de categoria: “Relação com a educação escolar”, realizando o cotejamento dos termos, para argumentar sobre a relação direta entre este conjunto de categorias e o conjunto “Função Social”, bem como afirmado pela hipótese.

Identificou-se que diversos substantivos como “campo”, “ensino”, “organização”, “contexto”, “via”, dentre outros, surgem também adjetivados pelo prefixo de negação. A utilização frequente de “ensino do não escolar” (CARVAJAL, 2014; FARIA, 2016;

LIMA, 2015; QUEIROZ, 2015) e “campo do não escolar” (QUADROS, 2013) ocasiona ambiguidades sobre elementos importantes para as argumentações e significações do termo. Surgem, dessa forma, como sinônimos de educação.

Embora tais elaborações morfológicas produzam diversas ambiguidades, percebe-se que a questão do espaço é a mais complexa dentro do campo e determinadas pesquisas reduzem o prefixo de negação pela oposição espacial entre o conceito elaborado teoricamente e o espaço escolar. Nesses casos, a prática é definida como de educação não escolar pelo fato de não se realizar no espaço da escola.

A categorização permitiu inferir que as formas de elaboração do não formal e não escolar estão intrinsecamente ligadas à negação e comparação da escola. Em alguns casos, realizam-se comparações e argumentos que negam diretamente a educação escolar, e em outros, surgem indiretamente ao discutir a instituição, o conteúdo e o método que estão compreendidos com base na cisão conceitual. O termo popular, de outro modo, realiza crítica a educação escolar reivindicando mudanças relacionadas ao conteúdo, método pedagógico e articulação entre instituição escolar e classe social.

Gadotti (2005) descreve elaborações teóricas sobre o termo educação não formal, frequentemente citadas no campo de pesquisa, que contestam a utilização da locução adjetiva “não formal” como negação a escola (ao formal) (ROSSETO, 2013; PINTO, 2013; BELLO, 2016; LIMA, 2015). Mesmo nas pesquisas em que há tal consideração, percebe-se citações como “a educação não formal completa, reforça, mantém ou, se necessário, cumpre com determinadas tarefas educativas” (PINTO, 2013, p. 47) e “a educação não formal não pode ser organizada por séries, idades ou conteúdos (...) não basta ser fora da escola, mas tem que necessariamente romper com algumas determinações que caracterizam a escola” (PINTO, 2013, p. 49) em seguida das colocações citadas de Gadotti (2005).

Tais inferências, registradas nos capítulos anteriores, formam base para a elaboração das duas categorias discutidas nessa seção: Divergência e Convergência. A tabela a seguir permite observar a diferenciação entre ambos os conjuntos de pesquisa, bem como os da educação social e sociocomunitária:

Tabela 16

Tese ou dissertação por categorias do conjunto “Relação com a escola”

Tese ou dissertação	Convergência	Divergência	Indefinido	Total
Educação não formal	1	29	4	34
Educação popular	12	5	5	22
Educação Sociocomunitária	2	1	1	4
Educação social	-	2	1	3
Total	15	37	11	63

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

Nota: - indica zero

Há número maior de pesquisas que compreendem divergência do modelo educativo em relação à educação definida como escolar. As pesquisas de educação não formal, em quase todo o seu conjunto, atribuem os significados ao termo com base na cisão do conceito de educação. De outro modo, a educação popular é tida como modelo educacional que pode, ao seguir determinados princípios educativos e pedagógicos, ambos os conceitos: educação popular e educação escolar.

Identificou-se que as referências teóricas do não formal, quando presentes nas pesquisas que se utilizam de outros termos, permite identificar indicadores da categoria Divergência. Pato (2013), por exemplo, define a prática como de educação popular, porém, seu trabalho está categorizado como de Divergência, pois baseia-se no texto de Livia de Carvalho, que elabora relação direta entre a educação não formal e as ONGs.

As pesquisas categorizadas como “Indefinido” não realizam cotejamento ou relação entre o termo reivindicado e a educação, instituição ou currículo escolar. Nas pesquisas de educação popular, sociocomunitária e social, categorizadas como Indefinido, os termos com prefixo de negação, quando aparecem no corpo do texto, estão reduzidos ao espaço em que as práticas ocorrem.

A única pesquisa de educação não formal categorizada como Convergência é a de Souza (2017). Trata-se de pesquisa em museu que defende a arte como ferramenta pedagógica da prática museológica ambiental. A referência de autores como Maria da Glória Gohn, Jaume Trilla, Moacir Gadotti, dentre outras, é determinante para atribuir adjetivações e significados ao termo que operam a cisão no conceito. Identificou-se que

pesquisas realizadas em museus frequentemente contêm autores distintos que elaboram o conceito pela aproximação do não formal ao museu. Dessa forma, nas pesquisas, o distanciamento entre o não formal e o formal não é único caminho teórico para significar o termo.

Souza (2017, p. 83), quando descreve a educação não formal, cita autores pouco referenciados no campo de pesquisa e afirma que a educação não formal “colabora com a educação ambiental, criando condições para alunos e professores desenvolverem projetos diferenciados em suas escolas”.

Das quatro pesquisas de educação não formal categorizadas como Indefinido, duas também são realizadas em museus. Nesses casos não há citações dos autores e textos frequentemente referenciados pelo campo. Nota-se que, apesar de algumas diferenças teóricas entre os termos do campo de pesquisa, a única delimitação rígida que se realiza para que determinada prática seja enquadrada em apenas um dos termos se liga a compreensão geral do campo sobre os museus como educação não formal.

Deve-se atentar, por exemplo, que as práticas restritas a grupos ou comunidades territoriais com determinada especificidade tendem a serem definidas como de educação popular. Entretanto, não se pode afirmar linha rígida que impediria determinada prática ser definida não formal, pois a ambiguidade relacionada ao termo admite sua utilização em diversos sentidos, dependendo do tipo ideal elaborado pela tese ou dissertação.

O critério de seleção do termo e, por conseguinte, seu conceito, provém essencialmente da referência teórica utilizada. Dessa forma, embora existam tendências de determinados termos englobarem com maior frequência determinado tipo de prática, não há justificativas concretas e uma coesão no conjunto dos trabalhos que permita afirmar que determinada prática definida como de educação popular não poderia ser definida como de educação não formal, social ou sociocomunitária – inclusive aquelas realizadas em escolas e com exceção dos museus, como já observado. As ambiguidades entre os termos promovem conceituação que, eximindo-se de questões concretas sobre o fenômeno, possibilitam a utilização de variados termos para a mesma prática.

Observa-se que as dimensões concretas se alteram no conjunto dos trabalhos, mas práticas semelhantes estão enquadradas em termos distintos. A relação entre a prática, como fenômeno concreto, e a instituição escolar, se dá por uma discussão meramente conceitual do termo que se articula essencialmente com a compreensão de sociedade e escola que cada pesquisador incorpora por meio do referencial teórico.

O conteúdo da prática pode determinar, em alguns casos, as atribuições de função social. Silva (2013, p. 66), por exemplo, ao discutir o circo social como educação não formal afirma que “(...) entende-se que não se constitui objetivo do Circo Social a formação de artistas e, sim, uma formação cidadã”. Baseado em Gohn, o autor registra afirmações como “Ela capacita os indivíduos a tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (SILVA, 2013, p. 72). Na pesquisa Fontenele (2017) o circo social é definido como educação popular e, também baseado em Gohn, registra função social para a “formação de cidadãos (...) crianças e adolescentes em situação de risco, vulnerabilidade social, desvinculadas ou não de processos educacionais, sociais e culturais” (FONTENELLE, 2017, p. 36).

O circo social, embora conteúdo significado por diferentes termos, está incorporado de definição de sua função social pelo mesmo referencial teórico, ligado as pesquisas de educação não formal. Dessa forma, se trata de um tipo de prática destinada a adaptar jovens e adolescentes em vulnerabilidade social independentemente da utilização do termo. O circo, como manifestação artística que se apropria de diversas linguagens, é promovido para integração social e a técnica artística, nas pesquisas, fica assumidamente em segundo plano.

A capoeira também é prática que pode ser referenciada por ambos os termos. Santos (2016) afirma que há poucas pesquisas sobre capoeira e educação não formal. A autora constata tal fato com base em um levantamento bibliográfico realizado com os descritores “capoeira” e “educação não formal”. De fato, a associação da capoeira como educação popular é mais comum e tem na figura de Pedro Abib (2005) elaborações teóricas amplamente discutidas pelo campo – e pela própria pesquisa de Santos (2016).

