

EDUCAÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E INTEGRAÇÃO SISTÊMICA: FUNDAMENTOS PARA UMA CRÍTICA DAS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS NÃO FORMAIS CONTEMPORÂNEAS

Luis Antonio Groppo¹

Resumo: Com a intenção de apresentar conceitos operativos para pesquisas educacionais, o artigo traz reflexões acerca do princípio sociocomunitário e da integração sistêmica na educação. Também apresenta a Educação Sociocomunitária como um campo de intervenções educacionais que toma as comunidades como instrumento e a sociedade mais ampla como alvo. A partir desta proposição, o autor construiu os conceitos de princípio sociocomunitário, tentando orientar as pesquisas que buscam identificar o cultivo da lógica comunitária e o conceito de integração sistêmica, que se refere aos processos e mecanismos que submetem os seres humanos aos interesses e rotinas favoráveis à produção e acumulação de coisas — notadamente, o poder e o capital.

Palavras-chave: Educação sociocomunitária; Educação não formal; Comunidade; Sociedade; Sistemas

SOCIO-COMMUNITARIAN EDUCATION AND SYSTEMIC INTEGRATION: FUNDAMENTALS FOR A CRITIQUE OF CONTEMPORARY NON-FORMAL EDUCATIONAL INTERVENTIONS.

Abstract: Considering the intention of presenting operational concepts for educational researches, this study brings reflections about the socio-communitarian principle and the systemic integration in education. It also presents socio-communitarian education as a field for educational interventions which takes the communities as an instrument, and the society as a target. The author built from this proposition the concept of the socio-communitarian principle, intending to guide the researches that aim to identify the growth of community logic and the concept of systemic integration. This last item refers to the processes and mechanisms which submit man to the interests and routines favorable to the accumulation of things, also said as the power and the capital.

Keywords: Socio-communitarian education; Non-formal education; Community; Society; Systems.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp e mestre em Sociologia pela mesma instituição. Pesquisador do CNPq. Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal) e da graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp).

O objetivo deste artigo é relatar alguns dos resultados teóricos da pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária”, fornecendo deste modo alguns conceitos e instrumentos de pesquisa que colaborariam, especialmente, para investigações sobre as intervenções educacionais de caráter não formal. Estes conceitos são o princípio sociocomunitário e a integração sistêmica, discutidos a partir do modo como parecem se apresentar na educação contemporânea. O artigo aprofunda e desenvolve ideias já apresentadas em outros artigos (GROppo, 2º sem. de 2006 e 1º sem. de 2009), além de um livro sobre fundamentos sociológicos (GROppo, 2011).

Pretende-se propor instrumentos teórico-analíticos, conceitos, que permitiriam identificar processos sociocomunitários e/ou sistêmicos nas práticas educacionais, sobretudo aquelas distintas do tipicamente escolar. Tais conceitos, ferramentas de pesquisa, estão sendo utilizados pela pesquisa “Sociologia da Educação Sociocomunitária” para a análise e interpretação de diversos casos empíricos da educação não formal na Região Metropolitana de Campinas. Aqui, pretende-se oferecê-los como alternativa conceitual para pesquisadores interessados.

Educação sociocomunitária

A Educação Sociocomunitária é entendida, na qualidade de tema ou “objeto” de pesquisa, como aquelas intervenções educacionais que têm — aos seus propositores, ao menos — claras intenções de impacto social; estas ações tendem a se dar nos ambientes ditos “não formais” de educação, mas podem acontecer também em ambientes formais, como a escola, quando se trata da mobilização da comunidade do entorno da instituição formal. Em suma, a educação sociocomunitária trata das ações educativas de impacto social, para além da escola, ou que envolvem a relação escola-comunidade. Esta perspectiva tem sido a principal adotada pelo Programa de Mestrado em Educação do Unisal (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), cuja área de concentração é justamente a Educação Sociocomunitária. Entretanto, seus delineamentos estão sob discussão.

Paulo de Tarso Gomes (2008, p. 43-64) destaca a educação sociocomunitária como uma estratégia educacional que articula comunidades ou grupos locais em prol de transformações sociais de alcance mais amplo. Para ele, esta estratégia pode ter caráter emancipador, quando o bem-estar e a autonomia das comunidades e de seus membros são tidos como objetivos principais, mas também pode ter caráter manipulador, quando instituições como o Estado ou igrejas fazem uso desta mobilização para atender a interesses próprios e distantes daqueles das comunidades.