A capoeira, segundo Abib (2005), como manifestação cultural, trata-se de uma prática que contém o método dialógico como parte indissociável de seus principais elementos. Resgata-se o conhecimento ancestral do continente africano, a superação do racismo, valorização de práticas culturais afrobrasileira, bem como é incorporada de um método pedagógico específico, fruto da capoeira como produto sócio histórico.

No texto de Santos (2016) em que o termo utilizado é não formal, o Indicador C (conteúdo), no que se refere à Função Social, está categorizada como de Transformação Social. Entretanto, o Indicador A (instituição) e B (caracterização do termo) determinam a categoria Socialização à pesquisa. Esse fato evidencia que o conteúdo, ainda que pese nas determinações de sua função social, por um sutil ajuste teórico pode estar compreendido em qualquer termo.

A contação de história é significada em Faria (2016) como de educação não formal e em Vasconcelos (2016) como de educação popular. O primeiro trabalho busca evidenciar como a contação de história pode ser considerada uma prática essencialmente de educação não formal e o segundo busca evidenciar como a contação de história pode ser considerada uma prática intrinsecamente de educação popular.

Nesse caso o vocabulário que define a função social da prática depende dos referenciais teóricos que significam os distintos termos. No caso da educação não formal, a ênfase na separação do método como negação ocasiona indicadores na categoria Divergência: a contação de história como educação não formal contém o Indicador D (método pedagógico) sete vezes como Divergência. De outro modo, na pesquisa de educação popular (VASCONCELOS, 2016), o indicador B (caracterização do termo) como Transformação Social é o que surge com maior frequência.

Embora algumas práticas de educação popular sejam promovidas por associações e outras entidades do terceiro setor, tal fato não incide diretamente na significação do termo. O popular é discutido como pertencente a determinada classe social, assumindo a sociedade pelas relações de classe, pelo método dialógico e pela cultura popular. Entretanto, observa-se que práticas promovidas por diversos tipos de instituições são definidas por ambos os termos.

Os dados obtidos pela categorização tornaram evidente que o prefixo “não” abre dois modos distintos e antinômicos de educação e, mesmo as passagens de Gadotti (2005), sobre evitar a utilização do termo como oposição ao escolar, não impedem que a significação seja realizada por meio de advérbios de negação e comparação, de complementaridade e substituição.

Pode-se concluir que há reivindicação de que manifestações artísticas plurais sejam incorporadas ao currículo no campo como um todo. O único indicador que está mais frequente como Convergência, no que se refere ao conjunto de categorias “Relação com a educação escolar”, observando todo o conjunto, é o C (conteúdo).

O indicador D é o mais frequente nas pesquisas de educação não formal e indica, majoritariamente, a categoria Divergência. Das 34 pesquisas de educação não formal, o Indicador D surge em 25, o que representa 0,73 do conjunto. As argumentações sobre o método pedagógico englobam a organização do tempo, a relação entre professor e aluno, seriação, organização curricular, a centralidade no aluno no que diz respeito a questão afetiva e emocional, além de outros elementos que “dão forma” à experiência educativa, realizada de maneira intencional (TRILLA, 2008). Essa diferenciação metodológica,

análoga ao dialógico da educação popular, é a mais importante para realizar a cisão no conceito “educação”: não formal e formal.

O Indicador D nas pesquisas de educação não formal, representado pelo método pedagógico, elaborado teoricamente, não se reduz a caracterizar a mediação da experiência educativa pelo professor e instituição promotora, mas sim, difere a essência da não formalidade em oposição à formalidade escolar.

Nas pesquisas de educação popular as argumentações sobre o princípio dialógico freireano, associado à crítica a educação bancária e o fim da opressão pelo diálogo consolidam o Indicador D. Diferentemente das elaborações teóricas da educação não formal, que consolidam um método diretamente associado a adjetivação “não formal”, o dialógico é apresentado como princípio freireano que as práticas incorporam. Nas pesquisas de educação não formal sentenças citadas dos textos de Gohn (2006, 2009, 2011), Trilla (2008), Gadotti (2005) e Garcia (2009) caracterizam o método não formal de educação. Paulo Freire, de outro modo, autor citado para definir o dialógico, surge em poucas passagens para definir a educação popular.

Na educação não formal, o mundo globalizado, as novas tecnologias e as transformações sociais que desembocam em uma pretensa pós-modernidade exigem uma educação condizente com tais transformações. Uma educação que possibilite adaptar-se a novas demandas sociais. A educação não formal existe para suprir o que a educação formal é, e trata-se aquilo que a educação formal não pode ser. Surge, portanto, como seu oposto complementar.

A passagem de Silva (2013, p. 73) exprime tal ideia, frequentemente propagada nas pesquisas de educação não formal:

Desde os anos de 1980 a educação não formal se consolida, e os motivos para este fato relacionam-se às transformações, que aconteceram na sociedade durante o período, especialmente, a globalização. Gradativamente grandes mudanças de valores e práticas sociais se estabeleceram no mundo do trabalho, como as novas tecnologias, que desencadearam mudanças no cotidiano do indivíduo, no ambiente doméstico e externas a este, com a utilização, por exemplo, de telefones celulares, internet e outros meios de comunicação.

A ideia de flexibilização do trabalho, consonante as transformações acima citadas, manifesta-se no método pedagógico hipostasiado: em 13 pesquisas surge a ideia de um método flexível (mais flexível que o formal) no que se refere ao tempo, espaço e/ou organização dos conteúdos. O método como negação a escola está diretamente articulado

com a noção socializadora da educação. A tríade formal, não formal e informal trata-se das formas elementares da educação como prática social de adaptação dos indivíduos à sociedade.

A categoria Convergência, frequente nas pesquisas de educação popular, indicam o método como reivindicação para a prática escolar transformadora que assume a luta de classes. Lima (2017), autora que mais utilizou o termo educação popular em todo o campo de pesquisa, afirma que a educação popular é “trabalho político de luta pelas transformações socioculturais, como campo das *práxis* escolar e não escolar” (LIMA, 2017, p. 33) e “fortalecedora da escola pública” (LIMA, 2017, p. 184).

O método dialógico freireano, para tais autores, é essencial para uma educação para emancipação. Incorporado a escola, consolida educação popular concomitante a uma educação escolar. Não há linha essencialista que separe um modo educacional de outro, mas sim, uma crítica a escola como instituição que conserva a opressão e a desigualdade entre as classes.

Paulo Freire é, também, frequentemente citado diretamente no conjunto da educação não formal. Rodrigues (2013), por exemplo, retoma o método freireano relacionando o ao não formal de maneira similar as pesquisas de educação popular e afirma que educação popular e não formal são análogas. A autora afirma, também, que a educação não formal “transita nos territórios de educação popular visando a transformação social (RODRIGUES, 2013, p. 70)” e que “As metodologias da educação não formal (...) são metodologias relacionais que dizem respeito à dimensão do diálogo, do afeto, da autocrítica e da consciência que educação é ideologia” (RODRIGUES, 2013, p. 58).

Rosseto (2013, p. 14), afirma que há “pontos relevantes sobre a pedagogia libertadora e as contribuições de Paulo Freire na estruturação da educação não-formal” e Sanmartin (2013, p. 25) define o método “não formalizado” com afirmações que exprimem o princípio dialógico (FREIRE, 2014) na educação: “o educador tanto aprende quanto ensina, o mesmo vale para os participantes das atividades”.

Dessa forma Faria (2016, p. 20) afirma que a “diferenciação entre formal e não formal é o caráter metodológico com relação às estratégias de ensino”. Sobre o surgimento deste método afirma: “a sociedade tornou-se mais complexa em suas estruturas sociais, – considerando os vínculos existentes entre pedagogia e economia” (FARIA, 2016, p, 19).

As pesquisas de educação popular reivindicam o método freireano como elemento que emerge da classe popular e objetiva, portanto, o fim das desigualdades de classe, enquanto nas pesquisas de educação não formal o método emerge como produto de alterações econômicas e desenvolvimento tecnológico. Chico (2017, p.65), ao discorrer sobre a contribuição dos princípios pedagógicos de Freire, afirma que “a necessidade por emancipação por vias educativas (populares) é latente nos planos de discussão sobre a libertação das garras opressoras”. Correa (2018, p. 49) relaciona o termo ao conhecimento popular, do qual a pedagogia faz parte, alertando que se trata de “Sujeitos pedagógicos produzindo outras pedagogias”.

No que se refere especificamente ao método pedagógico da linguagem artística, observa-se de maneira menos frequente a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Sobre tal método, Alencar (2015, p. 177) afirma que “é construtivista, interacionista, dialógico, multiculturalista e é pós-moderna (...) por articular arte como expressão e como cultura”. Apesar da relação entre o discurso pós-moderno e a discussão da não formalidade, Quadros (2013), dentre outros, relacionam o popular a pós-modernidade. A autora, sobre a Abordagem Triangular, afirma que se trata de método de educação artística realizada pelo diálogo como síntese das relações sociais que define pós-modernas.

O método pedagógico como relacionado a adjetivação do substantivo “educação” surge em ambos os conjuntos de pesquisa. Seja o dialógico, a Abordagem Triangular, ou mesmo as elaborações do não formal como negação ao método escolar, a argumentação sugere o rompimento com as determinações de elementos daquilo que, Vincent, Lahire e Thin (1994) definem forma escolar.

Afirma-se que o método pedagógico é fundamental e determinante para a promoção de uma experiência, de fato, educativa. Representa maneira pela qual o educador, amparado pelos materiais, legislação, organização e compreensão de mundo realiza mediação para formação de uma experiência educativa. O dialogismo como a ideia de diálogo, afetividade, ausência de burocracia e hierarquia, de “metodologia ativa” corrobora com a ideia de flexibilização do tempo, espaço e conteúdo e uma educação que se estrutura teoricamente em negação e comparação a escola, identificada como de educação bancária.

Há pesquisas em que os indicadores surgem diminutos, incorporando outros elementos teóricos que, em alguns casos, relacionam-se a experiência educativa. Entretanto, de modo geral, o campo de pesquisa da educação não escolar de artes contém número restrito de análises da técnica artística como elemento essencial do processo

educativo, bem como poucas pesquisas incorporam os materiais produzidos pelas práticas como fonte da pesquisa.

Eximir a educação artística como técnica representa a destituição da experiência educativa como processo de subjetivação da arte. Consequentemente, exige, também, a possibilidade de objetivação das potencialidades criativas pela arte alheia a função social necessariamente socializadora ou engajada. Apenas em pesquisas sobre museus (educação não formal) e em comunidades tradicionais (educação popular) há reivindicação de uma educação para resistência: a valorização do conteúdo artístico singular daquela prática no qual se dá a experiência educativa.

Para dar prosseguimento a análise, retoma-se os dados específicos da categoria Resistência. Na tabela a seguir é possível observar os indicadores categorizados como Resistência em cada conjunto de pesquisa:

Tabela 17  
Categorizações de Resistência por termo e tipo de indicador

Tese ou dissertação	Indicador A	Indicador B	Indicador C	Indicador D	Total
Educação não formal	5	13	11	1	30
Educação popular	5	9	12	4	30
Total	10	22	23	5	60

Fonte: Elaborada com base em dados coletados pela ficha catalográfica

Como pode ser observado, há poucos indicadores de Resistência no campo como um todo, apesar de que cada indicador surge ao menos uma vez no campo de pesquisa. No conjunto de pesquisas da educação não formal há 11 sentenças no Indicador C, o que representa média de 0,32 registros por pesquisa. No conjunto de pesquisas da educação popular a média é de mais de 0,5 aparições por pesquisa. Em relação ao Indicador B no conjunto do não formal, os 13 indicadores representam média 0,38 e da educação popular de 0,41. A quantidade de categorizações como Resistência, de acordo com os indicadores A e D, são ínfimas.

Dessa forma é possível observar que há maior tendência de as pesquisas de educação popular reivindicarem a valorização do conteúdo artístico articulado a noção de classes e de saber popular e, de outro modo, na educação não formal, há maior tendência de se registrar o processo de subjetivação da prática educativa, como criatividade e individuação – ainda que em menor média que da educação popular.

Ambos os indicadores, diminutos em ambos os tipos de pesquisa, evidenciam a dissociação entre forma e conteúdo que embasa o campo de pesquisa da educação não escolar de artes. Adorno (2003), ao discutir o ensaio como forma de exposição escrita, defende a modalidade literária como tipo textual essencialmente diferente ao texto científico, porém dotado de importância como expressão do conhecimento humano. Argumenta que forma e conteúdo são elementos indissociáveis, concluindo que determinados objetos da comunicação escrita compreendem formas específicas para uma comunicação fiel ao conteúdo que expõem.

As elaborações teóricas do campo de pesquisa da educação não escolar de artes frequentemente partem da dissociação entre conteúdo e forma, pois a maneira pela qual a experiência é discutida, quando significada pelos termos do campo de pesquisa, expressa o método (forma) como precedente ao objeto do processo ensino-aprendizagem (conteúdo). Tal concepção se manifesta de maneira mais facilmente observável nas pesquisas de educação não formal: Faria (2013, p. 27) afirma que “É habitual dizer que, em educação não formal, ‘a forma é conteúdo’”.

Experiência em que o conteúdo é a forma não se trata de educação. A maneira pela qual se media a experiência, o método pedagógico, é parte essencial do processo educativo. A ideia de que qualquer experiência é educativa, como combatida por Dewey (1971) pela crítica a escola conservadora, também deve ser refletida pelo campo de pesquisa que se orienta a identificar os momentos e experiências educativas externas a escola.

Em suma, o ponto que desejo acentuar é que a rejeição da filosofia e prática da escola tradicional levanta, para os que acreditam em um novo tipo de educação, um novo tipo de difícil problema educacional. Enquanto não reconhecermos este fato, atuaremos de maneira cega e confusa. É indispensável compreender, e de maneira cabal, que não é abandonando o velho que resolvermos qualquer problema. (DEWEY, 1971, p. 13)

Observa-se que muitas das críticas de Dewey à escola tradicional são retomadas pelo campo de pesquisa. Entretanto, a elaboração do termo parece solucionar, em nível teórico, os problemas observados por um modelo educacional escolar em crise. Em ambos os conjuntos, a associação da prática ao modelo reivindicado indica que a função social proposta é efetivamente alcançada por cada prática analisada individualmente. Apesar de observações e ressalvas serem frequentes nas considerações finais, a relação entre o termo, dotado de determinada função social, e a prática analisada, é reafirmada. Nesse cenário surgem afirmações como a de Faria (2013, p. 117):

O ensino não formal sempre atinge seus objetivos. O simples fato de retirarmos os alunos de seu ambiente formal de ensino, que é a sala de aula, já denota uma maneira diferente de conceber o que lhes é passado. Aliado a uma figura diferente do professor obtém-se maior sucesso ainda com relação ao ensino.

A associação da prática definida pela pesquisa, ligada a ludicidade, não obrigatoriedade e “flexibilização”, não contém intrinsecamente determinada potencialidade educativa. Sobre isso, Dewey (1971, p. 14) afirma que a experiência agradável pode “concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, deste modo atuando sobre a qualidade das futuras experiências”. Além da intencionalidade da prática, o processo organizativo, que é plural como afirma Gohn (2009), contém os elementos para que as experiências não sejam desconexas. O fator chave, para Dewey (1971; 2010), no que se refere a educação e arte como experiência, é a possibilidade de enriquecimento interno para novas experiências. Para Adorno (2010a) tais experiências cada vez mais ricas permitem também ruptura pela firmeza do eu, para a disposição ao diferente, eliminando, dessa forma, a subjetividade autoritária.

O professor é o responsável por “julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais” (DEWEY, 1971, p. 30) o que indica a necessidade em maior ou menor grau da figura do professor como alguém que vai além do diálogo e do afeto, mas também, dotado de responsabilidade pela elaboração e continuidade da prática. A mediação da experiência pelo professor permite que o conteúdo seja administrado de maneira à abertura a novas experiências, em especial relacionadas ao conteúdo. Ou seja, a arte como experiência estética e de apreensão de técnica está diretamente relacionada ao método pedagógico.

O método descrito como mera negação a escola e a educação bancária não admite o reconhecimento, pelo crivo da teoria, dos métodos concretamente praticados como mediação da experiência. O dinamismo do método, afirmado em certas pesquisas, é obstruído ao negar *a priori* a educação escolar. Dessa forma, torna-se questionável a afirmação recorrente de que unicamente o diálogo e a afetividade podem formar para a cidadania ou emancipação. Há diversos outros elementos que necessitam estar latentes na análise empírica para compreender a potencialidade da experiência pela forma como é mediada.

A pesquisa social como parte do fechamento do universo da locução tolhe as mediações da teoria com a prática para reivindicar elementos puramente abstratos. A

função social é, em todas as pesquisas que assim definem os termos, reafirmada. Não há incorporação das tensões entre os elementos dialéticos da experiência educativa em que os aspectos da subjetividade entram em tensão com as condições objetivas.