Aqui, nesta reflexão sobre a educação sociocomunitária, considero que, independente do contexto onde se aplica — formal ou não formal, ainda que se destaque, ao menos nos últimos anos, o ambiente não formal — este tipo de intervenção educacional caracteriza-se pelo cultivo do princípio sociocomunitário de relações sociais e humanas. A lógica ou princípio sociocomunitário caracteriza-se por relações sociais que, ao menos inicialmente, atendem a necessidades propriamente humanas: sobrevivência, cuidado e identidade (em seu viés comunitário) e liberdade, autonomia e criação (em seu viés societário).

O estudo da educação sociocomunitária caracteriza-se, nesta proposta, pela identificação de processos e intervenções educacionais — destacadamente em ambientes não formais, mas não exclusivamente — que buscam fomentar as relações sociais de caráter comunitário e societário; também, intervenções que são resistências ou ocupações dos espaços intersticiais deixados pelas lógicas que são predominantes e hegemônicas na modernidade e contemporaneidade — a lógica do poder (capitaneado pelo Estado moderno) e a lógica do capital, que caracterizam o que chamo de “integração sistêmica”.

É aparente o predomínio da lógica societária no mundo moderno e contemporâneo. O argumento de que a “comunidade” estaria dando lugar à “sociedade” por meio do processo de modernização é recorrente nas ciências sociais, e chegou mesmo ao discurso do senso comum. Desde o século XIX, sociólogos como Tönnies buscavam assim denunciar os descaminhos do individualismo possessivo promovido pela sociedade de mercado. Pensadores sociais de diversas matrizes, de conservadores a socialistas, quiseram fazer desta assertiva — a passagem da comunidade à sociedade — um exemplo do predomínio dos desejos egoísticos na sociedade moderna.

Entretanto, penso ser possível dizer que outros processos sociais estavam ocorrendo. Mesmo que identificados por estes sociólogos e pensadores, tais processos foram aglutinados em conluio com outros elementos distintos. Ou seja, as lógicas do poder do Estado moderno e do capital foram colocadas ao lado de elementos mais apropriados para se referir ao que chamo de lógica societária.

Penso que a separação via conceitos destes processos — de um lado, a integração sistêmica, referindo-se ao poder estatal e à dinâmica do capital; de outro, a lógica societária, referindo-se a processos que cultivam a liberdade e a criatividade individual e coletiva — permite-nos vislumbrar que a modernização foi, antes, a perversão e a colonização da lógica sociocomunitária pela integração sistêmica. É por isto que afirmo que hoje predomina não a “sociedade” (na figura do princípio societário), mas a “integração sistêmica”, que submete os agentes humanos à lógica dos artefatos.

Entre estes artefatos, destacam-se capital e poder, que hegemonizam a vida social por meio da atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supranacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, artificial como é, não é algo inerente ou imprescindível à vida social humana. Nisto, distingue-se da lógica sociocomunitária. Para viver e sobreviver, a lógica sistêmica coloca os seres humanos e grupos sociais a seu serviço, permitindo a criação e a reprodução dessas “coisas”.

Tal proposição teórica aproxima as ideias aqui expostas daquela de Jürgen Habermas, em especial sua demonstração da colonização do “mundo da vida” pelos “sistemas sociais”, na sua obra *Teoria da ação comunicativa* (HABERMAS, 1987). O caminho teórico traçado até chegar a este resultado não passou diretamente por Habermas. Mas, por tratar de processos sociais análogos e por dialogar com tradições sociológicas semelhantes, devo reconhecer que cheguei a um esquema teórico semelhante — ainda que bem mais modesto, em meu caso.

Nos próximos itens, após apresentar o conceito de princípio sociocomunitário e sua aplicação à educação, discutirei melhor sobre este caminho acima delineado.

A lógica sociocomunitária na educação

Como dito, no mundo contemporâneo, as lógicas sistêmicas hegemônicas dominam as rotinas da vida social. Fazem valer os sentidos e os interesses de instituições como o mercado, empresas capitalistas, Estado e organizações supranacionais. Entretanto, as relações concretas, na vida social, ainda estão bastante permeadas pelas lógicas comunitária e societária, ou, simplesmente, lógica ou princípio sociocomunitário. O princípio sociocomunitário aparece como sobrevivência, resistência, recriação ou inovação. Mas também aparece a serviço da própria integração sistêmica, pois que é preciso que os seres humanos e grupos sociais vivam, sobrevivam e, até certo grau, tenham liberdade e criatividade. Ainda assim, portanto, tal lógica sociocomunitária está quase sempre subsumida, adaptada ou calada pelos objetivos da integração sistêmica.