Ao atrelar o termo a função social, como pode ser observado na alta frequência de indicadores B (Termo), exime-se a relação entre forma e conteúdo que se orienta a compreender o processo subjetivo da prática. “A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência”. (DEWEY, 1971, p. 37). Dessa forma a pesquisa social defende um método que centraliza o estudante no processo educativo, mas a própria pesquisa social, ao reivindicar funções sociais específicas, abandona o caráter subjetivo para a produção de conhecimento sobre a arte como conteúdo educativo submetido às demandas sociais.

As condições objetivas no processo de educação representam a *práxis* social que está manifestada no fenômeno: trata-se do conteúdo artístico (técnica e humanismo) e a forma como método pedagógico. Segundo Dewey (1971) a democracia é condição intrínseca à experiência educativa e, de maneira semelhante, Adorno (2010a) afirma que uma educação livre necessita de condições objetivas onde há, de fato, liberdade. A sociedade livre permite a formação em seu sentido verdadeiro, entretanto, não é a liberdade como negação à forma escolar ou educação bancária incidindo determinado método autoritariamente.

O enrijecimento pelo polo oposto realizado pelas pesquisas de educação não formal, ao definir os elementos do método dialógico como não formais, solidificam os valores da não forma de maneira intrínseca. O termo educação popular, ao ser definido pelo método como transformador também realiza a ruptura entre forma e conteúdo. A linguagem, portanto, está obstruída pela identificação direta do conceito e da coisa. Esse é o problema para Dewey, da própria escola conservadora:

A ideia de que certas matérias e métodos, bem como o conhecimento pessoal de certos fatos e verdades, possuem tal valor por si e em si mesmos, é que leva a escola tradicional a reduzir as matérias de ensino, de modo geral, a uma dieta de matérias pré-dirigidas (DEWEY, p. 1971, p. 41)

No que se refere a educação não formal e popular, resulta-se do “valor por si e em si” não a restrição aos conteúdos, mas sim, ao método. A experiência educativa como movimento em que as condições objetivas são assimiladas pelo indivíduo é omitida pelo cotejamento entre o tipo ideal estipulado e a realidade concreta, apreendida especialmente

por meio de relatos dos participantes. Contrapõe-se a tal *modus operandi*, no que se refere a arte, a relação singular que o conhecimento artístico como técnica e humanismo produz na experiência educativa. Elemento este que não necessariamente está submetido a demandas sociais engajadas ou adaptativas.

Qual seria, então, a contribuição do conteúdo artístico (de cada linguagem artística) para a emancipação das opressões de gênero, por exemplo, em uma sociedade da qual as condições objetivas determinam a subjetividade de indivíduos homofóbicos e misóginos? A arte ou o método pedagógico podem isoladamente e intrinsecamente produzir prática emancipadora nesse sentido?

A arte como conteúdo da experiência educativa necessita de sua compreensão como fenômeno socio-histórico que, na atualidade, manifesta a *práxis* social geral. Ao mesmo tempo, trata-se de contribuição para a formação que é singular daquilo que define a arte, diferenciando-se ainda pelas distintas linguagens.

O método pedagógico como mediação da experiência educativa, adjetivado – direta ou indiretamente – por determinada função social liga-se aos elementos abstratos da argumentação, e precede ao objeto do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Esse mecanismo teórico, observado em especial nas pesquisas em que os indicadores surgem em demasia, consolida a forma (método pedagógico) como dissociada do conteúdo artístico, ambos frutos de condições sociais e históricas.

Apesar das orientações de Dewey (1971) para que a prática não se reduza a um método mecânico, é necessário que o processo educativo se trate de desafios e movimentos de superação, para desenvolvimento de habilidades e potencialidades motoras e cognitivas, técnicas e humanísticas, críticas e criativas. A educação tradicional, segundo o autor, tende a ignorar o desejo dos estudantes como propósito, porém, “não será isto razão para que a educação progressiva identifique impulso e desejo com propósito” (DEWEY, 1971, p. 70).

A valorização da cultura popular e a identificação entre conteúdo educativo e os estudantes é observada tanto em Freire (2014) como Brandão (1986), e até mesmo Gohn (2009). Nas tradições populares e em manifestações como Capoeira, Cavalinho, Coco de Roda, dentre tantas outras, ainda é possível observar a transmissão das técnicas e valores, pela aprendizagem familiar, produção artesanal e, frequentemente, incorporada de aspectos mágicos.

A técnica artística como fruto das técnicas de trabalho artesanais, transmitidas em meios familiares, converge como *práxis* social a educação afetiva, dialógica, não estatal

e burocratizada, conseqüentemente dotada de hierarquia distinta tanto a escolar quanto a observada em ONGs.

As práticas realizadas por ONGs em centros urbanos, de outro modo, contêm elementos mais próximos ao que o próprio campo define formalização. Ainda que como classe popular, estão completamente incorporadas nas relações culturais do capitalismo tardio, no trabalho assalariado e na produção cultural como mercadoria. O método, da mesma forma, liga-se a equiparação do desenvolvimento da técnica educacional pelas transformações na técnica industrial.

A pesquisa de Cardoso (2018) evidencia a disparidade entre instituição escolar e capoeira. No trabalho de Santos (2016) trata-se de educação não formal ofertada por ONGs. Nesse último caso, ao compreender o objeto, ensino de capoeira, eximindo-se da elaboração teórica de cotejamento com a escola, identifica-se formalização da prática, ao contrário da definição morfológica em que a forma está precedida do prefixo de negação.

Portanto, o sufixo “não” permite que experiências concretamente distintas possam ser absorvidas por ambos os termos. É possível elaborar uma contraposição ao não formal e ao popular se compreender o popular como algo alheio à técnica industrial e o não formal como a própria lógica industrial incorporada a tal prática. Entretanto, tais argumentações estão em menor número em cada conjunto o que faz com que a diferença primordial não se ligue a experiência, mas sim, a função social teoricamente reivindicada.

Os mestres capoeiristas dominam forma singular de transmissão de conhecimentos que descendem do Brasil ainda colonizado por Portugal: resistência à escravidão instaurada anteriormente ao processo de industrialização no Brasil (ABIB, 2005). O método pedagógico, nesse caso, está atrelado ao conteúdo da prática e não se restringe a capoeira como manifestação isolada do todo social, mas sim atrelada as relações sociais como produto histórico-social. Oferecida por ONGs em periferias de centros urbanos evidencia a arte como ferramenta para eliminar os “riscos” e “vulnerabilidades” sociais.

Há ligação intrínseca entre forma e conteúdo, pois ambos são manifestação das relações sociais do capitalismo tardio e da lógica industrial. De maneira semelhante, Benjamin (1934) discute a literatura orientando-se a não mais discutir a relação entre forma e conteúdo, mas sim, identificar a obra literária como produto das relações sociais. Independentemente da elaboração terminológica, a educação artística como fenômeno concreto é manifestação das relações sociais atuais e não alienígena a essas.

Embora não estejam nos referenciais teóricos do campo de pesquisa, Vincent, Lahire e Thin (1994), ao discutirem a escola como produto histórico e social, elaboram o conceito de forma escolar, que se trata da maneira pela qual a interação e as relações sociais se realizam na sociedade industrial, pautada nos mesmos elementos negados pelo prefixo de negação no termo “não formal”. Dewey (1971) ao criticar a escola tradicional observa, também, vários elementos que, relacionados a forma escolar, típica da sociedade industrial, devem ser superados. Alerta para a importância dos estudantes “na formação do propósito que dirige suas atividades, no processo de aprendizagem” (DEWEY, 1971, p. 65) e, também, afirma que “a organização não é imposta nem alheia ao aluno, porque decorre do crescimento de sua própria experiência” (DEWEY, 1971, p. 85).

O método pedagógico determinado pela forma escolar e considerado como típico da escola tradicional é contestado tanto nas pesquisas de educação popular como nas de educação não formal. Realiza-se a crítica à escola conservadora, fruto da sociedade industrial. A forma escolar contém elementos típicos do modelo industrial: rigidez do tempo e espaço, a burocratização das relações de aprendizagem, bem como o estabelecimento de uma relação de impessoalidade entre aluno e professor.

A educação escolar, constituída pelo método pedagógico que a orienta, não se trata de um desenvolvimento positivo das práticas educativas, que se iniciam no desenvolvimento da cultura ocidental, passando pela *paideia*, até a contemporaneidade. A escola, como instituição que rumo à universalização é parte de um processo social e histórico, de ruptura e continuidade que é ação e reação do mundo industrial (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994).

A forma escolar envolve toda a sociedade e, apesar do desenvolvimento tecnológico informacional, das alterações no mundo do trabalho, bem como a intensificação da globalização, continua a determinar as experiências no capitalismo tardio. A indústria cultural, parte da *práxis* social, com o avanço tecnológico está cada vez mais presente, ocupa territórios mais distantes dos grandes centros urbanos e apaga as fronteiras entre o popular e o elitista.

A educação popular resgata de maneira idealista a educação que resiste às relações de troca do capitalismo tardio, por estar definida como presente no *ethos* da classe popular, considerando a grupo homogêneo e precisamente delimitável ainda que, como observado, há padronização dos desejos e necessidade entre as classes e territórios. A educação não formal formaliza o método e conteúdo para uma nova concepção de socialização de caráter inclusivo por um valor humanístico da arte que anula a técnica.

Torna-se parte da racionalidade da dominação, típica da indústria cultural e do capitalismo tardio, propugnando experiência educativa “flexível” – e que incorpora, inclusive, o léxico dos novos modelos administrativos por termos como flexibilidade e resiliência.

A educação artística, portanto, relaciona-se as produções individuais, a objetivação das potencialidades criativas, e não a submissão às demandas sociais como o fazem ambos os conjuntos de pesquisa. A pesquisa social que discute a técnica artística pode orientar-se em compreender a arte como resistência ao articulá-la pela experiência subjetiva: as contribuições para a cognição, coordenação motora, além de processo meramente “humanizadores” de cunho moral e ético.

A hipóstase do conceito por elaborações conceituais alheias as tensões com a realidade garantem que há apreensão de elementos humanísticos tornando, também, os estudantes “mais civilizados”, ou libertos das garras opressoras do sistema capitalista. A redução da função social a elemento inter-relacionado com a técnica e a linguagem, de outro modo, sem a centralização da argumentação pela hipóstase, torna inteligível toda a potência da arte como conteúdo do conhecimento humano para a formação. Independentemente do termo utilizado a prática é singular e compreende, como homogeneização em relação às outras práticas, o fato de conter de maneira central linguagens e manifestações artísticas.

Torna-se discutível, portanto, que oficinas de contação de história emancipam aqueles que por ela passam, contribuindo à transformação da sociedade e supressão da luta de classes (VASCONCELOS, 2016). O efeito da dissociação entre forma e conteúdo, frequente nos dois conjuntos, possibilita que métodos similares estejam associados a funções sociais diversas, pois não integram os elementos da experiência educativa na sua relação subjetiva. A diferença não se observa na realidade concreta: depende das associações entre método, definição da educação escolar e a função social.

A contraposição ao método pedagógico seguido de reformas pedagógicas se trata de mecanismo diversamente criticado quando ocorrida entre os muros escolares (ADORNO, 2004). No campo de pesquisa da educação não escolar de artes, identifica-se o ideal reformista expandido para aquilo que se contrapõe à escola, como essencialmente definido pelo seu método (ou forma) não atingindo a discussão crítica sobre as relações sociais do capitalismo tardio ou colocando toda a pressão social das condições objetivas que se impõe pela adaptação.

Segundo Adorno (2004), a dinâmica social do capitalismo tardio, a produção cultural aportada pelo desenvolvimento tecnológico e da racionalidade técnica determina as experiências formativas. As vivências extraescolares, atuando no processo de subjetivação e da legitimação do conhecimento humano resguardado pela instituição escolar, não podem ser compreendidas como essencialmente formativas.

Há, na atualidade, alteração dos meios de comunicação e das relações sociais que incorporam as contradições da racionalidade técnica como racionalidade da dominação típicas das relações sociais do capitalismo tardio. O desenvolvimento da técnica informacional, por exemplo, não garante por si só a melhora de seu conteúdo (ADORNO, 2010a). Dessa forma a educação rumo à resistência quando a educação artística, escolar ou não escolar, contribui na produção de experiências que alimentam o desenvolvimento subjetivo por meio das potencialidades que cada conteúdo artístico pode promover. No cenário social de determinação dos produtos culturais na subjetividade dos jovens e crianças, a educação artística como resistência deve conter, em especial, o fortalecimento dos processos subjetivos, da crítica e da disposição para novas experiências.

A educação para resistência relaciona-se a capacidade que as experiências formativas, constituídas pelas condições objetivas atuais, contém à consolidação de indivíduos críticos, que resistam as apresentações ideológicas destes meios: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a autorreflexão crítica” (ADORNO, 2010a, p. 121). A educação não escolar de artes, quando defendida pelo campo como submissão do indivíduo às demandas sociais, permite outras formas de ocupação de tempo livre que esvaziam o sentido da individuação para intensificar o processo de socialização que se consolida também na indústria cultural.

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 2010a, p. 122).

A arte como conhecimento humano singular possibilita contato com o outro, com o diferente. Trata-se de conhecimento que discutido pelo movimento dialético entre sujeito e objeto dirige-se a resistência frente às necessidades imperativas de socialização

da sociedade capitalista. Tais considerações orientam à crítica as pesquisas que dissociam a arte como produto histórico social e parte da *práxis* social.

A arte, como conteúdo do processo de ensino e aprendizagem está inserida nas relações sociais, históricas e culturais, em que é produzida (BENJAMIN, 1934). A pesquisa social que dissocia a *práxis* educativa da *práxis* social acaba por incorporar funções sociais discrepantes à arte como técnica e valor humanístico, como método e conteúdo. Produz campo de pesquisa militante, sem comprometimento com a realidade concreta e, por conseguinte, ambos os conjuntos encerram a relação dialética na submissão dos indivíduos as demandas sociais. Sobre tal fato, registra-se a consideração de Adorno (2010a, p. 140), essencial para consolidar a crítica ao campo de pesquisa:

No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este “para quê” ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.

A redução dos problemas sociais ao método educativo, como faceta das propostas e reformas pedagógicas, ocupando territórios educativos aparentemente fora do espaço escolar – mas que frequentemente estão no espaço escolar – consolida retórica idealista. O dialógico como método pedagógico que opõe ao método tradicional e, assim, promove a emancipação deve ser analisado com cautela. Retoma-se a afirmação de Adorno (2010a, p. 181) em sua crítica a emancipação como conceito idealista:

Se não quisermos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo.

Segundo Adorno (2004), quando a formação se norteia pelos fins práticos inculcados pelo trabalho assalariado, intensifica-se sobre fins particulares e acaba por falsear-se em si mesma. Outro modo de educação, propondo uma outra pedagogia, não possibilita a liberdade, pois não altera a gênese da sociedade. A pseudocultura, fruto do trabalho assalariado e das relações de troca, trata-se de resultante das relações sociais e determina a socialização como forma elementar da vida social.

Passando por práticas populares ou não formais, as forças sociais das condições objetivas tendem a separar, fomentam a competição e a vida torna-se uma luta pela

sobrevivência. A educação para todos não exime a sociedade do desemprego estrutural, da desigualdade social, violência institucional, dentre diversos outros problemas que estão além da dimensão educativa para a contribuição de uma sociedade racional e humanizada. Em uma sociedade em que as condições culturais e sociais variam em demasia dependendo de diversos fatores sociais e econômicos, presume-se um método pedagógico para transmissão de conteúdos artísticos que se baseie no rompimento e estranhamento como possibilidade à formação cultural, de resistência pelo fortalecimento dos aspectos psicológicos em que a arte como conteúdo singular do conhecimento humano pode contribuir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar as pesquisas sociais que discutem e analisam práticas educativas que contém linguagens e manifestações artísticas. Sobre o conjunto de pesquisas, define-se como campo de pesquisa da educação não escolar de artes pelo fato de utilizarem, para definir a prática, termos em que o substantivo “educação” é seguido de adjetivo distinto ao “escolar”. Dessa forma, houve a identificação da associação entre as significações teóricas do termo e determinada função social que orienta, em menor ou maior grau, as análises.

Há, concomitante aos dois termos mais frequente, duas distintas formas de elaborar a linguagem artística como prática educativa. A primeira, incorporando uma sociologia da educação de vertente positivista, reivindica educação divergente a educação definida como “escolar”, em especial no que se refere ao seu método e às instituições promotoras. Para a vertente, as formas elementares da prática educativa estão definidas pelos termos educação não formal, educação formal e educação informal. A tríade educacional compreende um conceito de educação que incide excessivamente para a socialização dos participantes, frequentemente definidos como vulneráveis socialmente.