A presença do princípio sociocomunitário é patente em alguns processos da vida social em especial. Entre eles, a educação, um dos campos mais importantes da vida social, pois é ele o responsável por boa parte pela recriação da existência.

Os processos educacionais a serviço da integração sistêmica parecem que, em sua maior parte, foram colonizados, manipulados e pervertidos — na qualidade de espaços necessariamente permeados pelo princípio sociocomunitário — por esta integração. Considero que a educação é um dos campos da vida social em que a lógica sociocomunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isto, ser manipulada.

Principalmente nas fases iniciais da formação, é mais presente a lógica comunitária — aquela que provê a socialização, a integração, em que estão presentes os valores básicos da sociedade. Paulatinamente, a lógica societária vem se fazer presente, aquela que poderia e deveria participar da produção da responsabilidade, autoconsciência e liberdade individual.

Como dito, chamo essas lógicas, a societária e a comunitária, de lógica ou princípio sociocomunitário da educação. Proponho que o “olhar” sociocomunitário investigue a presença dessa lógica e o modo como se faz presente nas experiências educacionais, passadas e presentes, buscando captar onde se tornou necessário ou se torna possível o cultivo da segurança e do cuidado, tanto quanto da liberdade e criatividade, nas ações educacionais.

Esse olhar também pode investigar, agora mais especificamente, o quanto a lógica sociocomunitária na educação está corroída pela integração sistêmica. Tanto quanto noutras esferas da vida social, as qualidades humanas cultivadas ou permitidas por essa lógica sociocomunitária presente na educação não pode ir longe demais, num mundo dominado pela lógica sistêmica. Ela, a lógica sociocomunitária, é desde logo instrumentalizada em prol da integração sistêmica, podada naquilo que poderia extraviar ou extravasar em relação às necessidades da reprodução do mundo das coisas.

Este item e os seguintes apresentam o inconveniente de terem sido pensados, e até certo ponto realizados, como uma lista de palavras-chave e conceitos. Complica a situação o uso do termo “instrumentos”, que pode soar a tecnicismo ou, tanto pior, a um receituário sobre sintomas da vida social que trariam os indícios de certos processos de sanidade ou doença. Até certo ponto, é isto que eu trago. São os limites da pesquisa até aqui, tanto

quanto da forma de exposição adotada. Mas há positivities, possivelmente, em especial se considerarmos estes conceitos como tipos ideais, no sentido weberiano do termo.

Max Weber (1979, p. 79-127) considerava que os tipos ideais sempre orientavam os pesquisadores sociais, mesmo quando não assumidos: é preciso ir a campo ou desbravar as fontes sobre a vida coletiva com parâmetros que orientem a interpretação dos sentidos dos atos humanos. Em geral, chamamos tais de conceitos. Weber se refere a eles como tipos ideais. Eles não são a realidade, nem mesmo a essência ou redução da realidade ao seu fundamental. São, sim, instrumentos de compreensão, de “medição” da vida social, permitindo comparar quais são as tendências dos indivíduos e grupos quando agem, quando pensam, quando sentem.

Deste modo, o que apresento a seguir não é um receituário, mas uma lista de sugestões que pretende instigar pesquisadores, em especial aqueles que querem ver indícios da emancipação na realidade educacional concreta com que se deparam.

A lógica comunitária na educação

A lógica comunitária na educação, neste sentido, está presente em processos, ações e relações educacionais as quais buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de segurança, cuidado e pertencimento. Apresento abaixo alguns indícios da presença do princípio comunitário na educação:

Há cultivo da lógica comunitária em situações educacionais que promovem:

- a construção de valores coletivos;
- a construção de identidades;
- a construção do sentimento de pertença;
- a construção de redes e relações de proteção e segurança;
- o estímulo à construção de relações de solidariedade socioeconômica;
- o estímulo à construção de redes de criação artístico-cultural.

Para a composição desta lista, foi importante a influência daqueles sociólogos interessados na questão da integração social — não necessariamente sistêmica — como F. Tönnies e E. Durkheim. (AUTOR, 2011). Não deixa de haver também influência de estudos antropológicos clássicos e contemporâneos sobre identidade, valores coletivos, cultura, solidariedade etc.

Tais elementos, tais processos incentivadores do princípio comunitário, não são necessariamente criações de valores, identidades e solidariedades. São ou podem ser também, talvez principalmente fora dos “países centrais”, retomada, recuperação e resignificação de valores, tradições, identidades, redes sociais e culturais. Pesquisa coordenada por Boaventura de Sousa Santos, “Reinventar a emancipação social”, em especial quando se refere a formas participativas de democracia (SANTOS, 2002a), modos cooperativos de produção (SANTOS, 2002b) e saberes locais (SANTOS, 2003 e 2005), indica que há muito desta recuperação e resignificação nos caminhos que levam à emancipação das coletividades subalternizadas na contemporaneidade.

A lógica societária na educação

Por sua vez, a lógica societária está presente na educação em processos, ações e relações educacionais que buscam ou constroem elementos pertinentes à necessidade humana de liberdade, de “ser mais”. Processos, ações e relações educacionais que fertilizam o desejo de vir a ser algo diferente do que se é, bem como contribuem para expandir as possibilidades de transformação do ser humano e de suas coletividades, de modo a aperfeiçoar a espécie humana e os seus agrupamentos, de dar a eles maior autonomia na condução de suas vidas e destinos. Há cultivo da lógica societária em situações educacionais que promovem:

- a capacidade de criticar o que está dado, de modo a “desnaturalizar” as realidades, por meio da sua historicização e politização; as obras de Paulo Freire (2004) e os textos de Theodor W. Adorno (1986, p. 33-45) sobre a educação contêm uma defesa e mesmo um prognóstico do cultivo desta desmistificação da realidade social por meio da educação, uma educação emancipadora;
- o cultivo da interação e da comunicação entre os diversos indivíduos e grupos que compõem uma dada sociedade; trata-se de um dos principais fundamentos da educação presentes, em especial, em John Dewey (2008) — que, não à toa, influenciou a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas (1987);
- o cultivo da criatividade e da criação, em situações que buscam a ruptura ou a apropriação criativa, inovadora e mesmo contestadora dos conhecimentos, valores e obras que compõem o acervo cultural da humanidade, tal qual a proposta da reeducação dos sentidos de Adorno (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Ao elaborar esta lista, dos elementos que permitiriam identificar os processos societários estimulados pela educação, fiquei inicialmente pouco satisfeito pela pequena quantidade de “instrumentos” arrolados. Por outro lado, percebi que há neles certa generalidade e abrangência.

Também fiquei em dúvida se consideraria o estímulo ou cultivo da “reflexividade” como um instrumento que identificaria processos societários na educação. Giddens defende que a reflexividade é uma qualidade de espírito que promove no indivíduo a sua emancipação, já que permite ao ser humano contemporâneo a reelaboração contínua dos seus valores, referências, conhecimentos e metas, de modo a entrar em maior sintonia com as transformações abruptas do mundo pós-tradicional (BECK *et al*, 1997). Entretanto, considero que se trata principalmente de uma instrumentalização da capacidade humana de reavaliar situações, informações e objetivos para adequar-se mais e melhor às funções e necessidades daquele sistema econômico-político que, na contemporaneidade globalizada, está em constante transformação, que é por demais instável e incerto para aceitar padrões mais fixos de comportamento, ou até mesmo a persecução de desejos humanos mais estabelecidos.

Na contemporaneidade, o cultivo da lógica societária na educação é principalmente uma tentativa de escapar das armadilhas da regressão humana promovidas pela integração sistêmica. Ou, então, de ressignificar as experiências humanas, de maneira a promover barreiras contra o que há de mais bárbaro nesta civilização do poder e do capital, de criar nas subjetividades uma resistência a esta regressão do humano. É uma

possível forma de interpretar a reflexão educacional de Theodor W. Adorno, o que será feito melhor em outra oportunidade.