Como vertente positivista, as pesquisas de educação não formal discutem as relações sociais do capitalismo tardio como fruto de uma transformação pautada pela globalização, desenvolvimento de novas tecnologias, formas distintas de trabalho, dentre outros. A educação que nega a forma é o método pedagógico que surge consonante a tais transformações. A educação não formal complementa ou substitui a escola para realizar aquilo que a escola, na atualidade, não consegue realizar: adaptar os indivíduos das classes populares – definidos vulneráveis socialmente – às relações sociais do capitalismo tardio.

As pesquisas de educação popular, de vertente idealista, são, em sua maioria, definidas pela sua função social transformadora, capaz de emancipar os indivíduos das condições sociais ligadas a classe social. Trata-se de visão idealista, pois compreende as condições objetivas como capazes de produzir uma educação libertadora pautada pela plena identificação entre cultura e classe popular. As significações do popular relacionam-se a elementos do que se define cultura popular, saber popular, e até mesmo pedagogia popular como produtos das relações de classe.

A escola, dessa forma, ao incorporar determinados elementos pode e deve contribuir para a transformação social sendo, também, educação popular. O fato de que a educação popular se define unicamente pela sua função social e essa função se dá

unicamente em nível abstrato, exime as tensões que o conceito de cultura incorpora pela discussão de uma sociedade em que adaptação e educação se confundem.

A elaboração dos termos, distinta em cada conjunto, evidencia a pesquisa social como manifestação do fechamento do universo da locução. As adjetivações frequentemente atribuídas aos termos tolhem as elaborações causais que permitem, pela análise do fenômeno concreto, a compreensão de cada prática pela singularidade da linguagem artística como conhecimento humano. A homogeneização dos termos, somada a frequente adjetivação sobre suas potencialidades formativas, evidenciam a hipóstase do conceito e a identificação imediata entre prática e teoria em ambos os conjuntos.

Nas pesquisas em que há mais sentenças significando os termos – ou seja, com mais indicadores – é consolidado tipo ideal da prática educativa artística popular ou não formal. Verificou-se que a função social de ambos os termos é reafirmada em todas as teses e dissertações, portanto, qualquer evidência empírica de tensão entre a prática e o modelo ideal são descritas como mero desvio da tendência geral de identificação entre ambos.

Dessa forma, a elaboração dos dois conjuntos de categorias “Relação com a educação escolar” e “Função Social” permitiram tanto identificar qual a função social e relação com a escola que cada pesquisa registra quanto tornou possível compreender o tipo ideal geral da elaboração teórica de cada termo.

Conclui-se, portanto, três elementos essenciais para definir a prática pelo termo não formal: a) função social socializadora (incluir jovens de escolas públicas ou, em alguns casos, descritos como vulneráveis socialmente, no mercado de trabalho e no que se define cidadania, diminuindo riscos de “marginalidade”); b) a não determinação da prática pelo que se define currículo escolar, ainda que baseado nos PCN de Arte; c) o método pedagógico como algo essencialmente contraposto ao método pedagógico escolar.

Foi possível identificar, também, três questões que circunscrevem as elaborações mais frequentes sobre a educação popular: a) a função social emancipadora e transformadora; b) o conteúdo da prática não está tradicionalmente incluído no currículo escolar, e trata-se de uma reivindicação do campo que tal conteúdo esteja; c) o método pedagógico é relacionado à classe popular e é frequentemente reivindicado como necessário à educação escolar.

Apesar dos aspectos distintos, o método pedagógico referenciado em ambos os conjuntos se baseia em Paulo Freire. Nas pesquisas de educação não formal realiza-se a

crítica à forma escolar e, de maneira análoga, na educação popular, a crítica à educação bancária. O mesmo método, portanto, é reivindicado como parte das forças sociais do desenvolvimento progressivo da sociedade em um conjunto, e como transformador das relações de opressão, possibilitando a emancipação, em outro.

A categoria Resistência aparece de maneira diminuta em ambos os conjuntos e não há um referencial teórico específico que oriente as pesquisas a, de um lado, valorizar o conteúdo e o método da educação artística que resiste as relações de produção cultural do capitalismo tardio e, de outro, a resistência como individuação, desenvolvimento da personalidade e possibilidade de objetivação das capacidades criativas pela apreensão dos conhecimentos e técnicas artísticas.

A técnica artística, singular em cada linguagem, é pouco valorizada e as produções realizadas na prática analisada não são assimiladas pela maioria das pesquisas. A generalização da prática pela identificação com a função social hipostasiada permite que práticas semelhantes sejam definidas por termos distintos. A dissociação da experiência educativa como movimento dialético das condições objetivas e subjetivas incide na submissão às demandas sociais, seja pelo engajamento ou adaptação, como ponto teórico que diverge em ambos os conjuntos. Entretanto, apenas o museu pode ser observado como prática que compreende apenas um termo: embora tendências a utilizar determinado termo em certas práticas, não há linha rígida, baseado no fenômeno concreto, que separe as práticas de acordo com os termos.

A consolidação dos dois conjuntos esvazia o valor da arte como técnica reduzindo a seu valor humanístico. Aquele, de caráter menos pragmático e de movimento para a subjetivação, está sobrepujado por este, de movimento para objetivação, com caráter pragmático. Assim, como demanda e função social, os conjuntos de pesquisa convergem a argumentação para propostas e reivindicações que atuam como propaganda do modelo educacional que analisam. Dessa forma a arte, em sua tensão com a escola e a crise da cultura, permanecem ocultos em grande parte do campo de pesquisa. A técnica artística, ao ser pouco valorizada pelas pesquisas, evidencia, também, as tensões entre a arte e a pesquisa social.

Confirmou-se a hipótese: as discussões sobre a função social e a teoria restrita a elementos da sociologia da educação submetem a arte, como potência formativa, técnica e humanística, a valores e funções sociais que homogeneízam a prática educativa eximindo-se de relevar o conteúdo artístico como apropriação subjetiva das condições objetivas. A arte, como contribuição ao desenvolvimento da personalidade, a

individuação, ao desenvolvimento cognitivo, e a apreensão de desafiadoras técnicas está submetida as elaborações teóricas pela definição de um tipo ideal de educação que, como conceito da sociologia da educação, submete o conhecimento artístico para as demandas sociais em detrimento da arte como desenvolvimento da cognição, criatividade, crítica, coordenação motora, letramento, dentre outros aspectos fundamentais à formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, Pedro. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas, SP. Unicamp/CMU; Salvador: EDUFBA, 2005.

ADORNO, Theodor W. *Teses sobre sociologia da arte*. In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. Coleção Grandes Cientistas Sociais nº. 54. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Prolegômenos Dialéticos. In: *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na Sociologia Alemã. In: *Theodor Adorno: Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoría de la pseudocultura. In: *Escritos sociológicos I: obra completa*, 8. Trad. Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2004, p. 86-113.

\_\_\_\_\_. Notas de Literatura I. Ed. 34, São Paulo: Duas cidades, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Sobre técnica y humanismo*. In: Miscelanea I. Madrid: Akal, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Para a metacrítica do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. Tradução: Marco Antonio dos Santos Casanova. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2015.

BARROS, Souza. *Arte, folclore e subdesenvolvimento*. Rio De Janeiro: Paralelo/MEC, 1971.

BARBOSA, Ana Mae. Processo civilizatório e reconstrução social através da arte. 2009. *Simpósio Internacional Processo Civilizador*. Recife, 2009. Disponível em <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Barbosa.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Barbosa.pdf)>. Acesso 10 dez. 2019.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Os pensadores XLVIII*. São Paulo: Abril, 1975.

\_\_\_\_\_. *El autor como produtor*. 1934. Disponível em: <[http://www.archivochile.com/Ideas\\_Autores/benjaminw/esc\\_frank\\_benjam0011.pdf](http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/benjaminw/esc_frank_benjam0011.pdf)> Acesso em 3 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: *O anjo da história*. 2ª ed. Belho Horizonte: Autêntica, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: às desigualdades frente à escola e cultura. In: *Escritos de Educação*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. 1986. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4211/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0864.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4211/2/FPF_PTPF_01_0864.pdf)>. Acesso em 12 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte* / Secretaria de Educação Fundamental. 130p. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei no. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não formal*. Brasília, 2009

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.

CARVALHO, Isabel. *O ensino de artes em ONGs*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: C. E. Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. *As regras do método sociológico*. Tradução: Maria Isaura Pereira Queiroz. 13ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

FÁVERO, Osmar. *Tipologia da educação extra-escolar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980.