O princípio sociocomunitário e o curso da vida individual

É preciso considerar também a lógica sociocomunitária em outro sentido: não apenas como princípio presente nas relações intersubjetivas e no funcionamento dos grupos humanos, mas também como partes do curso da vida dos indivíduos. Tal consideração permitiria fazer uso destes conceitos em uma interpretação longitudinal dos processos educativos, ou seja, sobre como o indivíduo é formado e conformado ao longo de sua trajetória de vida e nas relações educacionais. Para além de observar grandes porções do espaço em curtos espaços de tempo, este segundo sentido do princípio sociocomunitário contribuiria para observar pequenas porções do espaço — tão ínfimas quanto um indivíduo — em um longo período do tempo — como o curso de uma vida.

Neste segundo sentido, pode-se dizer que há momentos da vida, do ano, do mês, da semana e do dia, em que o indivíduo está imerso em relações de tipo comunitário. Em outras, de tipo societário. Quando se pensa em uma sociedade de tipo complexo, aquela que constitui uma esfera pública para além da esfera privada, pode-se dizer que, em certos momentos do curso da vida do indivíduo, tais como na infância e na velhice, a tendência é a de que predominem as relações de tipo comunitário, voltadas ao cuidado, proteção e pertencimento. Em outros, tais como na idade juvenil e adulta, paulatina e depois integralmente, a tendência é a de que o indivíduo, imerso plenamente nas redes sociais, viva relações de tipo societário. Nestas relações, comunitárias e societárias, ou sociocomunitárias, ele está se realizando como ser humano. No caso do campo educacional, mais propriamente, ele está se formando, conformando e até se reformando como ser humano.

Quando se tratam das relações de tipo comunitário na educação, no que se refere ao curso da vida individual, temos que o sujeito está sendo formado em sua identidade original, tendo oferecido os valores fundamentais dos grupos de que faz parte, afora o fato de estar sendo cuidado, colocado em situação de segurança, e, enfim, sendo socializado, fazendo-se pertencer a determinados grupos sociais. É por isto que a educação para as crianças, idealmente, é, sobretudo, uma educação permeada por relações de tipo comunitário.

Quando se trata de relações de tipo societário na educação, novamente em relação ao indivíduo que trafega pelo tempo, a tendência é a de que o sujeito se integre em processos voltados ao estímulo da criatividade e do pensamento racional, do cultivo da individualidade e da personalidade própria, assim como do incentivo à autonomia. Por sobre a base original, constituída na infância, de valores, padrões e expectativas ditadas pelo grupo, de caráter comunitário, pode-se construir uma personalidade autônoma, criativa, racional e crítica — exercício da individualidade e de grupos livremente formados, fomentando uma liberdade criadora e transformadora.

Esta pesquisa vem considerando principalmente o primeiro sentido do princípio sociocomunitário: como um tipo de lógica operativa nas relações intersubjetivas ou como princípio organizador dos grupos sociais. Por meio deste, pretendo analisar e interpretar o funcionamento das instituições e intervenções educativas ditas sociocomunitárias na

Região Metropolitana de Campinas. Mas espero ter colocado ao menos em discussão outra possibilidade de se interpretar o princípio sociocomunitário: como lógica presente no curso da vida individual, permitindo uma interpretação mais longitudinal e temporal, do que espacial e tangencial, das intervenções educacionais.

A integração sistêmica na educação

Chego, então, ao esboço dos instrumentos conceituais que permitiriam verificar a presença da lógica sistêmica na educação. Seriam conceitos, ou ferramentas de pesquisa, que auxiliariam a percepção da presença de mecanismos que, nos processos educacionais, visam a adequar ou formar o ser humano e formatar as coletividades em favor das necessidades, das “funções”, dos sistemas das coisas. Coisas que, apesar de terem sido criadas pela humanidade, vêm apossar-se dela e dos seus desígnios. Tais sistemas são, em especial, o capitalismo — sistema regido pelo capital, mercadoria, mercados e instituições voltadas à acumulação e concentração de capital — e o Estado — sistema regido pelo poder, pelo monopólio da força, pelo objetivo de conquista e manutenção exclusiva dos recursos de coerção em uma dada sociedade.

Nesta discussão teórica, a revisão da teoria social em geral levou-me a uma posição semelhante à de Habermas em *Teoria da ação comunicativa*, como já indicado. Destaquei que a integração sistêmica, na educação, neutralizava, cooptava e manipulava o princípio sociocomunitário.

16

Portanto, procuro demonstrar abaixo que os processos educacionais modernos e contemporâneos, tanto os formais quanto os informais e os não formais, são permeados pelos mecanismos de neutralização, manipulação e cooptação do princípio sociocomunitário pela integração sistêmica.

Neutralização, manipulação e cooptação

Em uma primeira investigação, considerei que os processos educacionais regidos pela lógica sistêmica fazem uso de técnicas que neutralizam, cooptam ou manipulam a lógica sociocomunitária. Apresento abaixo alguns dos possíveis desdobramentos teóricos desta concepção, que procuram descrever como operam estes mecanismos de subsunção do princípio sociocomunitário à integração sistêmica:

- A neutralização acontece quando processos da lógica comunitária e societária são reprimidos, impedidos, desestimulados ou deslegitimados, em situações em que é preciso, por exemplo, dissolver solidariedades comunitárias ou retaliar a análise crítica que indivíduos e grupos fazem de determinada condição econômico-política;
- A cooptação e a manipulação acontecem quando procedimentos ou objetivos que tendem a criar solidariedades comunitárias ou emancipação individual são usadas para formar coletividades submissas e individualidades eficientes em relação a necessidades político-econômicas daqueles sistemas do poder e do capital.

Um forte caso da neutralização se dá com o processo em que a expansão dos sistemas estatais de ensino absorve ou obriga ao fechamento de instituições escolares

mantidas por comunidades, incluindo comunidades de imigrantes. No Estado Novo (1937-1945), o regime ditatorial obrigou que as escolas nas comunidades de imigrantes ensinassem apenas em português, proibindo o uso dos idiomas originais. Algumas comunidades preferiram fechar suas escolas. A resistência do Estado brasileiro à *home-schooling*, à educação escolar ministrada pelos próprios pais, é outro exemplo deste mecanismo de neutralização, que é o mais básico e mais evidente. O fato de se descreverem exemplos da neutralização, pelo Estado, da educação familiar e comunitária, não deve significar que eu defenda o tradicionalismo e o fundamentalismo religioso presentes em muitas daquelas propostas de controle comunitário e familiar da educação escolar, como se evidencia nos Estados Unidos (APPLE; OLIVER, 2002, p. 271-303). Como debatido em textos anteriores, nem sempre a lógica comunitária é positiva. Ela pode, quando exacerbada, ser uma força contrária à emancipação e à liberdade.

Em relação ao segundo item, acima, valem também alguns comentários e exemplos. Primeiro o “Desenvolvimento de Comunidade”, estimulado por organismos supranacionais e fundações norte-americanas, em meados do século passado, para ser, entre outros, um contraponto à mobilização sociopolítica e sindical de camponeses e trabalhadores rurais. (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). No Desenvolvimento de Comunidades, convertem-se processos de estímulo ao coletivismo e solidariedade comunitária em técnicas de neutralização da solidariedade de classe e da emancipação individual, os quais poderiam ameaçar a situação constituída. Também pode ser citada a Responsabilidade Social Empresarial, uma série de ações socioeducativas que trazem lucratividade e marketing a empresas, a fundações empresariais e a um setor novo, o do “mercado social”, os quais manipulam sentimentos, desejos e qualidades, a princípio emancipatórios, como solidariedade, direito, cidadania, voluntariado etc. (GROPPO, 2007). Enfim, a Educação Social. A educação social se é pensada e realizada como uma forma de “inclusão” de pessoas e grupos considerados à margem dos processos socioeconômicos, muitas vezes é patrocinada por governos e agências que têm apenas o intuito de promover controle e apaziguamento social, preservando de modo intacto as estruturas socioeconômicas que geraram — e continuarão a gerar — aquela “exclusão” (GARCIA, 2007, p. 31-52).

Num primeiro momento, ao nos perguntar sobre a presença da lógica sociocomunitária na educação, é possível partir da classificação dos sistemas educacionais em ensino estatal, ensino privado e educação promovida pelo “Terceiro Setor” — anunciando desde já que esta última categoria deve ser problematizada.

Assim, ao aplicar os conceitos de lógicas sociais para os sistemas educacionais atuais, aparentemente teríamos a seguinte configuração:

- A lógica sistêmica do poder é hegemônica nos sistemas estatais de educação;
- A lógica sistêmica do capital é hegemônica nos sistemas privados;
- A lógica sociocomunitária é a mais cultivada pelas intervenções sociais de caráter educativo do “Terceiro Setor”.

Aparentemente, haveria uma conformação entre os três tipos de lógica social aplicados à educação (lógica do poder, lógica do capital e lógica sociocomunitária) e os “três setores” da sociedade (Estado, mercado e “Terceiro Setor”). Esta aparência é construída e

reforçada mesmo pelos discursos de diversos atores sociais, incluindo a mídia, os agentes do Estado e os representantes das grandes empresas. Constitui, na melhor das hipóteses, uma simplificação da realidade. Na pior, um engodo, um mascaramento e um embaralhamento do que realmente ocorre.

Aplicado à educação sociocomunitária e à educação não formal, este esquema reconfortante indicaria, ingenuamente, que a salvação está contida em um suposto Terceiro Setor.

Entretanto, não é demais forçado dizer que, sobre os sistemas estatais e privados, neles predominam as lógicas sistêmicas do capital e do poder.

Historicamente, a educação nos sistemas estatais (o “Primeiro Setor”), certamente no Brasil, está subsumida pela lógica do Estado (o que torna estes sistemas, na verdade, antes “sistemas estatais de educação” do que “públicos”). Tradicionalmente, houve a manipulação da consciência nacional como obediência ao Estado por meio destes sistemas. Mais recentemente, a tendência é forçar estes sistemas de ensino a se adequar melhor à lógica do capital e suas necessidades, principalmente depois que se tornou evidente o colapso dos sistemas em sua desajeitada tentativa de se adequar à massificação do ensino. Este recente fenômeno fica evidente na linguagem do Banco Mundial quando de suas interferências, muito constantes no final do século XX, no campo da educação, objetivando que o sistema estatal de ensino fosse capaz de, ao menos, formar uma mão de obra disponível com um mínimo de “capacitações” (FONSECA, 2002, p. 169-195; ver também BIRDSALL; SABOT, 1996).

Assim, não mais o setor estatal de educação está rigorosamente sobre a hegemonia da lógica sistêmica do poder. Na verdade, ele passa mais claramente para a órbita de outra lógica sistêmica, a do capital. Mas é preciso avisar que as lógicas sistêmicas sempre estiveram intimamente relacionadas, sendo que nos sistemas capitalistas sempre foi mais flagrante que a lógica do poder político esteve submetida à lógica soberana do capital. A diferença é que esta submissão se torna mais absoluta e explícita (aos mais avisados) nos dias atuais.

Quanto à educação no sistema privado de ensino (o “Segundo Setor”), no Brasil, no Ensino Básico, a tendência é a oferta de um ensino que, pretensamente, garantiria aos filhos de seus “clientes” o acesso às elites nacionais ou, ao menos, a manutenção do status social da família — em troca de recursos familiares que geram lucros para estas empresas da educação. Portanto, temos a submissão deste sistema à lógica do capital, ainda que de um modo diferenciado do sistema público.

Entretanto, os sistemas estatal e privado de educação precisam ter espaços para a lógica sociocomunitária. Em parte importante, o próprio sistema estatal foi construído graças à pressão de movimentos sociais e se tornou um “direito social” fincado na estrutura estatal, um espaço sociocomunitário necessário dentro de uma estruturação fundada na lógica sistêmica do poder. Mesmo hoje, em ambos os setores — estatal e privado — são notáveis diversas ações em que pode haver muito da educação sociocomunitária — a maior parte, extraoficiais e cotidianas. Certamente, um pouco dela.

Resta, enfim, o que vem sendo chamado de Terceiro Setor, cada vez mais presente na educação, em que ela adquire principalmente o teor da assim chamada “educação não formal”. Entre as organizações que participam deste, destacam-se primeiro as ONGs

(Organizações Não Governamentais), principalmente aquelas que vêm mais se profissionalizando e diferenciando-se daquelas entidades voltadas à conscientização e emancipação de indivíduos e comunidades assistidos (GOHN, 2001). É claro, deixemos de lado por enquanto ONGs de fachada que arrecadam recursos privados, públicos e supranacionais que nunca chegam aos seus “assistidos”.

Também se destacam fundações que promovem ações ditas de “Responsabilidade Social”, ligadas ao empresariado, que utilizam, por exemplo, o “selo de Responsabilidade Social” como atestados de idoneidade diante da ameaça de retaliações comerciais externas ou boicote dos consumidores — sem falar de empresas que pretendem assim “agregar” valor social a seus produtos e sua imagem (PAOLI, 2002, p. 373-418).

Num reviver das práticas e ideologias de “Desenvolvimento Comunitário” (principalmente daquelas vigentes no Brasil nos anos 1950 e depois de 1964 [Ammann, 2003]), tais ações servem cada vez mais às metas do capitalismo neoliberal, no que se refere a suprir as carências mais profundas e imediatas das camadas populares excluídas, mas sem politizá-las ou emancipá-las, tornando-as também passivas pela dependência às migalhas de seus benfeitores (MARTINS, 2007, p. 106-130). Neste processo, direitos sociais — que deveriam ser universalmente garantidos pelo Estado — vêm sendo transformados em benefícios cedidos por ações filantrópicas voluntárias e pontuais (PAOLI, 2002; TELLES, 2001, p. 139-166).

Assim, em geral, as ações de tipo educacional veiculadas por este Terceiro Setor acabam subsumidas a uma ou às duas lógicas sistêmicas — do poder e do capital —, inclusive pela evidente e forte presença do financiamento de instituições supranacionais e o uso de recursos do próprio Estado para sua manutenção, apesar da veiculação da ideia de que fazem parte de um setor independente do Estado e do mercado (ver SILVA, 2003).

Considerações finais

Com a intenção de apresentar conceitos operativos para pesquisas educacionais, revisei estudos teóricos anteriores e realizei novas investigações acerca do princípio sociocomunitário e da integração sistêmica na educação. Foram apresentadas as definições de Educação Sociocomunitária como um campo de intervenções educacionais que toma as comunidades como instrumento, e a sociedade mais ampla como alvo. A partir desta proposição, construí o conceito de princípio sociocomunitário, tentando orientar as pesquisas que buscam identificar o cultivo da lógica comunitária — que estimula a segurança, o cuidado e a identidade — e o cultivo da lógica societária — que estimula a criatividade, a crítica e a individualidade — nas práticas educacionais.

O mote do artigo foi apresentar conceitos complementares, operativos, que justamente contribuíssem para esta identificação. Quiçá, também, para que os agentes educacionais pudessem perceber as possibilidades de, nas suas próprias práticas, cultivarem o princípio sociocomunitário.

Ainda para que se pudesse perceber a presença da integração sistêmica na educação, aquele conjunto de processos e mecanismos que submetem os seres humanos aos interesses e rotinas favoráveis à produção e acumulação de coisas — notadamente, o poder e o

capital. Na educação, a integração sistêmica opera por meio da colonização do princípio sociocomunitário, manipulando em seu favor os processos formativos que deveriam gerar utilidades humanas, promover segurança e identidade e permitir a autonomia.

Cultivar o princípio sociocomunitário se torna, em tempos atuais, notadamente a resistência e a ocupação de espaços hegemonzados pela integração sistêmica. A tarefa investigativa que procura identificar este cultivo pouco se separa da tarefa política e pedagógica de anunciar as possibilidades de fomentar uma educação mais humanizadora, assim como de denunciar a regressão disfarçada em segurança e autonomia promovida pelas lógicas sistêmicas do capital e do poder.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Adorno: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. (Grandes Cientistas Sociais).

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, M. W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

BECK, U *et al.* **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BIRDSALL, N.; SABOT, R. H. **Opportunity foregone: education in Brazil**. Washington: Inter-American Development Bank, John Hopkins University Press, 1996.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPCÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

DEWEY, J. **Democracia e Educação**, s. d. Disponível em: <http://bit.ly/15mpXPr>. Acesso em: 3 out. 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, V. A. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs.). **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro, Campinas; CMU, 2007.

GOHN, M. G. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, P. T. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. de 2008.

HABERMAS, J. **Teoria de la action comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.

MARTINS, M. F. Educação sócio-comunitária em construção. **Revista Histedbr Online**, dez. 2007.

PAOLI, M. C. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Para reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 4).

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Para reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 3).

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. (Para reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1).

_____. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. (Para reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 2).

SILVA, R. B. **Educação comunitária: além do Estado e do mercado?**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TELLES, V. S. A “nova questão social” brasileira. In: TELLES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: USP; Editora 34, 2001.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais, In: COHN, G. (Org.). **Weber**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1979. (Grandes Cientistas Sociais, 13).

ZUIN, A. S. *et al.* **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.