FONTES, Virginia. *O Brasil e o capital- imperialismo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FRANCO, David Budeus. *Formação cultural: arte e cultura convertidas em instrumentos da preparação para o trabalho*. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: *Congresso internacional de pedagogia social*, 4, 2012, São Paulo. Disponível em:

<[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 16 dez. 2019.

GARCIA, Valéria. *A educação não-formal como acontecimento*. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, (Faculdade de Educação), Campinas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: *Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, v. 2, n. 1, 2014.

HORKHEIMER, Max. Teoria crítica e teoria tradicional. In: *Os pensadores XLVIII*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

\_\_\_\_\_. Filosofia e Teoria Crítica. In: *Os pensadores XLVIII*. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. Sociologia e Investigação Social Empírica. In: *Temas Básicos de Sociologia*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/USP, 1973.

\_\_\_\_\_. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogias e Pedagogo, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia Da Sociedade Industrial*. Tradução: Gaisone Rebuá. 5 ed. Rio De Janeiro: Zahar, 1979.

NAKASHATO, Guilherme. *A educação não formal como campo de estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador*. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

MAGALHÃES NETO, Alberto Coelho de. *Crítica da educação centrada nas competências socioemocionais*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PAIVA, Vanilda de. Introdução. In: PAIVA, V.P. (Org.). *Dilemas e Perspectivas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata. Educação – não formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas, SP: Setembro, 2005.

RUMMEL, J. Francis. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Globo, 1981.

SILVA, Marisa Bicudo. *Uma viagem ao absurdo: a formação técnica em arte dramática à luz da teoria crítica da sociedade*. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

STONE, Phillip. A análise de conteúdo da mensagem. In: Gabriel COHN (Org.). *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.

TRILLA, Jaume. *A educação não-formal, Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus, p. 15-58, 2008.

VASCONCELOS, Ailton Marques. *Educação não escolar: um estudo sobre as suas expressões pedagógicas e sociais na relação com a escola'* 27/07/2015 101 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard.; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In; VINCENT, GUY (Org.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.

ZOPPEI, Emerson. *A educação não escolar no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

ZUCHETTI, Dinora Tereza. et al. Educação não escolar em teses e dissertações: Diálogos possíveis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 11, n. 27, p. 75-94, 2018.

## REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

ALENCAR, V. P. *Mediação cultural em museus e exposições de história. Conversas sobre imagens/história e suas interpretações'* 28/08/2015 192 f. Doutorado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, São Paulo Biblioteca Depositária: José de Arruda Penteado

AMORIM, G. A. *Muros ocupados: a práxis do muralismo militante como ação de propaganda política'* 04/05/2017 175 f. Doutorado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: PPGAV/EBA/UFRJ

ANNA, I. R. *O Palhaço-educador: arte e educação para a sustentabilidade nos parques de pituaçu e abaeté, Salvador, Bahia'* 04/05/2016 196 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: CDI e EDIVALDO BOA VENTURA

BARBOSA, D. R. B. M. *A pedagogia salesiana e o projeto de ação social: Religação de saberes e fruição de novas possibilidades de vida por meio da Arte e Poesia'* 10/04/2015 224 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNIDADE AMERICANA.

BARBOSA, O. C. *Museu e educação: a produção de sentidos acerca de uma experiência educativa extramuros'* 23/03/2016 104 f. Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO, Osasco Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário FIEO.

BARTALINI, M. M. *A cidade, a arte e a educação: a experiência das derivas urbanas e sua potencialidade educativa'* 29/08/2013 139 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

BELGA, V. L. O. *Nos entrecaminhos, as desinvenções da educação: Os sentidos das aprendizagens na percepção de alunos adolescentes de um projeto social na interseção com uma escola do Programa Escola Integrada da prefeitura de Belo Horizonte- MG'* 31/03/2014 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas

BELLO, O. Y. B. *De la experiencia fotográfica a los espacios extracurriculares: Otros modos para pensar la educación y el arte entre Brasil y Colombia'* 29/02/2016 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS

BEZERRA, C. P. *Memorial de redonda: reinvenção e luta na produção da saúde dos povos do mar'* 27/03/2013 321 f. Mestrado em SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências da Saúde

BOEMER, O. F. *Graffiti: Ética, estética e poética. O eu grafiteiro/artista/pesquisador ser culto híbrido contemporâneo*' 29/08/2018 75 f. Doutorado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (SEDE), São Paulo Biblioteca Depositária: José de Arruda Pentead

CAMARGO, D. T. *Estética heteronormativa nas aulas de arte e superação pela construção de grupo operativo numa abordagem da psicologia social*' 07/01/2017 117 f. Mestrado Profissional em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (BAURU), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação

CARDOSO, D. S. *Capoeira e o diálogo na escola: A experiência socioeducativa e inclusiva no Pólo Escola Arte/ASSOCASE, Cametá-PA.*' 27/04/2018 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial Campus Cametá-UFPA

CARVALHO, J. P. *Arte, política, educação popular: diálogos necessários para transformação social*' 05/05/2015 159 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

CASTRO, N. Q. *Subjetividade e identidade de educadores de oficinas de hip-hop (breaking)*' 01/04/2015 143 f. Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO, Osasco Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro Universitário FIEO - Vila Yara

CHICO, A. C. T. *GRAFFITI: arte de rua e espaço escolar*' 29/09/2017 120 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

CORREA, J. P. *A Arte de Ensinar a Capoeira, na Roda e na Vida: Pedagogia da Capoeiragem de Norival Moreira de Oliveira: Mestre Nô*' 05/07/2018 111 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined

CORREA, M. M. M. A. *Escola de samba e projetos de trabalho com crianças: relações entre educação, arte e cultura*' 26/09/2016 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNID. AMERICANA

COSTEIRA, A. A. M. F. *Educacao popular e formacao em saude na perspectiva do palhaco cuidador estudo com base em um projeto de extensao*' 25/07/2016 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA ( JOÃO PESSOA ), João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/>

DANTAS, M. J. *Cenopoesia, a arte em todo o ser: das especificidades artisticas as intersecoes com a educacao popular*' 23/11/2015 194 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/>

FARIA, L. H. P. *A contação de história como estratégia de ensino em educação não formal: análise do Projeto Batuclagem (UFABC)*' 05/08/2016 233 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, Santo André Biblioteca Depositária: Ufabc

FELIX, M. C. N. *Pra ver a banda passar: oficinas de banda fanfarra no Programa Mais Educação em escolas de Cabedelo*' 25/03/2013 113 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB

FERNANDEZ, L. M. *Dos cantos de como se fez um teatro inventado: Práticas artística com jovens em UNIDADES de Acolhimento Institucional*' 02/09/2016 undefined f. Mestrado em Artes Cênicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: undefined

FONTENELE, I. S. *Meu filho, eu sou e de circo!: experiencias educacionais e significações juvenis de circo social em Canoa Quebrada, Ceará*' 29/09/2017 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

FREIRE, A. P. *Perfil das crianças e famílias do clube dos descobridores da casa da ciência*' 26/06/2013 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius - UERJ

GARFUNKEL, T. C. *Estética musical emancipatória: a experiência do choro em são paulo*' 14/09/2016 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO, São Bernardo do Campo Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

GASPARINI, F. *Alegria como potência de vida experiências entre palhaços e crianças no cotidiano hospitalar, e uma interseção na escola*' 17/12/2013 192 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

GUIMARAES, R. R. *No balançar da cadeira de urubamba, uma possibilidade dialógica entre saberes popular e escolar Mato Grosso - Brasil* ' 31/08/2018 129 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Estado de Mato grosso-IFMT

GUIMARAES, V. C. *Juventude, drogadição e analfabetismo funcional: a Educação Sociocomunitária como práxis de releitura de mundo*' 15/03/2013 215 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE

SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNIDADE DE AMERICANA

HANSTED, T. C. Teatro, educação e cidadania : estudo em uma escola do Ensino Básico' 13/12/2013 322 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - UNICAMP

HENRIQUE, MARCOS. Educação, Arte e Cultura. Uma práxis educativa com movimentos de cultura popular afro-brasileiro: Jango, Capoeira e Samba de Bumbo.' 15/03/2014 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO

LACERDA, L. C. *De ponto em ponto aumento um conto: o ensino de artes em Pontos de Cultura do Território de Identidade Portal do Sertão da Bahia'* 03/12/2015 97 f. Mestrado em ARTES VISUAIS (UFPB J.P. - UFPE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB

LACERDA, N. A. R. *O sarau como experiência de diálogo entre escola e comunidade: - fazendo arte, clube da leitura e quintal de brincadeiras'* 01/04/2016 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNID. AMERICANA

LEAL, L. *Animação cultural e cinema na extensão universitária: um estudo de caso no projeto universidade das quebradas(UFRJ)'* 28/02/2013 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

LIMA, G. M. C. Memorial de artistas-educadores/as – a experiência junto à associação de corais infantis “um canto em cada canto”/ACIC como um possível percurso para o trabalho com arte na escola.' 22/07/2015 252 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ/BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANA

LIMA, M. M. O Samba na escola e a escola no samba: configurações de uma educação integral popular' 07/12/2017 277 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: [http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt\\_BR](http://tede.biblioteca.ufpb.br/?locale=pt_BR)

LOPES, T. B. *O público infantil no Museu Internacional de Arte Naïf do Brasil'* 25/02/2014 155 f. Mestrado em MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central UNIRIO e MAST

MACHADO, WILLIAM MARCOS. OS ESPAÇOS DA ARTE: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

FORMAL E NÃO FORMAL' 28/11/2018 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back

MAGALHAES, Z. M. A *“Feio não é bonito?” Experiências com a produção de arte infantil em um espaço de educação não-formal.*' 07/03/2013 197 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

MANCILLA, C. A. B. *Pela poética de uma Pedagogia do Sul Diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América*' 09/06/2014 241 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

MENDES, A. M. Escola e cultura: visões de alunos da educação de jovens e adultos' 24/09/2013 94 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central George Alexander

NARDELI, D. D. *Estética do oprimido na educação de jovens e adultos*' 23/11/2018 110 f. Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Letras e Artes

NAVEGA, I. C. M. P. *Curta VK e casa de aya: tramas entre educação popular e cultura na Vila Kennedy*' 25/02/2016 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

NETO, I. A. D. Arte, mediação e experiência: um estudo sobre as práticas pedagógicas do paço do frevo' 31/08/2018 121 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

NETO, VERONICA MOREIRA. *Espaço Público, Arte e Educação Social: O Eixo Monumental de Brasília*' 23/10/2015 139 f. Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: UnB

OLIVEIRA, F. S. *Uma reflexão sobre o curso “Ações Multiplicadoras: o museu e a inclusão sociocultural” da Pinacoteca do Estado de São Paulo*' 09/08/2016 148 f. Mestrado em Estudos Culturais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP

PATO, I. M. P. Direito à cultura: organizações da sociedade civil' 03/06/2013 133 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP

PEREIRA, R. C. A Cidade que foi salva pelas crianças: prática teatral com crianças e adolescentes com direitos violados' 26/04/2018 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

PINTO, A. J. F. *Qualificação profissional e educação não formal: a visão dos egressos de uma ONG carioca direcionada ao mundo dos espetáculos*' 30/08/2013 146 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Centro I

PRINCIVAL, V. C. *Наші люди співають (NASHI LIÚDE SPIVAIUTH). Música, cultura e ensino: o canto ucraniano e seus processos de ensino e aprendizado em comunidades de descendentes de imigrantes desta etnia no paraná*' 23/03/2018 118 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

QUADROS, I. P. *Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: A arte popular da Canoa Pantaneira.*' 26/04/2013 372 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central da UFMT.

REBECCA, M. J. Tecendo a vida nos fios da poesia uma proposta de intervenção pedagógica para a identidade infante juvenil' 15/03/2014 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO.

RESINENTTI, P. M. Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do rio de janeiro: entre as formações acadêmica e cultural – o projeto escola e museu' 31/08/2017 230 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: [www.dbd.puc-rio.br](http://www.dbd.puc-rio.br)

RODRIGUES, J. M. N. *Retratar-se-retratando: Processos de formação na ação artística*' 16/10/2013 216 f. Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Central

ROJAS, A. A. *A galeria de arte e cultura la salle: caminho de arte, conhecimento e sensibilidade*' 11/10/2013 183 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

ROSSETTO, T. R. *Processos criativos na velhice num contexto de educação não-formal: o desenho e a pintura como conhecimento estético e artístico*' 22/02/2013 194 f. Mestrado

em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM

ROSSI, J. Artes Visuais de Joinville e o Blog como Mediador Cultural' 19/02/2014 203 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

SABOYA, L. A. *Renovação de Linguagens em Museus e Centros de Ciências: O Caso do Museu da Vida*' 05/10/2016 400 f. Doutorado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: PPGAV/EBA/UFRJ

SANMARTIN, S. M. *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos*' 12/04/2013 185 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

SANTANA, A. J. *Concepções de felicidade e tragédia na música raiz sertaneja como elementos de educação entre sujeitos*' 30/01/2015 225 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNIDADE AMERICANA

SANTOS, L. S. *A emergência de subjetividades potentes em jovens negros de peixinhos: influências da arte/educação baseada na comunidade*' 31/08/2017 43 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

SANTOS, M. E. *Juventude e educação não formal: as rodas e outras vivências na associação de capoeira arte e recreação berimbau de ouro, na cidade de Santo Amaro - BA.*' 30/05/2016 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Feira de Santana Biblioteca Depositária: BCJC

SILVA, A. J. *Mulheres vestidas de barro e os sentidos da produção de mestras artesãs da comunidade do Alto do Moura em Caruaru- PE* 13/10/2016 129 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

SILVA, C. P. *Coco de Roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade Quilombo de Ipiranga no Conde-PB*' 28/08/2014 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB

SILVA, D. J. *As influências do circo social para os egressos da Escola de Circo Dom Fernando/Instituto Dom Fernando/PROEX "PUC-GO, Goiânia": 1998-2009.*' 26/08/2013 134 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUC Goiás

SILVA, GREICE DUARTE DE BRITO. De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de formação estética de professoras da educação infantil' 30/05/2017 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá

SOARES, C. C. A. Educação Ambiental na Comunidade Quilombola de Mata Caval: diálogos da arte, cultura e natureza' 01/03/2018 192 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT

SOUZA, L. M. A. *Ambiente e Formação de Educadores: Reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim*' 31/03/2017 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes

STEFANELLI, R. *Conectividade e didiscência no ensino com audiovisual* - Um estudo das percepções de estudantes e professores da escola básica' 19/12/2017 227 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

VASCONCELOS, B. C. *A arte de Contação das Histórias*' 26/07/2016 156 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA ( JOÃO PESSOA ), João Pessoa Biblioteca Depositária: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/>

VIANA, D. C. *Mediação Cultural por Meio da Dança/Educação como Possibilidade de Aprendizagem na Infância*' 25/02/2016 211 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

VOLTAS, FERNANDA CORREA QUATORZE. *TEATRO E EDUCAÇÃO A Percepção dos Agentes Educativos de um Centro Educacional Unificado (CEU) Sobre a Função do Teatro na Formação dos Educandos*' 28/03/2014 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. José Storópoli

VELLOSO, SONIA LAIZ VERNACCI. *Ponto de Cultura Arreda Boi: perspectivas da brincadeira do Boi-de-Mamão numa experiência de política pública*' 29/08/2017 140 f. Mestrado em TEATRO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: UDESC

WALLIG, A. C. B. *“TEM NO CÉU E TEM NO MAR”. UM PROCESSO POÉTICO PEDAGÓGICO EM ARTES VISUAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE JOVENS CEGOS COM O SURFE*' 17/10/2013 179 f. Mestrado em ARTES VISUAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Central

XAVIER, LUCIENE PONTES. *O ensino da Arte no Programa de Formação do Jovem Artesão na unidade Piedade do Movimento Pró-criança*' 30/06/2015 205 f. Mestrado em

ARTES VISUAIS (UFPB J.P. - UFPE) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

## ANEXOS

### Anexo A. Modelo da Ficha Catalográfica

#### Modelo da Ficha Catalográfica

##### Ficha 0.

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. Título da Obra:
- 1.2. Instituição e Linha de pesquisa:
- 1.3. Ano de publicação:

#### 2. IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE PESQUISADA:

- 2.1. Entidade promotora:
- 2.2. Espaço de realização:
- 2.3. Expressão artística desenvolvida:
- 2.4. Público alvo:

#### 3. DADOS DO MÉTODO DA PESQUISA:

- 3.1. Objetivo:
- 3.2. Fontes:
- 3.3. Relação do pesquisador com a atividade:

#### 4. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

- 4.1. Autores utilizados: Não consta
- 4.2. Textos referenciados para definir o termo:
- 4.3. Termos que aparecem e incidência:
- 4.4. Caracterizações do termo: