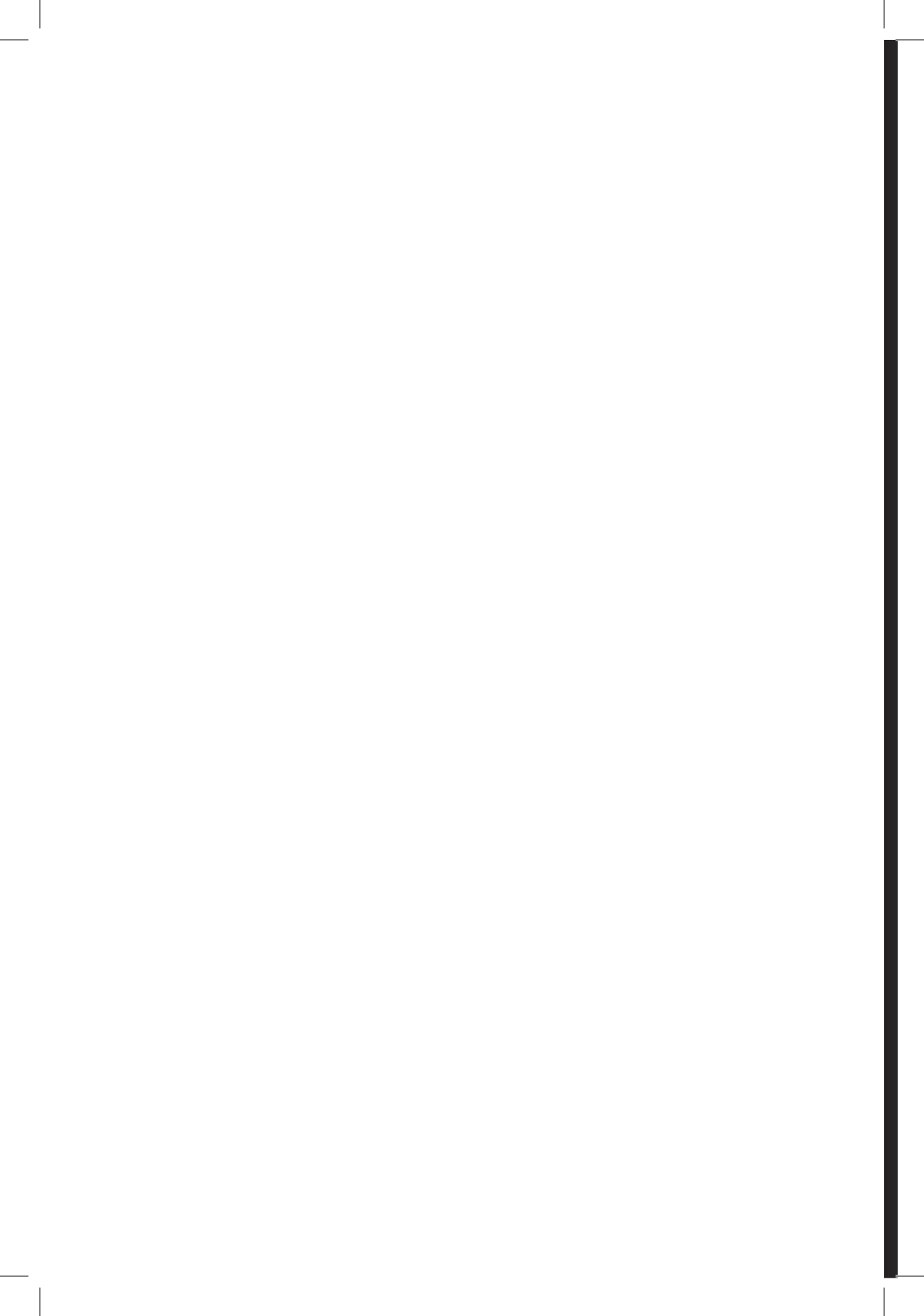


**Sociologia da Educação**  
**Sociocomunitária**

**Ensaio sobre o campo das práticas  
socioeducativas e a educação não formal**



LUÍS ANTONIO GROppo  
(AUTOR)  
DÉBORA LUCI DA COSTA  
ELAINE MARINHO  
SUZANA COSTA COUTINHO  
(COAUTORAS)

**Sociologia da Educação**  
**Sociocomunitária**  
Ensaio sobre o campo das práticas  
socioeducativas e a educação não formal

1ª edição

Editora  
**Setembro** 

Holambra/SP

2013

Copyright by Luís Antonio Groppo

**Setembro** Editora 

Rua Antônio Jorge Frade, 202 – Centro – Holambra (SP) 13825-000

Fone (fax) (19) 3802 2306

Site: [www.editorasetembro.com.br](http://www.editorasetembro.com.br)

E-mail: [editor@editorasetembro.com.br](mailto:editor@editorasetembro.com.br)

Diagramação: Solange Rigamont

Capa: Vânia Renzo

Revisão: Paulo César Borgi Franco

Sistemas de Bibliotecas da UNICAMP  
Diretoria de Tratamento da Informação  
Bibliotecário: Helena Joana Flipsen - CRB-8ª/5283

So13 Sociologia da educação sociocomunitária : ensaio sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação não formal / Luiz Antonio Groppo... [et al]. - Holambra, SP: Editora Setembro, 2013.  
288p.

1. Sociologia educacional. 2. Educação popular. 3. Educação não formal. 4. Educação comunitária. I. Groppo, Luís Antonio, 1971.

CDD- 370.193

- 370.19

- 370.118

ISBN 97.885.992.498-71

- 370.1931

#### Índices para Catálogo Sistemático:

1. Sociologia educacional	370.193
2. Educação popular	370.19
3. Educação não formal	370.118
4. Educação comunitária	370.1931

*Ao meu querido pai, Hermogenes Ediel Groppo,  
que tantas vezes vi, lá embaixo de casa,  
na sua marcenaria, labutar e suar pelo  
presente e pelo futuro de seus filhos.*



## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às pessoas que, de alguma maneira, tomaram contato com esta obra, lendo, estudando, discutindo, discordando ou concordando com ela ou partes dela. Devo alertar que, contudo, não se deve responsabilizá-las pelos prováveis erros e omissões presentes neste livro, apesar dos seus esforços diante de minha teimosia.

Entre leituras generosas e críticas, destaco as dos meus amigos e colegas na lide da pesquisa sobre a educação sociocomunitária: Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes, pessoa fundamental para a consolidação do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), conquistando seu reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes, companheira nos debates e nas lutas pela formação de professores e pesquisadores em educação, minha colega no Programa de Mestrado do UNISAL.

Também por terem lido algo desta obra e debatido muitas ideias que germinaram nos capítulos que seguem, agradeço ao grande amigo e colega do Programa de Mestrado do UNISAL, Prof. Dr. Severino Antônio, e a outro grande amigo e antigo colega,

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins. Pela leitura do texto que deu origem ao Capítulo 5, à colega Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto e ao Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa.

Leitores gentis e bons debatedores, a quem sou muito grato, foram meus alunos do Mestrado do UNISAL, na disciplina “Práxis social e práxis comunitária”, ministrada no 1º semestre de 2013, que conheceram uma versão preliminar deste livro: Amaury César Ferreira, Caroline da Cunha Frutuoso, Cássia Ribeiro da Costa, Daiene Aparecida Gonçalves, Flávia Fernanda C. M. Esteves, Leila de Francisco Fernandes, Lilian de Souza, Manel Moniz Janeiro, Marcos Rogério Soares e Ronaldo José de Souza Ramos. Também como alunos, agradeço à leitura pelo então 2º semestre do curso de Pedagogia do UNISAL de um texto que deu origem ao Capítulo 1, em 2012.

Bons espaços de debate e fértil troca de ideias, muitas das quais aqui presentes, foram as reuniões dos grupos de pesquisa do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, o Hipe (História da práxis educativa social e comunitária) e o Caipe (Conhecimento e análise das intervenções na práxis educativa sociocomunitária). Aos colegas, alunos e pesquisadores com os quais aí dialoguei, minha gratidão.

Sem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a pesquisa que deu origem a esta obra não teria sido possível, graças à concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

O mesmo deve ser dito ao UNISAL, instituição onde tenho a alegria de trabalhar desde 1998. Primeiro, como ambiente de pesquisa, principalmente o seu Programa de Mestrado em Educação. Segundo, no apoio à publicação desta obra, no que foram fundamentais as presenças do coordenador do Programa, Prof. Dr. Renato Soffner, da secretária do Programa, Vaníria Felipe, do Pró-Reitor



Administrativo, Prof. Ms. Nilson Leis, e do Diretor de Operações da unidade de Americana, Prof. Ms. Anderson Luiz Barbosa.

A publicação contou também com o auxílio inestimável da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que me deu a felicidade de uma avaliação positiva ao pedido de auxílio à publicação.

Devo agradecer ao profissionalismo e eficiência da Editora Setembro, que aceitou, em um momento ainda anterior de felicidade, a proposta que fiz de publicar esta obra, na figura de seu editor, Jaime Pacheco, e do revisor deste livro, Paulo Franco.



## Prefácio

Fui aluna de Maurício Tragtenberg em vários cursos oferecidos, tanto na graduação quanto na pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instigante, corajoso e anárquico, no mais belo dos sentidos, gostava de dizer que as reformas e novidades educacionais normalmente serviam mais ao apaziguamento e à perpetuação do *status quo* do que para impulsionar mudanças reais. Difícil passar pelo convívio com sua mente absolutamente brilhante e não levar consigo algumas sementes anárquicas para espalhar pelo caminho. Ao debruçar-me sobre o trabalho aqui apresentado o revejo na porta entreaberta a nos cobrar leituras a contrapelo, a dizer de poéticas cotidianas fortes.

Embates, disputas, reservas de domínios, acadêmicas ou não, são costuradas pelos autores e tratadas com o rigor que caracterizam elaborados trabalhos reconhecidos.

Para além de nomes, termos e postulados encontram-se indivíduos, instituições, grupos e uma sociedade que produz incontáveis exclusões por segundo.

Que educação não é social? Que nomenclatura utilizada para trabalhar com populações mal denominadas “em situação de risco social” é mais legítima que outra? De que lugar da análise?

A interação freiriana, a relação proposta pelo grande educador infinitamente citado quase me cala, mas lá vou eu contando histórias, mais uma vez!

Ao voltar para o Brasil após o exílio, Paulo Freire quis conversar com os alunos que encaminharam o abaixo-assinado por sua volta. Ciclo básico lotado e o silêncio imperava absoluto. Depois de longo tempo, sua voz ecoa calma e pausada: “Fiquei fora tanto tempo, queria que vocês me contassem o que houve na educação por aqui nesse tempo todo”. Uma grande lição, ouvir!

O que contaríamos a ele hoje se a situação se repetisse e ele já não morasse nas estrelas se divertindo com as educações de seres etéreos e diáfanos?

Sempre me perguntei o quanto ouvimos daqueles sobre os quais falamos, defendendo um postulado ou outro. Lemos muito, estudamos papéis, gentes. E a escuta?

Quando os vários grupos que debatem educações concordaram com saudáveis embates e debates? Simulacros estariam fora das respostas possíveis, no rol das respostas invalidadas.

Quais são as bases e desejos comuns? Existem? De que educações possíveis falamos? De uma em específico ou de várias que possam atender fragilidades e forças constitutivas dos diversos grupos sociais?

Devemos nos fazer determinadas perguntas obrigatórias: Quem fala? De onde fala? Por que fala? Para quem fala?

Um texto coeso e benfeito é sempre provocador. Aqui o esforço dos autores para esclarecer/iluminar com seus ensaios é de grande validade para ser tomado como inspiração para leituras a

contrapelo, alimentadas pelo desejo de educações que possam ser integrais e integradas e que ocorram em todos os espaços de uma cidade.

Para finalizar, retomo os dois educadores citados, Maurício Tragtenberg e Paulo Freire, pontuando que um educador sempre poderá transgredir, assim como sempre deverá ter ouvidos atentos à escuta legítima que nos torna humanos.

*Margareth Brandini Park*  
Pedagoga, Doutora em Educação pela  
Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP), Pesquisadora Colaboradora do  
Centro de Memória da UNICAMP (CMU),  
Escritora, Apresentadora do Programa  
Literatura e Educação da RTV UNICAMP.



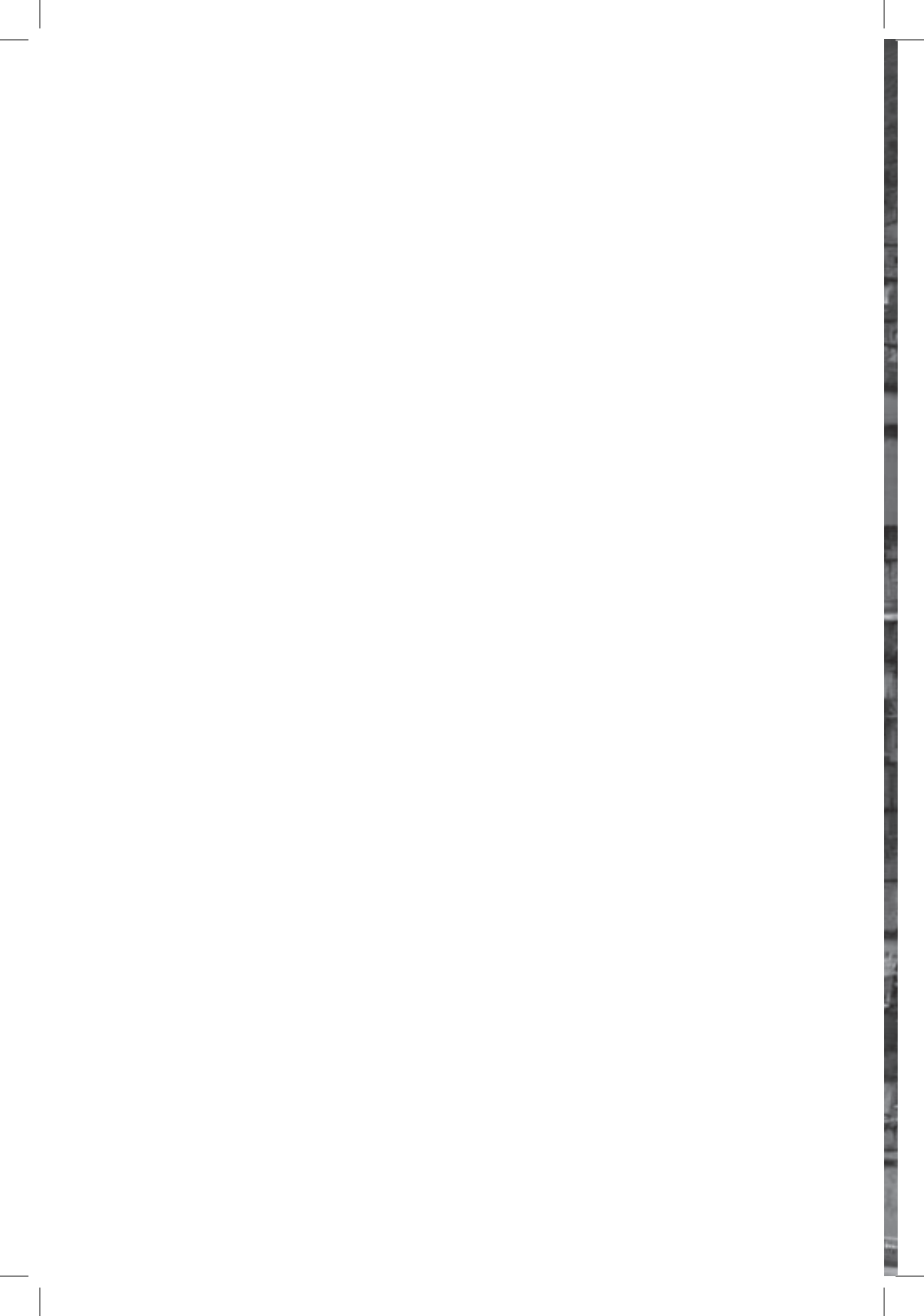
## Sumário

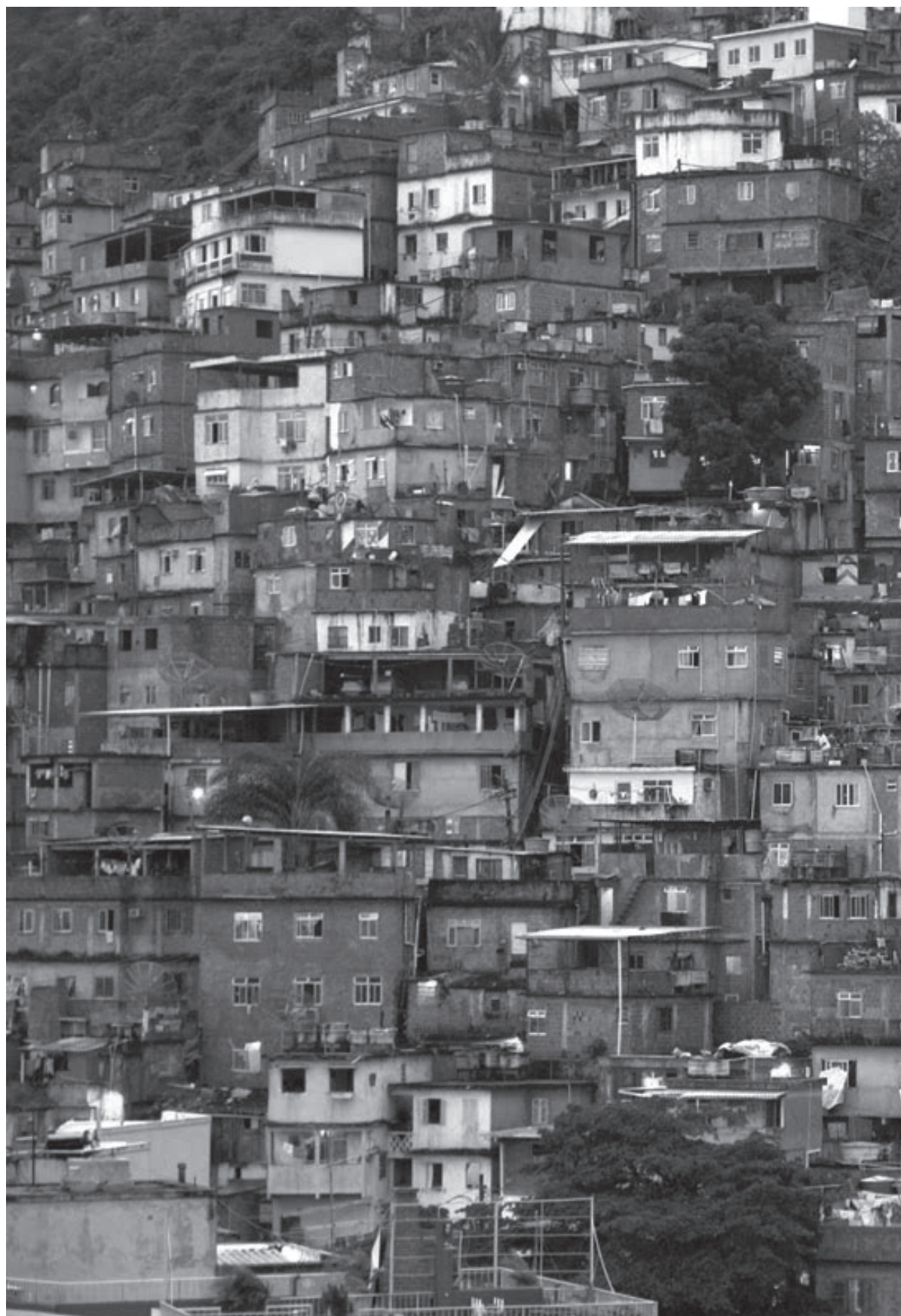
Introdução – <i>Luís Antonio Groppo</i> .....	21
Capítulo 1 – Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação – <i>Luís Antonio Groppo</i> .....	33
Introdução .....	33
1.1 A noção de sociedade capitalista.....	34
1.2 Definições de educação informal, não formal e formal...	37
1.3 Educação e sociedade capitalista entre os clássicos .....	40
1.3.1 Marx e a educação .....	41
1.3.2 Durkheim e a educação.....	45
1.3.3 Weber e a educação .....	49
Considerações finais .....	55
Capítulo 2 – Sociologia da educação escolar e educação sociocomunitária – <i>Luís Antonio Groppo</i> .....	59
Introdução .....	59
2.1 Estudos antropológicos.....	61
2.2 Socialização e educação informal.....	64
2.3 A educação para além da escola.....	67
2.4 Ampliação da escolarização e dos papéis da escola.....	78
2.5 Aspectos não formais no interior da educação formal: o currículo oculto.....	82
2.6 Relações escola-família-comunidade .....	84

2.7 Gramática social das pedagogias formais e não formais..	89
Considerações finais .....	98
 Capítulo 3 – Lógica sociocomunitária e integração sistêmica na educação – <i>Luís Antonio Groppo</i> .....	105
Introdução .....	105
3.1 A lógica sociocomunitária na educação .....	108
3.1.1 A lógica comunitária na educação.....	111
3.1.2 A lógica societária na educação.....	112
3.1.3 O princípio sociocomunitário e o curso da vida individual.....	114
3.2 A integração sistêmica na educação .....	116
3.2.1 Neutralização, manipulação e cooptação.....	117
3.3 Alienação e fetichismo.....	123
3.3.1. Marx: alienação e fetichismo .....	124
3.3.2 Adorno: barbárie e regressão .....	128
3.4 Cultivo da lógica sociocomunitária .....	137
3.4.1 Sobrevivência, resistência e ocupação de espaços...	137
3.4.2 Desalienação, emancipação e reeducação dos sentidos.	143
Considerações finais .....	151
 Capítulo 4 – O campo das práticas socioeducativas no Brasil: educação popular, educação não formal e pedagogia social – <i>Luís Antonio Groppo</i> .....	155
Introdução .....	155
4.1 Noção de práticas socioeducativas.....	156
4.2 Campo social .....	161
4.3 Sistema de ensino e campos educacionais .....	172
4.4 Gênese do campo das práticas socioeducativas.....	178
4.5 Esboço da estrutura do campo das práticas socioeducativas..	185
Considerações finais .....	195
 Capítulo 5 – A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas – <i>Suzana Costa Coutinho e Luís Antonio Groppo</i> .....	201
Introdução .....	201
5.1 O campo das práticas socioeducativas e a educação popular.....	202



5.2 Educação popular como práxis.....	205
5.3 Educação popular: história e práxis.....	208
5.4 Perspectivas .....	218
Considerações finais .....	221
Capítulo 6 – O campo das práticas socioeducativas e a Assistência Social – <i>Luís Antonio Groppo, Elaine Marinbo e Débora Lucida Costa</i> .....	225
Introdução .....	225
6.1 O campo das práticas socioeducativas e a Assistência Social .....	227
6.2 A pesquisa de campo.....	231
6.3 Análise dos resultados.....	235
Considerações finais .....	249
Últimas palavras .....	253
Referências .....	259
Sobre os autores .....	285







## Introdução

Portão  
O portão fica bocejando, aberto  
para os alunos retardatários.  
Não há pressa em viver  
nem nas ladeiras duras de subir,  
quanto mais para estudar a insípida cartilha.  
Mas se o pai do menino é da oposição  
à ilustríssima autoridade municipal,  
prima da eminentíssima autoridade provincial,  
prima por sua vez da sacratíssima  
autoridade nacional,  
ah isso não: o vagabundo  
ficará mofando lá fora  
e leva no boletim uma galáxia de zeros.  
A gente aprende muito  
no portão fechado.  
*(Carlos Drummond de Andrade)*

O poema do grande Drummond, escrito em obra sobre reminiscências de infância em uma pequena cidade mineira no início do século passado, fala de um

portão. Não de um portão qualquer. É o portão da escola, lugar que define o dentro e o fora. Para a maioria dos alunos dessa escola, o portão é ferramenta flexível, de regras maleáveis, permite-lhes uma lenta transição entre o mundo de fora e o mundo de dentro da escola. Se o mundo de fora é lento, sem pressa, as ladeiras que levam até a escola são percorridas com ainda mais vagar. Por que a pressa de encarar a “insípida cartilha”? Entretanto, o poeta mineiro não trata da escola, e sim de como o mundo fora dela a influencia. Ele trata do quanto e de como pode o universo para além do portão colorir o que se faz no que fica aquém. Descolorir também. Se o espaço da sociedade não é o da igualdade, o espaço dentro da escola provavelmente não será também. Para além dos tempos lentos e da falta de vontade de seguir a cartilha, há também disputas, conflitos e injustiças. Dentro e fora da escola.

Para os que são menos, no caso, os filhos dos que estão na oposição política, o portão é inflexível, as regras são duras e a avaliação é irrevogável. Portões que se fecham, negativas aos olhos, notas zero no boletim. Mas é justamente agora que se realiza o principal aprendizado. O aprendizado da injustiça, da desigualdade, da violência. Fora da escola, mas também dentro dela. O portão, fechado, é o portador da principal lição.

O poema nos convida a adentrar o grande tema da sociologia da educação: a relação entre escola e sociedade. Também escola e política. Entre vida na escola e vida fora dela. Mas ele nos traz outro convite, mais congruente ainda com o empenho deste livro: há educação para além da escola, que é preciso conhecer e compreender em suas relações com a sociedade e o poder. O próprio portão, espaço que é tanto dentro da escola quanto fora da escola, é instrumento de aprendizado.

A força motriz da sociologia da educação sociocomunitária é o desejo de investigar esses mundos da educação para além da escola. O princípio não é distinto da tradicional sociologia da educação: compreender as relações entre sociedade e educação.

Mas se assume que a educação é um mundo mais amplo que a instituição escolar.

Este livro é oriundo de estudos relacionados à pesquisa “Uma interpretação sociológica da educação sociocomunitária na Região Metropolitana de Campinas/SP”, amparada por Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vigente entre março de 2010 e fevereiro de 2013. Ela deu sequência à pesquisa, igualmente financiada pelo CNPq, intitulada “Sociologia da educação sociocomunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sociocomunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”.

O principal mote da obra é intenção de realizar uma interpretação sociológica consistente e profunda a respeito dessas outras realidades educacionais que costumeiramente têm sido relegadas pela sociologia da educação, pois que vão para além do ambiente escolar. O arcabouço teórico-conceitual elaborado, permeado de análises sobre a própria história daquelas realidades educacionais, pretende-se interessante e útil para outras pesquisas que versam sobre a educação que se distingue daquela estritamente escolar, bem como para pesquisas que focam as relações escola-comunidade.

A pesquisa que deu origem ao presente livro foi feita por um professor-pesquisador envolvido com a construção e a consolidação de um Programa de Pós-Graduação – o Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) – que vem estabelecendo íntimas ligações com as intervenções sociais concretas. Nosso Programa de Mestrado em Educação deseja formar profissionais-pesquisadores capazes de atuar tanto como intérpretes quanto interlocutores desta realidade educacional, a educação sociocomunitária.

O UNISAL, por meio do corpo docente de seu mestrado, adotou essa área de concentração levando muito em conta, conforme ilustrado no Relatório enviado à Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (UNISAL, 2004, p. 14), o fato de que o Programa “[...] inscreve-se numa perspectiva histórica da presença educativa salesiana marcada pelo compromisso com a sociedade e a cidadania [...]”, tendo como ponto de partida a proposta do padre João Bosco que, em Turim, em 1841, instalou um oratório, instituição voltada à assistência e educação de jovens das camadas populares. Em 1999, seguindo sua tradição histórica, mas sem abdicar de um olhar crítico pautado nas ciências da educação, o UNISAL criou a Especialização em Educação Social na unidade de Campinas/SP. Tal foi a matriz da proposta desse Mestrado em Educação, que em 2004 foi recomendada pela CAPES.

Em um primeiro momento, as investigações de campo feitas por docentes e mestrandos viram-se acompanhadas de um rico debate sobre a própria conceituação do objeto desse mestrado. Nesse percurso, o conceito e a realidade da educação sociocomunitária revelaram-se sagazes, dinâmicos, surpreendentes e complexos.

Naquela busca de conceituar a educação sociocomunitária, estiveram presentes, em especial no interior do nosso corpo docente, algumas tendências. Primeiro, a proposta da educação social, a qual enfatiza formas de intervenção social destinadas ao desenvolvimento de grupos humanos ou à melhoria de seu bem-estar e qualidade de vida, utilizando estratégias educacionais (CARO; GUZZO, 2004).

Outra proposta enfatiza a educação comunitária conforme pensada por Martin Buber (1987), mas retraduzida como educação “sociocomunitária”, no sentido de que leva em conta a complexificação social e a complementaridade entre o cultivo de relações comunitárias e o preparo para a vida na “grande sociedade” (MORAIS, 2005).

Uma terceira proposta, embasada principalmente no marxismo, faz uso dos conceitos de práxis comunitária e práxis social para repensar as formas de intervenção educacional que se diferenciam (ou que procuram se diferenciar) da educação escolar ou



formal (MARTINS, 2007; NORONHA, 2006). Aqui, a práxis dessas intervenções é avaliada como sendo ainda de tipo “comunitário”, portanto restrita a realidades e problemas locais, incapaz de transformações estruturais mais amplas. Porém acredita ser possível a elevação dessas intervenções a um nível mais consequente e, sobretudo, a articulação delas de modo orgânico, permitindo a sua evolução para a práxis de tipo social, aquela que é capaz de alterar as estruturas sociais de modo relevante.

Por meio do debate entre essas propostas, mais que um dado “objeto” empírico, viu-se construir em nosso Programa efetivamente um “foco” ou um “olhar sociocomunitário” sobre a educação. Ele se revela quando procuramos compreender e interpretar, em primeiro lugar, essas ações educacionais alternativas à educação escolar ou formal e, em segundo lugar, quando tratamos das inter-relações entre escolas e comunidade.

As pesquisas sobre sociologia da educação sociocomunitária, que realizei, pretenderam contribuir para a constituição e a consolidação desse “olhar sociocomunitário” sobre a educação. Seus resultados são trazidos pelos capítulos deste livro.

No decorrer do tempo, entretanto, houve importantes fenômenos no interior do nosso Programa, os quais tornaram necessário refinar as lentes e retrazar um pouco as rotas dessa sociologia da educação sociocomunitária. Notamos a busca pelo Programa de, ao menos, dois públicos: primeiro, profissionais envolvidos com a educação não formal e a educação social (que acreditávamos que seria o nosso público principal); segundo, professores da rede pública estadual do Estado de São Paulo (graças à bolsa mestrado oferecida pelo Estado). Este segundo público, de professores da rede estadual, em dado momento, tornou-se o principal. Mais recentemente, tem-se vislumbrado também como importante um público composto de professores do ensino superior privado. Apesar disso, a área de concentração continua sendo a educação sociocomunitária.

ria, pois que as pesquisas desses professores têm discutido prioritariamente as relações entre instituição formal de ensino e comunidade, tema que é considerado também como parte do campo da educação sociocomunitária.

Tanto os mestrandos, que são professores da educação formal, quanto os educadores, vindos da educação não formal, têm realizado pesquisas as quais, em geral, debruçam-se sobre a própria realidade educacional concreta onde estão inseridos. Têm realizado, notadamente, pesquisas participantes ou pesquisas-ação. Vem-se destacando um olhar sobre a educação, nessas pesquisas de mestrado, que não concebem a escola e o mundo escolar como ambientes fechados. Nessas pesquisas, mesmo quando se discutem questões relativas à metodologia, didática, currículo e formação de professores, o ponto de partida é quase sempre o mundo social e comunitário envolvente, que se faz presente na sala de aula, nos pátios, nos corredores e nas relações educadores-educandos. E esse também tem sido um ponto de chegada. Mais destacadamente ainda, o Mestrado tem permitido aos educadores sistematizar suas próprias experiências, possibilitando um movimento tanto de aproximação quanto de distanciamento em relação aos temas de pesquisa, que em geral são as próprias práticas em que estão imersos.

Severino Antônio (2012), colega do Programa e amigo querido, tem destacado em seus escritos e em sua docência este movimento de aproximação-distanciamento na pesquisa em educação, o saber-se em pertencimento e tomar distância quando necessário. Penso que, para tanto, a contribuição da sociologia da educação é ímpar. Ela fornece inestimável cabedal teórico, conceitos e procedimentos metodológicos, os quais tanto podem contribuir para uma interpretação mais consequente da relação entre as práticas educacionais (escolares e não escolares) e a sociedade-comunidade quanto auxiliar o pesquisador neste dialético movimento de pertencimento-distanciamento.

Em relação à sociologia da educação, este livro traz muito da minha atitude como professor. Sempre que leciono disciplinas voltadas a essa área, assim como quando oriento pesquisas que fazem uso desse campo de saber, adoto o olhar plural, aberto, para distintas tradições e contribuições. Isso tanto dá a liberdade para que o discente construa, aos poucos, seus próprios olhares sobre a teoria sociológica relativa à educação quanto um ambiente pedagógico e de pesquisa capaz de propiciar o diálogo, a crítica criativa e o pensamento sincrético.

O capítulo 1, “Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação”, enfrenta um sério desafio. Primeiro, trata das ideias sobre sociedade capitalista de Marx, Durkheim e Weber. Em seguida, coteja-as com aquelas que esses clássicos do pensamento sociológico têm de educação. Como estratégia, apliquei as definições de educação informal e não formal, na qualidade de tipos ideais, às obras desses autores para buscar concepções educacionais, algumas pouco discutidas outrora.

Já o capítulo 2, “Sociologia da educação escolar e educação sociocomunitária”, tem o objetivo de, por meio de revisão bibliográfica, apontar contribuições da sociologia da educação escolar – que, em certos momentos e lugares, foi muito mais uma sociologia do conhecimento escolar, ou do currículo – para a sociologia da educação sociocomunitária. Considerando também campos afins, são mapeadas e discutidas as seguintes contribuições: os estudos antropológicos sobre a educação; a socialização e educação informal; a educação para além da escola; a ampliação dos papéis da escola; as relações escola-família-comunidade e a gramática social das pedagogias.

No capítulo 3, “Lógica sociocomunitária e integração sistêmica na educação”, são feitas algumas considerações sobre a presença da lógica sociocomunitária e da lógica sistêmica nas modalidades educacionais contemporâneas. O capítulo tem origem

em outros dois textos já publicados em forma de artigos: “Lógica sociocomunitária e integração sistêmica na educação” (GROPPO, 2006b) e “Alienação, fetichismo e emancipação na educação sociocomunitária” (GROPPO, 2009). Contudo, ambos os textos foram repensados e revistos a partir de novas discussões teóricas e conceituais que foram feitas.

Penso que o capítulo 3 é o desfecho do primeiro caminho sobre as reflexões teóricas e conceituais que fiz sobre a educação sociocomunitária. Ele 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 dessa proposição, construí o conceito de princípio sociocomunitário, tentando orientar as pesquisas que buscam identificar, nas práticas educacionais, 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. Enfim, sugeri 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. Na educação, a integração sistêmica opera por meio da colonização do princípio sociocomunitário, manipulando em seu favor os processos formativos.

Ainda nesse capítulo 3, cotejo ideias sociológicas e educacionais de Theodor W. Adorno e, secundariamente, as concepções de alienação e fetichismo de Karl Marx, com o conceito de integração sistêmica aplicado em educação. Com isso, o conceito de integração sistêmica se enriquece, ao considerar os mecanismos, descritos por Marx, de alienação e fetichismo da mercadoria, por meio dos quais o sistema do capital subsume as energias humanas e a utilidade das criações humanas em favor dos valores de troca das mercadorias. Também se enriquece ao considerar os mecanismos descritos por Adorno, mecanismos que impõem a barbárie no seio da civilização criada a partir do suposto predomínio do esclarecimento – quando o esclarecimento se torna razão instru-

mental – e que impõem a integração forçada e a mediocridade por meio da semicultura.

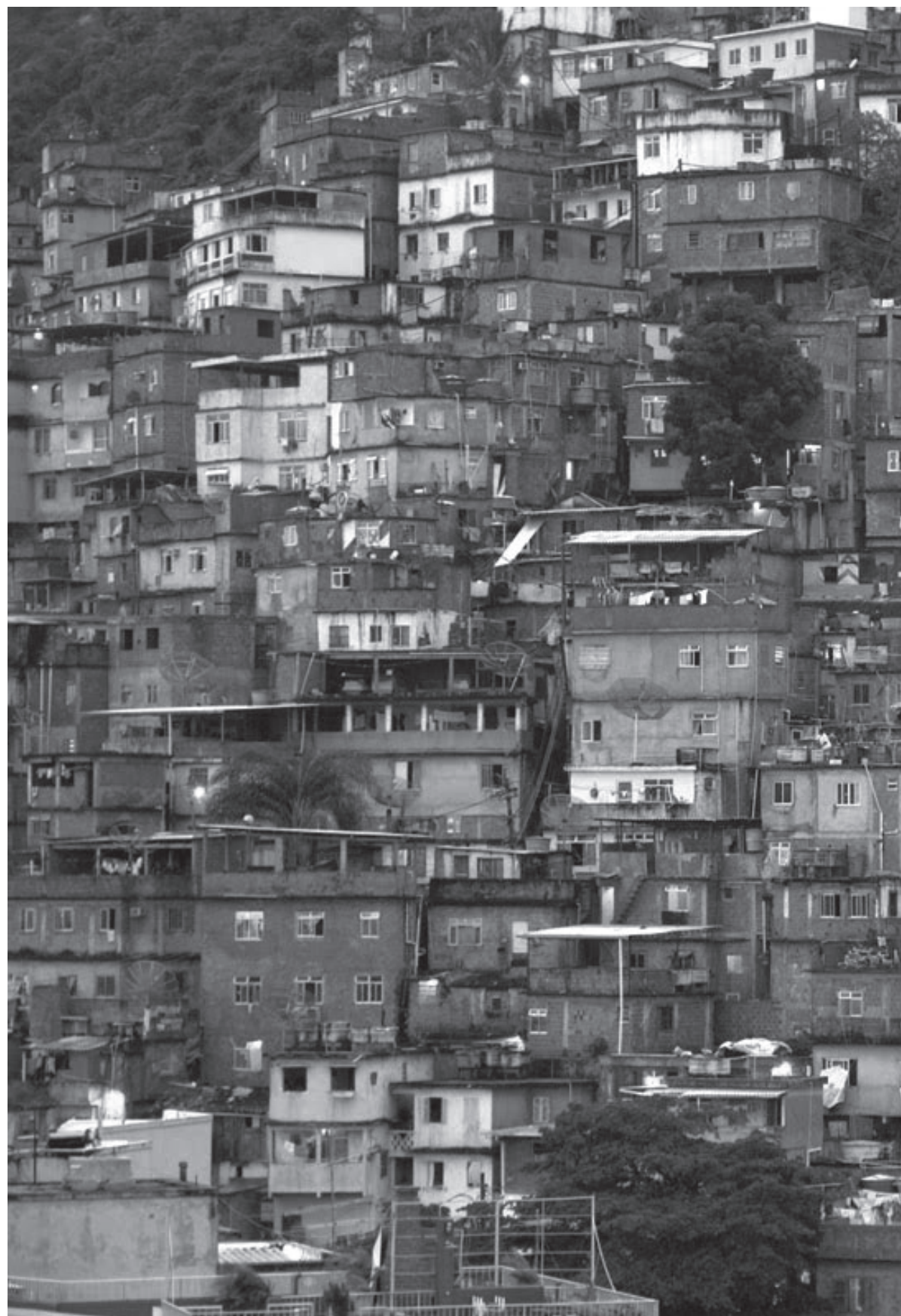
O capítulo 4, “O campo das práticas socioeducativas no Brasil: educação popular, educação não formal e pedagogia social”, abre um novo caminho para as reflexões teóricas e investigações empíricas em sociologia da educação sociocomunitária. Versão preliminar dele foi publicada como “Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu” (GROppo, 2013). A noção-chave é a de campo social, de Pierre Bourdieu. Aplico-a para criar um esboço do campo das práticas socioeducativas no Brasil. Avalio a noção de campo de Bourdieu, apresentando referenciais para a sua análise, em destaque *doxa* e *nomos*. Avalio os principais agentes desse campo no que se refere ao seu processo de legitimação: mercado social, Estado e universidades. Avalio, enfim, três diferentes candidatos à elaboração da *doxa* desse campo: educação popular, educação não formal e pedagogia social. Na atualidade, a pedagogia social parece ter ganhado a hegemonia, com sua proposta que associa o social à exclusão e o educativo à inclusão, cuidado e prevenção.

Os capítulos 5 e 6 fazem uso do conceito de campo das práticas socioeducativas em uma reflexão histórica e uma pesquisa empírica. No capítulo 5, “A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas”, figuro como coautor ao lado de Suzana Costa Coutinho, mestre em Educação pelo UNISAL. O capítulo trata da importância histórica da educação popular para a constituição do campo das práticas socioeducativas. Mas procura demonstrar que os princípios da educação popular – diálogo, luta pela libertação e diversidade – são bastante subvertidos quando aquele campo se consolida. A recuperação da trajetória histórica da educação popular destaca suas origens nos tempos do populismo, sua vinculação aos movimentos sociais, sua participação na luta contra a ditadura e os desafios

impostos desde o final do século XX. Tal recuperação da história e dos princípios da educação popular visa inspirar educadores e movimentos insatisfeitos com os atuais rumos do campo onde se inserem, para que proponham e vivam heterodoxias criativas.

O capítulo 6, “O campo das práticas socioeducativas e a Assistência Social”, também foi escrito em coautoria, agora com Elaine Marinho e Débora Luci da Costa, estudantes de Serviço Social do UNISAL. Nele, investiga-se a autonomia relativa do campo das práticas socioeducativas no Brasil e sua interseção com o campo da assistência social, destacando os impactos da regulamentação e tipificação da assistência nos últimos anos. A pesquisa de campo destacou dois Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e seis entidades do “terceiro setor” do município de Americana/SP, tratando sobre como se dá, neste local que avançou bastante na implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, essa autonomização relativa do campo das práticas socioeducativas: por meio de uma “divisão de trabalho” entre a Assistência e a educação. As entrevistas com as responsáveis pelas entidades e CRAS indicam uma transição, complexa e contraditória, de concepções e práticas assentadas na “complementação escolar” e na educação não formal para aquelas sustentadas pela *doxa* da “inclusão dos excluídos” – compartilhada tanto pelo atual campo da Assistência quanto pela pedagogia social.

Nosso desejo é de que esta obra possa contribuir para aqueles que ensinam-e-aprendem nos âmbitos educacionais para além da escola, e mesmo para os que, no interior da instituição escolar, desejam desvendar um pouco mais esse campo das práticas socioeducativas, que tem muitas interseções com o mundo escolar. Afinal, tantas vezes são os mesmos educandos em ambas as situações, atravessando portões que tanto separam quanto unem. Ou parando diante deles.







# Capítulo 1

## **Educação e sociedade capitalista em Marx, Durkheim e Weber: indícios da educação não formal e de uma concepção plural de educação**

### **INTRODUÇÃO**

Motivado a dissertar sobre o tema “Sociedade capitalista e educação segundo Marx, Durkheim e Weber” em um evento acadêmico, escrevi este capítulo. O tema sugerido, em sua vastidão e complexidade, era muito desafiador. Diante dele, motivado pelas pesquisas em sociologia da educação sociocomunitária, resolvi abordar três aspectos em especial, os quais se constituem nos três objetivos deste texto.

Primeiro, apresentar as principais ideias de Marx, Durkheim e Weber relativas à educação – nas modalidades hoje descritas como informal, não formal e formal – na sociedade capitalista.

Segundo, demonstrar como essas ideias educacionais se relacionam com o modo como cada um desses clássicos do pensamento sociológico caracterizou a sociedade dita capitalista.

Terceiro, indicar possíveis interpretações alternativas para as ideias educacionais destes três autores, Durkheim, Marx e Weber, a partir das definições hodiernas de educação informal, não formal e formal.

Por meio deste último objetivo, apresento o que considero como as considerações mais relevantes do capítulo, a saber, interessantes indícios trazidos pela aplicação do conceito de educação não formal nas obras dos clássicos da sociologia. Esses indícios podem nos levar, mais do que a um olhar reiteradamente compartimentizador sobre os tipos de educação, à defesa de uma concepção plural, sem adjetivos, de educação.

Este escrito foi criado a partir de uma revisão bibliográfica de obras dos clássicos – Durkheim, Marx e Weber – em que tratam direta ou indiretamente da educação, assim como de alguns comentaristas e também a partir do conceito de educação não formal elaborado recentemente por pesquisadores brasileiros e europeus.

## 1.1 A NOÇÃO DE SOCIEDADE CAPITALISTA

O termo “capitalismo” nos remete às relações de tipo socioeconômico e a questões ligadas ao universo produtivo, do trabalho, do comércio e das finanças. Torna-se corrente no século XIX graças aos economistas políticos – enquanto que a maioria dos economistas de hoje, recorrendo a um eufemismo, preferem falar em sociedade “de mercado”.

Quanto aos clássicos, o termo “sociedade capitalista” propriamente dito não aparece exatamente desse modo, nem mesmo em

Marx, e é ausente em Durkheim. Weber fala de capitalismo, mas não de sociedade capitalista.

Marx costumava usar o termo *bürgerliche Gesellschaft*, literalmente, “sociedade burguesa”, também traduzido por “sociedade civil”. Ele tomou esse termo de Hegel. Este pensava na sociedade civil ou burguesa como etapa intermediária entre a família e o Estado. Marx subverteu tal relação, demonstrando que o Estado – espaço das relações políticas – é antes determinado ou dependente das relações estabelecidas no corpo da “sociedade civil” ou “burguesa” (MARTINS; GROppo, 2010).

Em seus textos econômicos, Marx buscou desvendar a dinâmica do capital: sua produção, sua circulação, seu consumo e sua relação com o Estado e outras instituições sociais. O capital era fruto das relações produtivas estabelecidas por meio do poder dos detentores dos meios de produção (a burguesia, classe dominante nessa sociedade civil), que exploravam a mão de obra da classe que vivia do trabalho (o proletariado). O valor de troca assumido pelo capital – o próprio núcleo vivo e energético do capital – era fruto do trabalho humano. O fato de parte importante da riqueza socialmente produzida ser privatizada por uma determinada classe era indicador do caráter exploratório, injusto e desigual dessa sociedade (MARX, 2010).

Essa sociedade é também a da desumanização do ser humano, levada a efeito por processos que buscavam garantir a supremacia da burguesia e manter a dinâmica do capital, como a separação entre o saber e o fazer, a extrema divisão social do trabalho, a alienação do trabalho, a alienação ideológica, o fetichismo da mercadoria e a violência do Estado burguês. A própria burguesia é, ao seu modo, desumanizada, pois que se torna tão somente portadora do capital. É preciso que ela garanta a contínua reprodução e acumulação do capital; os indivíduos que não conseguem isso decaem para outras classes, em um processo que também acarreta a concentração do capital.

Segundo Giddens (2005, p. 277), Durkheim nunca utilizou em suas obras nem o termo “sociedade industrial” (de Saint-Simon) nem “capitalismo” (usado pelos economistas), mas antes “sociedades modernas” ou “contemporâneas”.

Fazendo uso de conceitos de Boaventura de Sousa Santos (2001), a sociologia de Durkheim coloca a ciência, a razão e a educação a serviço da Regulação Social – antes da Emancipação. Seu tema dominante é a garantia ou reconstrução de uma ordem social em um novo estágio da sociedade, a moderna, que era industrial, mais complexa, secularizada e individualista.

A sociedade é tanto um ente material (o que é destacado em suas primeiras obras, como *A divisão social do trabalho* e *O suicídio*) como um ente moral (o que se destaca em suas discussões sobre educação e em *As formas elementares da vida religiosa*), um complexo de fatos sociais cuja efetividade está para além das consciências e vontades individuais – ainda que essa própria consciência seja em boa parte criação social, e as vontades sejam reguladas pela moral da sociedade.

A sociedade moderna tem problemas sérios a enfrentar: a anomia – a falha na regulação moral no comportamento dos indivíduos e grupos no interior dela. Em suas primeiras obras, trata-se, sobretudo, de uma falha na divisão social do trabalho. Essa falha poderia ser sanada com a formação de grupos profissionais, cuja ação teria efeitos moralizadores. Desse modo, completar-se-ia a passagem da solidariedade mecânica (fundada nas semelhanças entre os membros de uma sociedade) para a solidariedade orgânica (fundada nas diferenças e especializações entre os indivíduos e grupos que compõem uma sociedade) (DURKHEIM, 1999).

Em suas obras sobre educação, Durkheim trata da dificuldade de encontrar um substituto para a religião, como garantidora da consciência coletiva, no mundo contemporâneo. Ele não aponta a ciência como esse substituto, mas sim a “educação moral” (DURKHEIM, 1947, 1978).

Quanto a Weber, ele aborda o tema da sociedade capitalista a partir de sua questão predileta: a racionalização da vida social. Se bem que em outras sociedades tenha se desenvolvido algum tipo de capitalismo e de comércio, o capitalismo moderno é único, por desenvolver instituições como a organização capitalista do trabalho livre (ao menos formalmente), a organização industrial racional voltada para um mercado regular, a separação dos negócios da moradia da família e a contabilidade racional. A racionalidade, tendencialmente burocrática, da organização econômica é o que dá o tom dessa sociedade capitalista para Weber (2004).

## 1.2 DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFORMAL, NÃO FORMAL E FORMAL

Tradicionalmente, distinguiram-se na sociologia da educação dois modos principais de educar: a educação escolar e a educação familiar, também conhecidas como educação formal e informal. Brandão (2007) preferia os termos “ensino” e “aprendizado”. Enquanto a educação escolar (ou ensino, ou educação formal) tende a ser identificada com a própria instituição escolar, a:

Educação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes) que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado (PARK; FERNANDES, 2007, p. 127).

Quanto à educação informal, trata-se de um rol de aprendizagens e conhecimentos compostos por:

Percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares,

de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas (PARK; FERNANDES, 2007, p. 127).

Mais recentemente, no Brasil, em especial a partir dos anos de 1990, passou-se a se reconhecer na academia e no mundo social mais um terceiro formato: a educação não formal. Fernandes e Park (2007, p. 131) citam Afonso para distinguir o formal e o não formal:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Se considerarmos esses modos educacionais como tipos históricos, poder-se-ia argumentar que a educação não formal é um novo campo educacional, surgido de processos recentes que tornaram possível ou necessária a fecundação de uma modalidade educacional não deixada ao acaso das relações cotidianas (como a educação informal), mas planejada com uma flexibilidade bem maior que a da educação escolar. Até certo ponto, é possível concordar com essa assertiva, já que o reconhecimento de que a educação não se resume ao seio das relações informais nem à instituição escolar é algo relativamente recente. Entretanto, se

considerarmos que formas de educação que se distinguiram da informal e da escolar há muito tempo ocorrem, ao menos na sociedade moderna – tomem-se os casos da educação no interior dos movimentos sociais, das instituições religiosas e a educação popular como exemplos –, talvez seja mais interessante tomarmos essa tríade conceitual como tipos ideais a-históricos.

Isso é ainda mais relevante no caso da educação não formal. Na condição de tipo ideal, o conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo “não formal” ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica. Interessante, como se verá, que o próprio Weber indica algumas destas situações, que não são nem informais nem iguais aos da atual escola (de educação especializada): formação de letrados na China imperial, formação de sacerdotes em diversas situações históricas, formação de guerreiros e formação de artesãos nas corporações. Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. Enfim, a educação popular, termo que ganhou tanta importância política e educacional nos anos de 1960 e 1970 na América Latina.

Como nos ensina Valéria Aroeira Garcia (2007, 2009), não é preciso pensar o não formal em oposição ao formal. Trata-se de distintos campos de formação humana, com diferentes formas, objetivos e preocupações, que não precisam se polarizar. Mas também não se reduzem um ao outro.

De toda forma, como Gomes (2008) afirma, apesar de uma relativa contradição interna, ao se afirmar pela negativa, o termo “educação não formal” nos alerta que existe – de modo real e potencial – muito mais de educação intencional e planejada que a forma escolar. E por isso ele é um termo muito positivo.

Aplicadas a algumas ideias de Durkheim, Marx e Durkheim, as noções de educação informal e não formal parecem indicar que suas obras, em uma concepção mais aberta e integral de educação – como processos de formação humana –, trazem muito mais sobre a educação do que eles próprios conceberam.

Se fizermos coincidir o conceito de educação formal com o de educação escolar, como indiquei anteriormente, restarão também interessantes problemas, surgidos da discussão sobre a educação em Durkheim, Marx e Weber. As classes de ensino dentro das fábricas, flagradas por Marx no século XIX, bem como as modalidades educacionais apontadas por Weber para a formação de grupos religiosos e guerreiros (educação para o carisma) e de elites na Idade Média (educação para a cultura), não cabem exatamente em nossa noção de escola; também o caráter relativamente não formal da educação moral, segundo Durkheim, no coração da escola – que é muito mais do que um treinamento profissional.

Isso nos leva a outra hipótese: não seria melhor tratar, cada vez mais, da educação sem adjetivações ou qualificativos? (FERNANDES; GROppo; PARK, 2012).

A própria interpretação das ideias – direta e indiretamente – educacionais desses clássicos indica a pertinência de uma educação pensada assim, sem adjetivos, de modo amplo, concebendo que toda relação social pode conter um aspecto educacional, já que é formativo do ser humano. São essas sugestões que o capítulo quer perseguir no seu próximo item.

### 1.3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA ENTRE OS CLÁSSICOS

Este item, o maior deste texto, busca atingir dois objetivos anunciados: cotejar as ideias sobre a educação dos clássicos com suas respectivas concepções sobre a sociedade dita capitalista;



ao realizar esse cotejo, também realizo o segundo objetivo, aplicando os três tipos ideais de educação apresentados no item anterior – formal, informal e não formal – para interpretar aquelas ideias e encontrar indícios talvez insuspeitos da presença da questão educacional em vários aspectos das obras de Marx, Durkheim e Weber.

Cada subitem, a seguir, trata de um dos clássicos, seguindo uma ordem cronológica, primeiro Marx, depois Durkheim e finalmente Weber. Os subitens possuem a mesma estrutura: uma apresentação dos diagnósticos que cada autor faz da educação e sua relação com a sociedade de seu tempo; a seguir, uma interpretação dos prognósticos que cada um deles faz sobre a educação.

Como procuro demonstrar, o uso dos tipos ideais de educação informal, formal e não formal para analisar as indicações – diretas e indiretas – dos clássicos sobre a educação pode abrir um olhar mais plural e, ao mesmo tempo, sem adjetivações sobre a educação no pensamento de Marx, Durkheim e Weber.

### 1.3.1 Marx e a educação

No diagnóstico que Marx faz da sociedade burguesa, dita capitalista, no que se refere às relações com a educação, destaca-se primeiro o tema da desumanização do ser humano nas relações capitalistas.

Entre os processos pelos quais se dá a desumanização dos seres humanos, chama-nos a atenção, em obras como a do braço direito de Marx, Friedrich Engels (*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*) e diversas passagens de *O capital*, de Marx, a degradação da classe trabalhadora na criação do trabalho “livre” assalariado (com a expulsão dos camponeses da terra e a destruição do sistema produtivo artesanal), nos processos produtivos em

que os trabalhadores são submetidos a jornadas longas (produzindo a “mais-valia absoluta”), estafantes, perigosas e danosas à saúde, na urbanização caótica que cria péssimas condições de moradia, higiene e condição moral, na formação do exército industrial de reserva, nas ondas de miséria, fome e doenças (ENGELS, 1988; MARX, 2010).

Os processos de trabalho e outras relações da vida cotidiana, incluindo aquelas vividas nas formações familiares danificadas ou destroçadas das classes trabalhadoras, tendem a de-formar (ou formar como seres pouco ou não humanos) as atuais e futuras gerações das classes que vivem do trabalho. A vida cotidiana da família forma quase que um *continuum* com o trabalho. A mão de obra se reproduz não apenas com o fornecimento de alimentos, roupas e moradia pela família, mas também nos processos educativos informais que formam (ou de-formam) os futuros operários.

Ao apresentar essas informações sobre o processo em que a classe operária vive, sobrevive e se reproduz, Marx e Engels nos incitam, indiretamente, a fazer uso de uma noção ampla de educação, em que ela coincide com formação humana. Tratam, em geral, de processos informais de educação, que ocorrem no mundo do trabalho e no cotidiano da família operária.

Entretanto, além da desumanização, há elementos positivos germinados. Em o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (1988) indicam que a classe operária desenvolve, pela própria dinâmica de sobrevivência e resistência, uma forma própria de família, com solidariedade, formação e valores que vão se distinguindo da família nuclear ou padrão idealizada pela burguesia. E, em *O capital*, Marx (2010) analisa as leis que determinam a criação das classes de ensino nas fábricas têxteis da Inglaterra, que indicavam um movimento futuro de aliança entre educação e trabalho industrial – uma passagem da educação informal, no que se refere à formação para o trabalho (no âmbito da família ou do chão da fábrica), para uma educação mais formalizada, nas classes de ensino.

Há outro aspecto educacional latente nas considerações e na práxis política de Marx e Engels (1989). Trata-se da formação política do militante e da consciência de classe operária. A educação política e ideológica se daria no interior dos movimentos dos trabalhadores, tais como cooperativas, sindicatos, movimentos grevistas, partidos operários e associações entre sindicatos e partidos operários. Dar-se-ia também no próprio movimento histórico, nas derrotas e vitórias da classe trabalhadora em revoltas, greves e revoluções.

A própria obra de Marx e Engels pode ser lida neste duplo movimento: aprender com a dinâmica histórica dos movimentos sociais; e também refletir sobre estes movimentos (suas vitórias, derrotas e perspectivas) e com essa reflexão contribuir para a educação e a autoeducação dos militantes e de toda a classe operária. É o sentido de obras como *O capital*, que Marx autorizou ser editado também em uma versão condensada e mais simplificada, para divulgação entre os trabalhadores. Também de obras históricas sobre a revolução de 1848, o *18 Brumário de Luís Bonaparte* e *A Comuna de Paris*.

Na interpretação de Lukács (1974), a consciência de classe operária iria permitir que, pela primeira vez, a humanidade compreendesse com clareza os fundamentos (sobretudo, econômicos e produtivos) de suas organizações sociais. Seria um processo em que a classe operária educaria a si própria e a toda a humanidade, em conjunto com a revolução e a construção da sociedade comunista.

Enfim, há um processo vivido, mais do que planejado, de educação não formal no interior das organizações e movimentos operários, do qual Marx participava com sua práxis política e sua reflexão teórica. Há uma linha histórica, cheia de inúmeras e mesmo contraditórias contribuições, que vai dos movimentos operários do século XIX aos movimentos sociais da segunda metade do século XX, em que se pensa e pratica uma educação dentro ou a partir dos movimentos sociais, em destaque a educação popular de Paulo

Freire (2009). Uma das linhas de pensamento sobre a educação não formal, no caso do Brasil, veio dos estudos sobre a educação nos movimentos sociais, como a obra de Maria da Glória Gohn (2001).

Os escritos de Marx e Engels tendem a não considerar a educação de tipo formal como veículo importante de transformação social. Opõem-se à posição, tida por eles como ingênua, de socialistas utópicos como Robert Owen, que apostavam muitas fichas na educação do trabalhador no seio das cooperativas, e, mais ainda, no convencimento das elites sobre a superioridade do socialismo. Marx e Engels indicam, nessas passagens, que a educação socialista seria uma criação *a posteriori* da revolução que instauraria a ditadura do proletariado (GROPPO, 2008a; NOGUEIRA, 1993).

Outras vezes, como na *Crítica ao Programa de Gotha*, ao afirmar que a combinação do trabalho produtivo com a instrução “[...] desde tenra idade [...] era um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 1980, p. 224), Marx e Engels indicam a importância – ainda que secundária – da educação no processo de formação da classe trabalhadora rumo à revolução proletária.

A proposta de combinação de saber e fazer, de instrução escolar com trabalho fabril, faz-se não a partir da imaginação de Marx, de um puro “dever ser”. A proposta surge no interior da própria sociedade burguesa, que criava leis que determinavam o estabelecimento de classes de ensino nas fábricas de certos ramos (como os têxteis) que empregavam o trabalho infantil. Essas leis foram criadas pela própria pressão de setores da burguesia, preocupados com a degradação da mão de obra, mais do que por um sentimento humanitário desinteressado (MARX, 2010).

No seio dessa mesma sociedade, também são criadas as escolas politécnicas e de agronomia. Ainda que estas não oferecessem um ensino capaz de aliar intimamente o saber e o fazer, ao menos praticavam um ensino “pluriprofissional” (MANACORDA, 1996; NOGUEIRA, 1993).

Neste sentido, a tão valorizada aliança entre ensino e trabalho é uma possibilidade histórica dialeticamente dada pelo desenvolvimento das contradições no seio da sociedade burguesa. Com essa aliança, a classe trabalhadora poderia adquirir a cultura técnica desenvolvida pelo capitalismo, tornando-se capaz de exercer o controle dos processos produtivos. Tal controle configura o aspecto político dessa tese, ou seja, não seria essa escola aliada ao trabalho lugar para “educação ideológica” ou política, mas sim para a compreensão do próprio processo de trabalho na fábrica.

Contudo, ainda mais patente nessa proposta de aliança entre ensino e trabalho é a defesa da constituição do “Homem Integral” ou da restituição da onilateralidade humana. Deste modo, superar-se-ia a unilateralidade potencializada pela sociedade capitalista, que reforçou a divisão social do trabalho e a fragmentação do processo de trabalho em especialidades autônomas.

Com a onilateralidade, o trabalhador, o ser humano, poderia explorar todas as capacidades inerentes à condição humana, teria “[...] a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA, 1996, p. 32).

### 1.3.2 Durkheim e a educação

Durkheim, ao definir educação, associou-a à “[...] socialização metódica das novas gerações pelas gerações adultas”. Em semelhança ao que faria Weber, praticamente associou educação e socialização. Suas obras indicam muitas vezes os modos como cada sociedade e cada tempo histórico criaram seus próprios modos de educar, inclusive porque cada uma tinha seu próprio ideal de ser humano e seus particulares objetivos de formação moral (BRANDÃO, 2007; DURKHEIM, 1978).

O caráter social da educação é reforçado pelo fato de que, para Durkheim, a própria pessoa humana é formada pela sociedade, nos processos de socialização. Deste modo, a sociedade, por sobre o ser natural, constitui o ser social. O ser social não apenas reprime paixões e pulsões socialmente indesejadas, mas também forma boa parte do que somos: linguagem, razão, reflexão, arte, valores e, enfim, projetos de vida que moderam os desejos e os anseios. A própria ideia de um “indivíduo” livre e autônomo é uma criação necessária da sociedade moderna, que precisa desenvolver uma divisão social do trabalho que incentiva a autonomia relativa das partes, dos seus “órgãos” (DURKHEIM, 1999; GROPPPO, 2008b).

O problema é que a rapidez das transformações que configuram a sociedade moderna, bem como a grande densidade moral e material da nova sociedade, dificulta o ajuste entre esses órgãos diversos. Não fica clara a articulação entre as partes que compõem o todo. A solidariedade de tipo orgânico, em que cada parte (grupos sociais e indivíduos) deve realizar sua função social para o bem do todo, fica falha, em especial porque essas partes não têm a consciência moral de sua função ou papel em benefício do conjunto da sociedade (DURKHEIM, 1999; RODRIGUES, 1990).

A questão é menos de ordem das injustiças ou explorações econômicas, e mais de ordem moral – mesmo no que se refere às crises econômicas e às revoluções sociopolíticas. Neste sentido, fundamental para Durkheim é a restauração moral.

Em *A educação moral*, Durkheim (1947) afirma que não pode a família ser fonte muito relevante dessa moralização, pois que a família se tornou, no mundo moderno, sobretudo lugar de afetividade. Se considerarmos a proposta de Durkheim de findar com o direito de herança, vemos mais uma vez porque o sociólogo francês não considera a família como *locus* privilegiado da moralização (DURKHEIM, 1999). Enfim, é preciso lembrar que, para Durkheim, a família não é o grupo do qual procede à sociedade, mas sim ao contrário: das hordas reunidas, agora tornadas clãs em

sociedades segmentárias e de solidariedade mecânica, é que vão se originar as famílias (RODRIGUES, 1990).

Não é o âmbito da educação informal o lugar da educação moral, nas sociedades regidas pela solidariedade orgânica.

Dado este prognóstico – crise da moralidade pública e fraqueza da ordem familiar para socializar adequadamente os novos membros da sociedade –, o prognóstico de Durkheim gira em torno da necessidade de uma nova forma de moralização pública e da centralidade da educação moral.

Em *A divisão do trabalho social*, Durkheim (1999) aponta a necessidade de se reconstituírem os grupos ou agrupamentos profissionais, para a superação da situação de anomia (falha moral) na divisão social do trabalho, para a normalização da solidariedade orgânica, permitindo a consolidação das consciências particulares.

Os grupos profissionais teriam a incumbência de formar e garantir as consciências particulares. Durkheim afirmava que a consciência social era formada pela consciência coletiva (valores compartilhados por todos os membros de uma sociedade) e pelas consciências particulares. Nas sociedades modernas, a porção da consciência social ocupada pela coletiva é bem mais reduzida em comparação com as sociedades onde imperava a solidariedade de tipo mecânico.

Durkheim prognostica os grupos profissionais como o lugar da regulação das consciências morais particulares. Podemos afirmar também que é o lugar da formação de indivíduos cientes de sua posição particular e de sua função social – lugar de educação moral, não a moral que retrata a consciência coletiva, mas aquela cultivada por seu agrupamento profissional. Na medida em que é consciente e planejada, essa formação bem poderia ser considerada como uma educação não formal, já que ela não precisa se dar do modo formalizado, como aquele constituído pela escola, mas sim no interior dos processos de trabalho.

Entretanto, a proposta de Durkheim em favor dos grupos profissionais encontrou pouco apelo político. Mais forte parece ter sido sua influência na chamada educação moral no interior do ensino dito fundamental.

Como dito, a educação moral cria o ser social na pessoa, que assim reprime, regula e modera os seus desejos e pulsões. Diante da questão da secularização, do recuo da religião como núcleo central de garantia da consciência coletiva (aqueles valores morais cultivados por todos os membros da sociedade), Durkheim aposta mais, principalmente em suas obras de maturidade, no papel da educação escolar, destacadamente a educação moral (DURKHEIM, 1947, 1978).

A educação moral transmitirá os valores morais fundantes da sociedade moderna, os quais encapam os elementos básicos da moralidade, a saber: a) espírito de disciplina (formado a partir do gosto de ter regularidade e do gosto de ter autoridade); b) vinculação aos grupos sociais; c) autonomia da vontade. A autonomia da vontade é elemento da moralidade específico das sociedades modernas. Na verdade, poderia ser traduzido como uma “obediência esclarecida”. Por exemplo, para Durkheim, são ruins a fantasia e a criatividade infantis, que devem ser reprimidas pelo professor, já que poderiam ser fontes de contestação da moral.

O professor é uma espécie de “voz da sociedade”, o intérprete das grandes ideias morais de seu tempo, e que vai procurar fazer com que o aluno sintonize em seu interior essa voz, via a moralização. Talvez se possa dizer: mais que certificados ou conteúdos, o importante é a formação moral. Aquilo que não estará destacado nos diplomas – aspecto não formal do ensino – na verdade é o mais importante, na concepção de Durkheim.

Ou então se pode concluir, de modo semelhante ao que fiz com Marx, que a educação deve ser pensada nos clássicos como não adjetivada, como algo que se confunde com o processo mais amplo de socialização e de formação social da pessoa.



### 1.3.3 Weber e a educação

Rodrigues (2004) afirma que, para Weber, a educação típica da sociedade moderna é aquela pela qual as pessoas – ou certos grupos de pessoas – são preparadas para exercer dadas funções na estrutura burocrática do Estado moderno e da economia capitalista, estrutura que funciona com base no direito racional e da administração racional. Deste modo, burocratização e racionalização tornam-se os termos-chave para Weber descrever o âmago dessa sociedade capitalista. Em consonância com tais características, a educação vai se tornar uma espécie de pacote de conteúdos e disposições para o treinamento dos indivíduos para gerenciar as estruturas burocráticas do Estado e administrativas das empresas, de modo racional.

O capitalismo moderno e o Estado burocrático geram um novo tipo de pessoa: racional, livre de concepções mágicas (já que o mundo foi desencantado, sendo retirado dele tudo o que seria da ordem do sobrenatural) e obediente apenas ao direito racional (instaurando o império da lei e da razão). É o que Weber chama de pedagogia do treinamento (RODRIGUES, 2004) ou educação especializada (GONZÁLEZ, 2012). Como visto, esse tipo de educação está relacionado ao tipo de dominação burocrático-legal. Assim como há mais dois tipos de dominação legítima – a carismática e a tradicional –, há mais dois tipos de educação, igualmente relacionadas com esses tipos de dominação: a educação carismática e a pedagogia do cultivo.

Antes de descrever melhor esses tipos, é interessante seguir a interpretação de González (2000, 2012) sobre as ideias educacionais de Weber. Ela indica a noção ampliada de educação neste autor clássico, como se verá.

Segundo González (2012), Weber demonstra que, diante da situação constante de competição no interior das sociedades, inclusive nas capitalistas, existem mecanismos de seleção social.

Tais mecanismos se referem às chances que cada indivíduo tem de sobreviver e de ascender socialmente na hierarquia social. A educação aumenta as chances do indivíduo nesse processo de seleção social.

Assim como quaisquer outras relações sociais, as educacionais podem levar à formação de associações, nos termos de Weber. O mero pertencimento a uma associação educacional (assim como de quaisquer outras associações) pode dar, ao seu membro, benefícios não previstos no fim declarado dessa associação. Weber costumava dar como exemplo os estudantes de economia na Alemanha de seu tempo, que, com esse acesso, mais uma cicatriz decorrente de um duelo, costumavam alçar postos de oficiais de reserva, conquistando um interessante *status* social.

Weber demonstrou a grande ligação entre educação e estratificação social. Mais clara nas ordens tradicionais, a educação era um elemento a mais para garantir privilégios extensos a um grupo o mais reduzido possível, tanto nos estamentos superiores quanto nas associações de tipo corporativo (fraternidades estudantis, ordens cavaleirescas e as corporações de artesãos). Mas essa relação continua presente na sociedade moderna, em que a educação se torna parte das exigências de qualificação dos funcionários e empregados modernos.

Weber concebeu a educação para além da educação escolar, como uma relação que se identifica mesmo com a socialização (deste modo, aproximando-se da noção de Durkheim). Por exemplo, em uma passagem em que trata da dominação como uma relação que se imbrica com as relações sociais cotidianas, afirma, sobre a família e a escola:

[...] a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens (WEBER *apud* GONZÁLEZ, 2012).

Weber faz da socialização e da educação praticamente termos sinônimos, ou considera a educação como parte do vasto campo da socialização. De todo modo, quando usa o termo “educação” propriamente dito, ainda assim não é apenas a educação escolar a que se refere, mas a algo que pode estar para além disso, como a educação no cotidiano e no trabalho (quando fala do aprendizado de sobrevivência e de enriquecimento dos protestantes nos tempos da Reforma), ou a educação religiosa promovida pelas Igrejas ou Estado, ou ainda a educação dos guerreiros, dos círculos filosóficos e literários, entre outras.

Retornando aos tipos de educação, Weber, segundo Rodrigues (2004) e Gonzáles (2012), identifica outros dois tipos, além da pedagogia do treinamento. Esses escritos sobre os tipos de educação servem para ilustrar seus tipos de dominação legítima, e a eles estão relacionados.

Primeiro, a educação para o carisma. Ela não tem como alvo pessoas ditas “normais”, mas justamente aquelas que parecem capazes de revelar qualidades excepcionais, tais como atributos mágicos ou dons heroicos. Entre os exemplos históricos dados por Weber, o ascetismo mágico antigo e o ascetismo do herói guerreiro na Antiguidade Clássica e Idade Média. Aqui, educar significa despertar um dom, graça ou carisma, que já existe latente, de modo inato, no educando.

Já a pedagogia do cultivo ou educação para a cultura busca formar o indivíduo “culto”, moldado dentro de certo ideal de cultura valorizado por dado estamento, ao qual esse indivíduo estaria destinado. A educação é uma espécie de qualificação cultural, destinada a formar membros de certo estamento (sacerdotes, cavaleiros, letrados, intelectuais humanistas) ou a compor o aparato administrativo em formas tradicionais de dominação política (como os mandarins na China Antiga).

O caso dos mandarins chineses é ilustrativo. O candidato a mandarim comprova seu privilégio de participar desse estamento via exame, que atesta sua formação humanística e literária, que indica ser este um sujeito “culto”. Ele não precisa comprovar capacidades técnico-administrativas. A administração de fato ficava nas mãos de seus auxiliares. A base dessa forma de dominação, tradicional, era a crença no poder sagrado do Imperador (o que já bastaria para poder bem governar) e seus mandarins (que, para alcançar tal dignidade, bastaria provar superioridade literária).

Os tipos ideais de educação de Weber parecem ser vazios de conteúdo, formais, aplicáveis a muitas situações históricas. Entretanto, o tipo ideal de pedagogia do treinamento e a dominação burocrático-legal referem-se mais especificamente ao modo como, respectivamente, educação e administração se conformaram no Ocidente Moderno. Servem, sobretudo, para compreender a especificidade histórica da modernidade ocidental – ainda que possam ser aplicados a outros casos históricos, como o próprio Weber faz, para compreender porque não desenvolveram a racionalidade de tipo capitalista e burocrática tal qual a modernidade ocidental.

Como dito, a pedagogia do treinamento ou educação especializada serve para formar o especialista, o perito. De modo mais característico, forma o funcionário que, pertencente a uma burocracia, tem acesso a saberes considerados como específicos dessa estrutura. Mas a educação não deixa de perder a característica de ser usada como mecanismo de aquisição de *status* e ascensão social, dando acesso a outros privilégios, regalias, bens e poderes para além do conteúdo ensinado. O diploma também é usado como um instrumento a mais para tentar manter a exclusividade no acesso a essa burocracia, que tende a se tornar uma casta. Muito das críticas de Weber ao sistema universitário alemão partem dessa percepção da dominação burocrática e seus efeitos na formação educacional.

É possível depreender da obra de Weber alguns prognósticos sobre a educação na sociedade dita capitalista, ainda que de modo mais indireto em comparação com Marx, e mais indireto ainda em comparação com Durkheim.

Contudo, mesmo esses escritos esparsos de Weber sobre a educação são capazes de criar certa polêmica entre seus comentadores. Para alguns, apesar de seu rigor analítico, Weber parece afirmar que a especialização e, portanto, a educação especializada são situações inevitáveis em tempos de racionalização e burocratização. Reagiria com tom de crítica resignada. Ou de aceitação de que, ao menos, essa elite burocrática, que certamente faria funcionar o Estado alemão e suas principais instituições, como a universidade, o fizessem de modo mais eficaz, sendo mais bem preparados: no caso do funcionário público, com uma educação política que o fizesse mais ciente da ética da responsabilidade do homem político; no caso do professor universitário e do cientista, da ética da convicção do cientista, na busca da verdade, por amor à verdade. Apesar de certo tom resignado, ainda assim Weber destacaria a importância do cultivo da racionalidade substantiva ou material, para além da formal: trata-se daquela racionalidade aplicada na escolha dos fins mais apropriados para o processo de decisão, aquela que se pergunta sobre quais são os objetivos das ações humanas. O político deve agir racionalmente com relação a meios quando define os objetivos da ação, assim como o cientista, ao escolher os objetivos ou problemas de pesquisa. Em seguida, definidos os objetivos, a ação deve ser racional com relação a fins, pois se trata de escolher os meios mais apropriados para atingir os fins prévia e racionalmente escolhidos, como a verdade sobre dada questão de conhecimento, ou a conquista do bem comum ou da grandeza da pátria (SAINT-PIERRE, 1991).

Mais tarde, Karl Mannheim e Theodor Adorno retomaram estas concepções weberianas – sobre desencantamento do mundo, racionalização e racionalidade material – em suas reflexões sobre

a educação. Mas outro elemento potencialmente irruptivo, o carisma, não teve o mesmo destaque, no que se refere à educação, ao menos por estes autores citados.

Na interpretação de Alonso Bezerra de Carvalho (2006), o carisma seria um elemento potencialmente regenerador no pensamento de Weber, desdizendo a interpretação de que sua obra é tão somente uma crítica resignada da modernidade. O carisma é o princípio “dionisíaco”, a temperar o princípio “apolíneo” das burocracias modernas.

No que se refere ao cientista e ao político, a interpretação exposta nos parágrafos anteriores deixou de considerar o elemento afetivo de sua condição e de suas ações. Distintamente de interpretações como as de Talcott Parsons, é à afetividade, ou melhor, à ação social de tipo afetivo (do dominado) que se liga a dominação legitimada pelo carisma – e não à ação social racional com relação a valores. O elemento afetivo, portanto, carismático, da condição do político e do cientista é a “vocação”: trata-se da capacidade de renúncia e do autocontrole, qualidades que permitem a unidade da personalidade e o exercício efetivo da criação de valores – um exercício ético, ainda que para poucos e heroicos seres. Nesses casos, teríamos o “especialista com espírito”, nos termos trazidos por Jessé Souza (CARVALHO, 2006).

Há também, segundo o mesmo Jessé Souza, o “homem do prazer com coração” (CARVALHO, 2006). Essa possibilidade, esse prognóstico, encontra-se no texto de Weber “Rejeições religiosas do mundo e suas direções”, quando demonstra que a estética e o erotismo, como esferas de ação social, autonomizam-se em relação à esfera religiosa (WEBER, 1997). Constituem-se potencialmente outros campos de exploração da fruição estética e do prazer erótico, ao se construírem novas valorações racionais, específicas para esses campos, que podem libertar mais o ser humano do animal e do puramente corpóreo, e unir espírito e natureza. Também no campo da arte e do erotismo, Weber

prognostica um equilíbrio entre o carisma (o dionisiaco, a afetividade) e a burocracia (o apolíneo, a racionalidade), por meio da adoção livre de uma ética da responsabilidade. Não se trata, portanto, do hedonista que pratica a sexualidade sem barreiras apenas como consolo ou diversão – o prazer sem o coração.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema proposto realmente era bastante amplo. É difícil lidar com os três autores ao mesmo tempo, já que trazem três concepções sociológicas de enorme envergadura e ricas reflexões sobre a educação. Entre os estreitamentos propostos, lidei apenas com ideias concebidas pelos próprios autores para a educação, com relativa exceção para Max Weber, sem levar em conta usos diversos que foram feitos com suas ideias gerais para pensar a educação (algo que marcou bastante o marxismo).

Temos três concepções muito diferentes de sociedade capitalista: a contradição entre classes sociais, em Karl Marx; a busca de harmonia social, em Émile Durkheim; o processo de racionalização, em Max Weber.

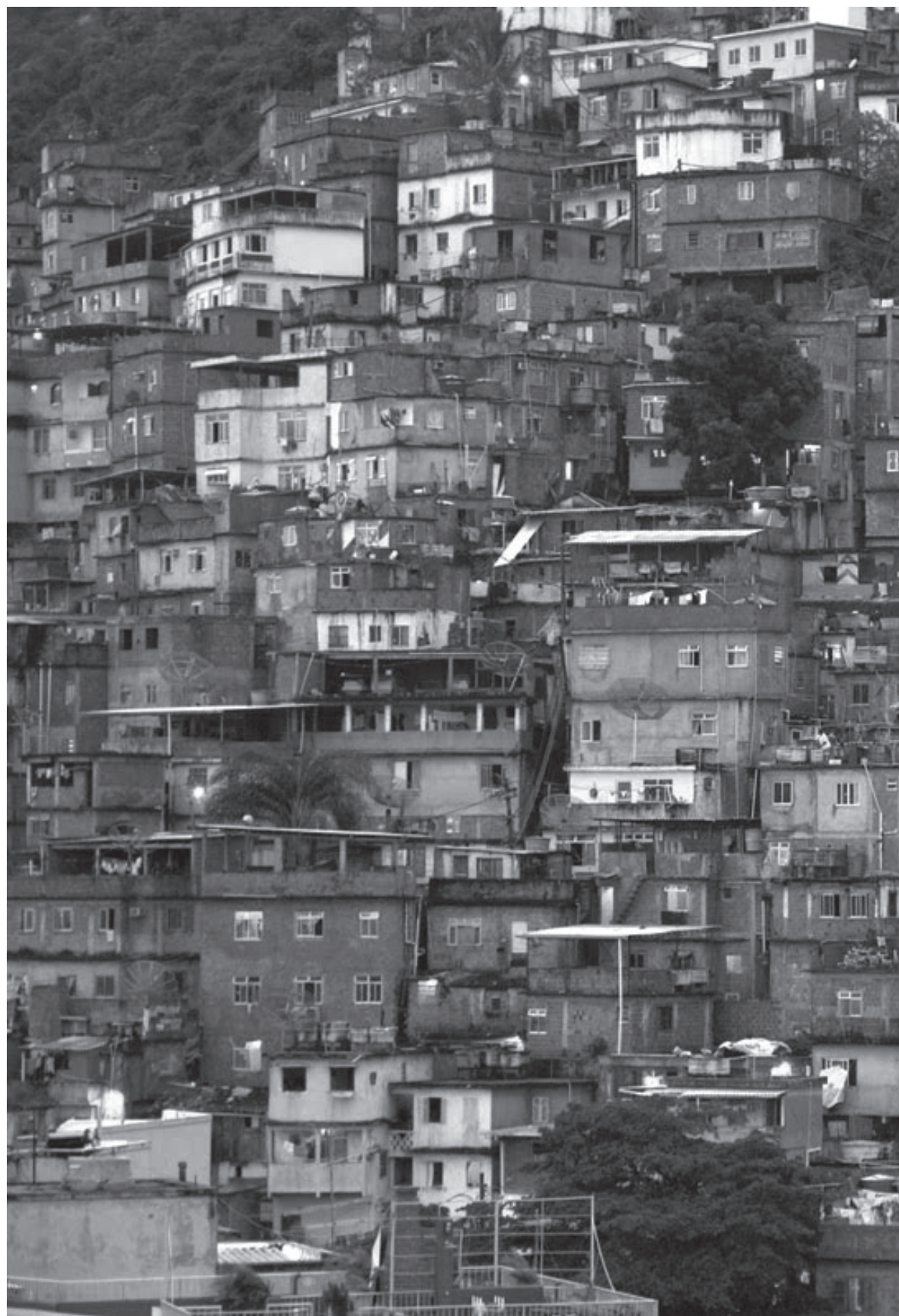
Quanto às ideias educacionais, elas foram desenvolvidas explicitamente apenas no caso de Durkheim. Em Durkheim e Marx, um pouco menos em Weber, temos ideias educacionais formuladas com muitos prognósticos, para além do diagnóstico da situação educacional de seu tempo. Trata-se de algo esperado em Marx, cuja obra busca sempre aliar análise e práxis política. Em Durkheim, trata-se de propostas de aplicação de suas ideias sociológicas à realidade social – pouco efetiva em relação aos grupos profissionais, mas eficaz no que se refere à educação moral das crianças. Enfim, é algo não tão característico de Weber, mas é possível perceber os contornos de suas proposições educacionais com a ajuda de comentadores.

Os usos das ideias sociológicas de Weber e Marx, para pensar a educação, podem levar para além do que eles próprios escreveram explicitamente sobre a educação. No caso de Marx, basta pensar na educação nos países socialistas – feitas a partir das ideias de Marx ou buscando-se apoiar nele –, a formação ideológica e política nos movimentos sociais nos séculos XIX e XX, a educação popular nos anos de 1960 na América Latina e a maioria das teorias da reprodução (quando se aplicaram as ideias de Marx sobre alienação e ideologia para criticar os sistemas educacionais). Contudo, a mais influente teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1975), teria na sociologia compreensiva de Max Weber seu principal aporte. Weber também foi fonte de diversas ideias de Karl Mannheim e Theodor Adorno, que referendaram seus prognósticos para a educação em meados do século XX.

No caso deste capítulo, mais importantes foram as perspectivas abertas por certa aplicação das definições de educação informal e não formal às obras de Marx, Durkheim e Weber. Quiçá traga nova luz sobre ideias educacionais latentes nos clássicos do pensamento sociológico, entre as quais: a formação na família e no trabalho em Marx e Durkheim; a formação ideológica e política em movimentos sociais em Marx; a aliança entre ensino e trabalho industrial proposta por Marx; o carácter eminentemente social da educação para Durkheim; a relação entre socialização e educação para Durkheim e Weber; a orientação moral nos grupos profissionais proposta por Durkheim; a educação moral das crianças e a formação da consciência coletiva proposta por Durkheim; a relação entre seleção social e educação para Weber; os tipos de educação e sua relação com os tipos de dominação, segundo Weber, e a proposição da combinação entre racionalidade e carisma na formação dos funcionários e cientistas para Weber.

Contudo, essa aplicação demonstra a presença, nesses clássicos, de uma potencial concepção de educação em sentido amplo, como socialização e formação dos sujeitos, uma educação sem adjetivos.







## Capítulo 2

# Sociologia da educação escolar e educação sociocomunitária

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendo apresentar resultados de uma reflexão sobre o pensamento sociológico aplicado à educação, abordando diversas tradições sociológicas da educação. O mote são as contribuições da sociologia da educação dita escolar para a composição teórica e conceitual da educação sociocomunitária.

Tal qual em outros empenhos teóricos, busco dialogar com várias dessas tradições, às vezes bastante diferentes entre si, para compor uma síntese. Mais do que eleger uma tradição e, a partir dela, avaliar as demais – normalmente, buscando suas fraquezas em relação à tradição eleita –, a tendência aqui assumida é a de tentar encontrar em cada teorização sociológica alguma contribuição, algum desvelar sobre o fenômeno

educacional. Ainda assim, entretanto, existem seleções e preferências, que têm relação com a trajetória acadêmica deste autor.

A partir da meta citada e com esse modo de tratar as diversas sociologias da educação, realizei as pesquisas e as reflexões que deram origem a este texto. Foi preciso atentar-me para as que pareceram mais relevantes à constituição de uma sociologia da educação sociocomunitária.

O texto propõe uma reabertura da sociologia da educação para outros ambientes educativos para além da escola e para outros aspectos das relações educacionais, para além do ensino-aprendizado de conhecimentos referenciados nos códigos supostamente elaborados (e mesmo para além do ensino-aprendizado apenas de conhecimentos).

Essa reabertura se faz possível e necessária não apenas pela amplitude teórica e investigativa intrínseca ao campo da sociologia da educação, mas principalmente pelos processos socioeducativos das últimas décadas que, bem ou mal, ampliaram e complexificaram o rol de intervenções socioeducativas tidas como legítimas, bem como trouxeram ao campo educacional planejado (seja este formal ou não formal) outras relações de ensino-aprendizagem e conteúdos, incluindo não apenas conhecimentos formalizados em códigos elaborados, mas também distintos conhecimentos e inúmeros saberes-fazeres. O campo educacional viu-se tomado de objetivos e conteúdos diversos do currículo escolar dito tradicional (centrado na transmissão de conhecimentos advindos dos cânones “universais”), sem que a questão dos conhecimentos formalizados e seu ensino-aprendizagem tenham desaparecido ou mesmo perdido a importância. O campo educacional também viu-se tomado de outras formas de relação de ensino-aprendizagem e outras modalidades educacionais que, em parte considerável, não eram novas, mas que ganharam uma legitimidade inédita em comparação com seu relativo ocaso nos últimos dois séculos em

que, em parte muito relevante do globo, o que predominou no saber-fazer pedagógico foi a escola.

O capítulo pretende demonstrar que, por outro lado, vários autores, obras, conceitos e tendências dentro da própria sociologia da educação levam hoje, assim como levaram outrora, à possibilidade dessa abertura e também contribuições de campos afins, como os estudos antropológicos sobre a educação.

Essas contribuições podem levar-nos a um olhar possivelmente mais bem adequado para as realidades educacionais de nosso tempo, ou seja, não apenas centrado na escola e na transmissão de conhecimentos formalizados – mas sem deixar de considerar a importância inconteste destes.

Entre as contribuições vindas da sociologia da educação escolar e de campos afins, como a antropologia e a educação popular, destaco algumas temáticas que pareceram mais relevantes:

- Estudos antropológicos sobre a educação;
- Socialização e educação informal;
- A educação para além da escola;
- A ampliação dos papéis da escola;
- Aspectos não formais no interior da educação escolar;
- Relações escola – família – comunidade;
- Gramática social das pedagogias

Em sua continuidade, este capítulo procura discutir cada uma dessas contribuições para a sociologia da educação socio-comunitária.

## 2.1 ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS

Carlos Rodrigues Brandão, em livro introdutório e já clássico sobre a educação (BRANDÃO, 2007), inicia sua explanação não

sobre o que parece ser o mais óbvio. Em vez de tratar da escola, ele quer demonstrar a amplitude do fenômeno educacional, sua ligação íntima com a vida e todas as suas expressões; que a educação pode se dar em quaisquer ambientes sociais. E traz como exemplo, justamente, as formas de educação entre os povos iletrados, ou sociedades “simples”, aquelas que os antropólogos tradicionalmente estudaram, tais como os povos indígenas das Américas, sociedades tribais africanas, pescadores dos mares do Sul e aborígenes australianos.

Brandão considera que, nessas sociedades, não existe o ensino – a educação de tipo escolar, que costumamos hoje chamar de “educação formal”. O que se encontram são situações socioeducacionais que ele denomina de aprendizagem – e que se convencionou chamar como educação informal.

Com sua experiência como antropólogo, Brandão traz inúmeros exemplos de situações educacionais, informais, de aprendizagem, flagradas por pesquisas da antropologia social. Alerta sobre o fato de que, em geral, os antropólogos pouco usaram o termo “educação”, já que não eram “processos formalizados de ensino” (2007, p. 17), mas afirma, afinal, que se tratavam sim de situações de educação. Adiante, demonstra que a educação, em qualquer sociedade, participa do processo de socialização dos indivíduos, no qual a sociedade molda as pessoas para serem pessoas daquele grupo, ao mesmo tempo em que as pessoas, nas suas inter-relações socioeducativas, vão tornar possível a continuidade do grupo social, que vai receber a adesão de novos membros. Também que a educação é “[...] uma fração da experiência endoculturativa” (BRANDÃO, 2007, p. 24), na qual se dá a aquisição, pelos homens e mulheres, do acervo da cultura do grupo de que fazem parte.

Essa forma de educação, a aprendizagem, a educação informal, permanece mesmo nas sociedades que desenvolveram sistemas complexos de ensino. A aprendizagem permanece viva nas formas familiares e comunitárias de educação, “[...] a rede

de trocas de saber mais universal e persistente na sociedade humana” (BRANDÃO, 2007, p. 32).

O livro de Brandão foi publicado pela primeira vez em 1981. Desde então, a antropologia moveu-se bastante para considerar melhor a dimensão educacional dos processos de socialização e de endoculturação que encontravam nos povos e grupos sociais que estudavam. Também os povos indígenas, no caso das Américas, bem como outras culturas “iletradas” que se constituíam como temas preferidos da antropologia, apenas redobram seus contatos com as civilizações letradas, de modo a se constituírem inclusive diversos modos de ensino, de educação escolar, para esses povos. Vai se desenvolver a antropologia da educação que, de um lado, aplica os conceitos, teorias e tradicionais métodos de pesquisa de campo da antropologia para investigar a educação em diversas situações distintas das daqueles povos “simples” (GUSMÃO, 2008; LOPES, 2009). De outro, investiga a experiência desses povos, que tradicionalmente observou, com a educação escolar (como exemplos, GOMES, 2006; GRACINDO, 2007).

A antropologia da educação permite-nos ampliar a concepção sobre o que é educacional, faz dialogar os conceitos de educação informal (a aprendizagem, segundo Brandão) e socialização. Mais recentemente, permite acompanhar os confrontos e acomodações entre a educação de tipo escolar e as comunidades que tradicionalmente não fizeram uso desses modos de ensinar-e-aprender. Novamente, tal como antes já se fez tantas vezes, o olhar relativizador da antropologia pode contribuir para uma sociologia que, ao investigar os grupos diversos – e também oprimidos, excluídos, subjugados politicamente, de diferente etnia, opção sexual, prática sociocultural etc. –, não traga suposições tais como a “inferioridade” desses grupos perante a “superioridade” dos modos de ser da civilização dominante. No caso da sociologia da educação, que não tome de antemão a concepção de que a cultura do currículo escolar é superiora à cultura e aos

saberes e fazeres tradicionalmente mantidos por dada comunidade, ou criados como alternativa por certo grupo que assim deseja se distinguir.

Perceber-se-á que esses olhares da antropologia e da antropologia da educação continuarão presentes no diálogo com várias outras contribuições arroladas adiante.

## 2.2 SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFORMAL

Neste item, gostaria de iniciar com a proposta de Almerindo Janela Alfonso, sociólogo português, de uma sociologia da educação não escolar (ALFONSO, 2001, 2005). O não escolar envolveria tanto a educação informal (em destaque, a da família) quanto a não formal. Alfonso diz que ambas as educações sempre existiram e conviveram com a educação escolar.

Não defende que a educação escolar, nem mesmo a sociologia dela, tenha menos importância; ao contrário, mas sugere um olhar sociológico mais atento para a educação não escolar. Tal como estou pretendendo realizar neste texto, Alfonso aponta a importância para as teorias da sociologia da educação, seja escolar ou não, das formulações de Bourdieu e Bernstein sobre as relações entre educação familiar e educação escolar.

Entretanto, para Alfonso tem se tornado ainda mais destacado nos dias atuais a educação não formal. Retomarei adiante suas considerações sobre ela.

A sociologia da educação classicamente abordou, como objetos de pesquisa, a escola – e, cada vez mais, o currículo. Inspirado em Alfonso, poder-se-ia dizer que, como segundo grande tema clássico, ela abordou a socialização. Ao seu modo, a sociologia tocava em um tema de natureza transdisciplinar – que, em cada disciplina, entretanto, suscita uma distinta noção, como



afirma Valéria Aroeira Garcia (2009, p. 108), comentando ideias de Jaume Trilla:

O que a educação cunhou por educação informal é muito próximo e tem semelhanças com o que a sociologia denominou de socialização, a antropologia de enculturação/aculturação e a psicologia de aprendizagem social.

Na verdade, para Alfonso (2001), ao abordar a questão da socialização, nem sempre a sociologia da educação se distinguiu das demais sociologias, nem mesmo da sociologia geral. Para ele, quando abordada pela sociologia da educação propriamente dita, a socialização tendeu a aparecer na forma da educação informal, em especial a realizada pela família. Também se relacionou muito com a sociologia da juventude, quando esta tratou da socialização de tipo secundário, aquela que faria com que os jovens transcendessem a esfera privada da família e da comunidade para as esferas públicas da sociedade mais ampla (GROppo, 2000). Mais recentemente, o tema da socialização vem sendo trabalhado pela emergente sociologia da infância.

A sociologia da infância traz como uma de suas interessantes contribuições a ampliação e até mesmo o questionamento dos sentidos usuais de socialização (como atestam os artigos trazidos pelo dossiê “Sociologia da Infância”, de Delgado e Muller, de 2005). Tradicionalmente, socialização tem sido definida ao modo de Durkheim, que praticamente a tornou sinônimo de educação (para Durkheim (1978), a educação era a socialização metódica das novas gerações pelas velhas). Educação e socialização, no sentido durkheimiano, tendiam a ser vistas como ação em uma única via, que partia do adulto ou do educador em direção à criança ou ao aluno. Se a sociologia da juventude, ao abordar os movimentos

juvenis contestadores, já tinha conseguido demonstrar a possibilidade de os jovens resistirem a essa socialização, ou a resignificarem, a sociologia da infância vem se afirmando justamente pela demonstração de que também as crianças poderiam ser atores no seu processo de socialização – e não meros receptores dos atos de adultos, sejam estes pais, professores ou outros (MOLLO-BOUVIER, 2005; RAYOU, 2005).

Assim como tendências recentes da sociologia da juventude, a sociologia da infância reclama sua especificidade em relação à sociologia da educação. Ainda mais que a sociologia da juventude, a sociologia da infância atenta-se aos modos informais, livres, cotidianos e paralelos de autossocialização e autocriação socio-cultural dos não adultos. Também flagra tais modos de ser em seu diálogo, recriação e mesmo confronto com os processos formais de socialização geridos por adultos e suas instituições.

Ao lado da antropologia social, a sociologia da educação não escolar – ao abordar a educação informal e a socialização – e a sociologia da infância – ao contestar o sentido clássico de socialização e reconhecer que as crianças podem ser atores sociais bastante ativos – contêm diversos aspectos positivos para pensar a sociologia da educação de modo mais ampliado. Há, certamente, um movimento contraditório a isso, em especial na sociologia da infância, quando reclama um campo de estudos em separado das demais sociologias, talvez reforçando a tendência das ciências à especialização excessiva – mas sob a alegação de que é preciso observar as crianças como atores sociais em suas especificidades. Contudo, ao colocar em diálogo estes diversos campos – antropologia, sociologia da educação não escolar, sociologia da infância e sociologia da educação “escolar” –, pode-se tirar proveito do olhar interdisciplinar que daí emerge.

Essa interdisciplinaridade permite ao pesquisador, bem como ao educador, compreender a complexidade dos fenômenos

educacionais. Complexidade que, para alguém da complicação, pode significar o entendimento da especificidade das coisas e da sua irresistível ligação.

O olhar da sociologia da educação sociocomunitária pode e deve ser igualmente interdisciplinar, fazendo uso do ângulo sociocomunitário – o que aborda as intervenções educativas que mobilizam comunidades em prol de transformações sociais mais amplas – para pensar os múltiplos tópicos e sujeitos da educação, em suas inter-relações, encontros e desencontros. Permite pensar a relação de diálogo, conflito ou hibridação entre os diversos modos de ensinar-e-aprender e de socialização.

Mais especificamente, essas contribuições diversas nos lembram que o ato de ensinar-e-aprender não começa e termina na escola, nem que o que lá acontece explica-se tão somente pelo currículo, seus pretensos portadores (educadores) e seu suposto destino (educandos); que a socialização atravessa as esferas sociais diversas, privadas e públicas, familiares e institucionais, que formalidade e informalidade educacionais se tensionam e se influenciam reciprocamente; que alunos, jovens e crianças não são apenas o objeto passivo da socialização, mas atores vitais e legítimos desta, em seu diálogo-confronto com educadores, adultos, idosos e outros jovens e crianças.

### **2.3 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**

Como dito antes, entre as educações não escolares Almerindo Alfonso (2001) considera que a mais destacada, na atualidade, é a educação não formal. Tal destaque tem muitas fontes, que vão desde a educação popular (e, segundo Alfonso, sua continuidade na educação promovida pelo Movimento Sem Terra no Brasil) até propostas da “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”.

Sobre a educação popular, em ações como as de Paulo Freire, feitas no interior dos movimentos de educação popular no início dos anos de 1960, esta era pensada como uma estratégia educacional distinta da escolar. Isso se expressa nos círculos de cultura que Freire propunha (em vez de “classes” e “aulas”), os quais contavam com orientadores (em vez de “professores”) (FREIRE, 2009). Destacavam-se então ações de alfabetização de adultos em regiões rurais ou suburbanas, para quem a escola não havia chegado ou havia falhado, apoiadas por setores progressistas da Igreja Católica. Mobilizações em prol da alfabetização de adultos não deixaram de se repetir ao longo da história de nosso país, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no Regime Militar – já sem qualquer vestígio do caráter eminentemente politizador da educação popular – ou, mais recentemente, como o Programa Brasil Alfabetizado. Entre elas, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que se originou durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo, em 1989. Trata-se de ações que bem poderiam ser descritas como “não formais”.

Contudo, a Educação de Adultos ministrada em círculos de cultura de caráter não oficial se tornou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reconhecida oficialmente pelo Estado – em parte importante graças ao próprio trabalho dos educadores populares de outrora. Deste modo, foi deixando de ter o caráter estritamente não formal de antes e passou a ser reconhecida como modalidade oficial de ensino, com currículos orientados pelo Estado e certificações dadas pelo mesmo.

Não é o único exemplo, no Brasil, de formalização – reconhecimento legal e estatal – de uma prática educacional que nasceu na não formalidade, como atesta Valéria Aroeira Garcia (2007). Outro exemplo importante é o da educação infantil, outrora praticado e pensado como “educação pré-escolar” e como “creche”.

Garcia (2007) prefere caracterizar a educação não formal como um “mosaico”, um campo de práticas e concepções que vem se constituindo a partir de diversas contribuições; no caso do Brasil, os movimentos sociais, a educação popular, a Assistência Social, as organizações não governamentais, o “terceiro setor” e a educação social. Ao procurar uma definição, Garcia (2009) prefere tratar a educação não formal como um “acontecimento” ou, como dito anteriormente, um campo para o qual convergem inúmeras práticas e concepções. A educação não formal, à margem da inconsistência de sua própria denominação – já que não é desejável definir algo tão somente pela negação de outrem –, apareceu, nos anos de 1990 e no início do século atual, no caso do Brasil, como uma interessante nomenclatura para nos alertar que existem muito mais ações educacionais – de caráter planejado e sistemático – do que aquelas concebidas pela instituição escolar (GOMES, 2008).

É importante registrar o caráter de algumas das ações concebidas dentro do campo da educação não formal. As mais características têm sido associadas a organizações não governamentais (ONGs) – outra definição que faz uso da negação – e aos seus “projetos”. Ou talvez “projetos”, que dão origem a entidades ou ações de tipo ONG.

Como dito, recentemente, a sociologia da educação foi convidada a abordar outro campo de estudos: as relações educacionais em instituições que são diversas tanto da escola quanto da chamada educação informal. Tais relações foram chamadas por Alfonso (2001, 2005) de educação não formal. Entre elas, outros reconhecem a chamada educação social, ou ainda, como este autor, a educação sociocomunitária. O que é importante registrar agora, contudo, é que, se a escola foi classicamente associada ao Estado, à socialização à família e a outras instituições de tipo primário, comunitárias, a educação não formal tendeu a ser associada à “sociedade civil”.

É necessário alertar para a origem múltipla, e bastante contraditória, da crítica à atuação do Estado na educação escolar. Alertar também que o ponto final semelhante dessas críticas, tão diversas em suas origens, não deve nos permitir igualá-las. A crítica da atuação do Estado na educação está presente, de toda forma, na recente valorização da educação não formal. Essa crítica, historicamente, está contida em movimentos sociais latino-americanos (e sua proposta de educação popular), contra Estados autoritários, elitistas ou pseudodemocráticos. Também no neoliberalismo, que propunha o avanço do setor privado na educação. E, enfim, nos movimentos neoconservadores norte-americanos (APPLE; OLIVER, 2002), inclusive com sua proposta de educação feita em casa – *homeschooling*. Resultou dessas críticas a associação da educação não formal com uma “sociedade civil” concebida muitas vezes de modo simplista e acrítico, como se fosse uma esfera social separada tanto do Estado quanto do mercado – em vez, por exemplo, daquela concepção de Gramsci, em que a sociedade civil, ao lado da sociedade política, é parte de um Estado concebido de modo ampliado (MARTINS; GROppo, 2010).

Essa relativa convergência entre propostas que se originam de concepções pedagógicas e ideológicas antagônicas pode ser observada também entre as teses da “desescolarização” e as propostas de aprendizagem ao longo da vida. É importante perceber que as propostas de caráter mais progressista, como a educação popular e a tese da desescolarização, aparecem historicamente antes dos discursos mais afinados à ordem dominante. Incluem-se nestes últimos a concepção de uma educação não formal estabelecida em um espaço pretensamente neutro e despolitizado da “sociedade civil”, ou a ideia da aprendizagem ao longo da vida em suas versões neoprodutivistas.

A tese da desescolarização da sociedade apareceu na obra de Ivan Illich, *Sociedade sem escolas*, publicada originalmente em 1970. Esse ex-padre de origem austríaca, que viveu vários anos

nos Estados Unidos, escreveu tal obra quando dirigia uma universidade livre em Cuernavaca, México (ARANHA, 2001). Ela pode ser vista como uma curiosa associação entre, de um lado, um reprodutivismo bastante ácido com, de outro, o reconhecimento tácito de um conjunto muito relevante de práticas não escolares. Logo nas páginas iniciais, um trecho permite lançar a ideia da convergência da desescolarização com a proposta da aprendizagem ao longo da vida:

A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado (ILLICH, 1985, p. 14).

Mas seu ponto de partida, como atesta o capítulo 1, é mesmo a necessidade de “desinstalar a escola”. Na verdade, este capítulo revela que a perspectiva mais ampla de Ilich é a crítica à institucionalização dos valores, que faz confundir saúde, educação, criatividade e bem-estar com serviços oferecidos por instituições. Transforma-se o que não é “material” em mercadoria e serviço. A institucionalização da educação via escola é um aspecto disso. Entram no livro apenas de modo indireto “[...] outras instituições burocráticas do Estado: a família-consumidora, o partido, o exército, a Igreja, os meios de comunicação” (ILLICH, 1985, p. 17). Toda a realidade teria se tornado escolarizada, o que seria comprovado pelo fato de se recriminar a automedicação, desconfiar do autoaprendizado e das auto-organizações comunitárias. Ilich faz uma forte crítica às instituições de bem-estar, que tornam os pobres cada vez mais dependentes de serviços médicos e educacionais. Critica inclusive o grande dispêndio de recursos da sociedade com tais instituições. Tem-

-se aqui uma grande convergência entre Illich e as teses neoliberais contra o Estado de bem-estar, mas o fundamento da crítica é bastante diverso: não se trata da defesa da liberdade do *homo economicus* ou da glorificação do mercado, mas antes da defesa de autonomia das pessoas e comunidades.

Para Illich (1985, p. 27), o sistema escolar não igualou as oportunidades, apenas “monopolizou sua distribuição” pelo Estado, já que não tinha sido capaz de promover a real aprendizagem de funções sociais, pois a escola seria capaz apenas de prover instrução. Por isso defende que é preciso criar leis que proibam a “[...] discriminação baseada na escolaridade prévia” (ILLICH, 1985, p. 27), assim como existiam leis que proibiam a discriminação baseada em critérios raciais ou convicções religiosas ou ideológicas. Critica o que chama de ilusão de que o ensino provê a maior parte do aprendizado; na verdade, nós teríamos aprendido fora da escola a maioria das coisas; grande parte do aprendido e o mais importante a aprender, inclusive dentro da escola, é casual, não intencional ou subproduto de outra atividade (namoro, viagem, trabalho, interesse etc.). Reconhece, entretanto, que há saberes e habilidades em que, realmente, faz-se necessária a instrução planejada e intencional, mas isso não precisa ser apenas via escola e professor profissional – para estes, seria melhor o treinamento intensivo. Illich, à semelhança dos defensores dos *vouchers* educacionais que mais tarde seriam apregoados pelos reformadores neoliberais da educação, defende a adoção de um passaporte educativo ou carteira de crédito educativo, dado a cada cidadão quando nascesse, com o qual ele escolheria ao longo de sua vida cursos intensivos a fazer, livremente. Do mesmo modo, quem quisesse e pudesse ensinar habilidades diversas o faria em, por exemplo, centros de habilidades. Ao criticar tenazmente o monopólio do ensino por profissionais diplomados e os sindicatos que os representam, cita o caso do ensino de espanhol para os leigos ativos na Arquidiocese de Nova York, em 1956:



Surgiu, em 1956, a necessidade de ensinar rapidamente espanhol a várias centenas de professores, assistentes sociais e ministros de religião na Arquidiocese de Nova York para que pudessem comunicar-se com os porto-riquenhos. Meu amigo Gerry Morris anunciou por uma rádio espanhola que precisava de pessoas do Harlen que falassem espanhol. No dia seguinte havia uma fila de aproximadamente duzentos adolescentes diante de seu escritório e ele escolheu quarenta e oito – muitos dos quais haviam abandonado a escola antes de concluírem o curso fundamental obrigatório (*school dropouts*). Treinou-os no uso do Manual de Espanhol publicado pelo Instituto de Serviço aos Estrangeiros (FSI) dos Estados Unidos e indicado para uso de lingüistas com treinamento superior, e dentro de uma semana estavam funcionando – cada um cuidando de quatro nova-iorquinos que desejavam aprender a língua. Em seis meses a missão estava realizada. O Cardeal Spellman pôde anunciar que havia 127 paróquias em que ao menos três membros do “staff” sabiam comunicar-se em espanhol. Nenhum programa escolar teria obtido esses resultados (ILLICH, 1985, p. 29-30).

Na síntese de Aranha (2001) sobre as ideias de Illich, destaca-se a distinção entre instituições manipulativas e conviviais. As manipulativas não mais serviriam ao conjunto dos seres humanos, mas sim a interesses econômicos de alguns privilegiados.

As conviviais seriam interativas e permitiriam intercâmbio autônomo entre as pessoas; criariam comunidades “autênticas”, via redes de comunicações culturais, envolvendo interessados no mesmo tema: tais redes, que nada teriam de uma instituição escolar, propiciariam “[...] troca de experiências, com base na aprendizagem automotivada” (ARANHA, 2001, p. 198). Para tanto, far-se-ia uso do computador, redes tipo internet (que mal se desenvolviam então), correios, rede de boletins informativos, anúncios classificados dos jornais, serviços de consultas a objetos educacionais em bibliotecas, laboratórios, museus, teatro etc. (ILLICH, 1973).

Trata-se, a meu ver, de uma radicalização de teses favoráveis à cogestão na educação e até da autoeducação, expostas por comitês mistos (reunindo estudantes e docentes) e assembleias estudantis que ocuparam universidades durante os movimentos de 1968 e 1969, em diversas partes do mundo, em especial na França e Itália (GROPPO, 2006a). Nessas propostas de coeducação e autoeducação, a instituição escolar, universitária, ainda era necessária para que as pessoas se encontrassem e organizassem seu próprio aprendizado, em conjunto com docentes, ou sem eles. Em Illich, ela deveria ser mesmo abolida.

Illich recebeu muitas críticas, inclusive de pedagogos progressistas, as quais, em boa parte, devem-se ao radicalismo ingênuo que marca sua proposta. Entretanto, cabe reter dela um vislumbre sobre a crescente visibilidade e importância daquelas inúmeras práticas socioeducativas que se distinguiam tanto da escola quanto da educação informal. Práticas que eram, então, mais imediatamente flagradas nos movimentos de educação popular. Inclusive, os círculos de cultura de Paulo Freire são citados em *Sociedade sem escolas* para tentar demonstrar a realidade e eficiência das redes de aprendizagem. Mais recentemente, podemos encontrar parte relevante do que é pensado por Ivan Illich tanto na chamada educação não formal quanto no que é conhecido como Educação Permanente e aprendizagem ao longo da vida.

Na verdade, anos antes da obra de Ivan Illich, Pierre Furter já havia proposto, em *Educação e vida*, a ideia da Educação Permanente. Em 1968, comissões mistas e de estudantes, nas universidades francesas ocupadas, chegaram a propor também a “educação ao longo da vida” (GROPPO, 2006a).

Essas ideias e práticas, que permitem à sociologia da educação se pensar para além do estritamente escolar, também convergem, segundo Alfonso (2001), ao que é hoje conhecido como educação não formal. Como visto no início deste item, aparecem hoje presentes nessas práticas não formais de educação tanto os herdeiros da educação popular quanto propositores da chamada “sociedade cognitiva” ou “da aprendizagem”. É sobre essa segunda proposta que quero agora me voltar, inicialmente ainda com base em Alfonso.

Uma expressão dessas propostas da sociedade da aprendizagem é o dito Livro Branco cujo título é *Ensinar e aprender – rumo à sociedade cognitiva*, elaborado pela Comissão Europeia em 1995. Na proposta da sociedade cognitiva, ideias como sociedade da aprendizagem e educação ao longo da vida tenderiam a promover uma despedagogização (para além de uma desescolarização) da prática educativa, ao:

[...] responsabilizar os indivíduos pela sua própria informação, formação e qualificação, em função de objectivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (ALFONSO, 2001, p. 33).

Ao indivíduo recai a obrigação de constantemente se requalificar, ao longo de sua vida, “[...] em função das necessidades da economia e em função da manutenção das probabilidades

peçoais de permanecer (ou vir a ser integrado) no mercado de trabalho” (ALFONSO, 2001, p. 33).

Com este sentido produtivista ou neoprodutivista, a sociedade do conhecimento cresce como proposta teórica e prática no Brasil e no mundo a partir dos anos de 1980 (SAVIANI, 2010). Mas as origens ideológicas e pragmáticas da Educação Permanente são variadas e tendem a se misturar com o produtivismo ou neoprodutivismo pedagógico. Um exemplo disso é o próprio Livro Branco, anteriormente citado. Nele, o termo “sociedade cognitiva” tem certa indefinição, pois ora se reporta à educação permanente, ao longo de toda a vida, pelo indivíduo, ora ao fato de que “as organizações produtivas e de serviços se tornaram, elas próprias, cada vez mais lugares qualificantes e promotores de aprendizagem (*learning organizations*)”, e, enfim, para a necessidade da sociedade aprimorar sua “capacidade reflexiva” (ALFONSO, 2001, p. 34).

Anthony Giddens (2001a) relaciona de modo otimista essas concepções de educação permanente com as transformações recentes ocasionadas pela complexificação socioeconômica, a globalização e o aumento da reflexibilidade (a necessidade e a capacidade de buscar fontes de informação e conduta, distintos da tradição, em contextos instáveis). Revela uma tendência típica do neoliberalismo da Terceira Via, para quem o mercado livre e global seria uma realidade incontestada, mas em que Estado, “sociedade civil” e indivíduos podem e devem se organizar para lidar com os problemas sociais que inevitavelmente vão surgir (MARTINS; GROppo, 2010). De certa forma, revela um discurso e uma práxis que se tornaram dominantes, combinando ideais progressistas e bandeiras neoliberais para defender a importância da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida:

A educação é um conceito mais amplo do que o ensino escolar formal, e também

pode deixar de ser considerado um estágio de preparação que antecede o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho. À medida que muda a tecnologia, mudam as habilidades, e mesmo se a educação for vista a partir de um ponto de vista puramente vocacional – como capaz de proporcionar habilidades relevantes para o trabalho – a maioria dos observadores concorda que, no futuro, os indivíduos precisarão de uma educação que se estenda por toda a vida (GIDDENS, 2001a, p. 421).

Giddens chega a lembrar-nos da distinção entre ensino e aprendizagem, feita por Carlos Rodrigues Brandão, para indicar que, entre povos indígenas, a educação se dá apenas na forma da aprendizagem. Mas agora a tendência é reversa: não se trata da passagem da aprendizagem para o ensino, da educação informal para a educação escolar, quando as sociedades “simples” dão lugar às civilizações, ou são engolidas por elas; trata-se da passagem do ensino (ou “educação”) para outro tipo de aprendizagem:

A ideia de uma educação – que implica a transmissão estruturada do conhecimento dentro de uma instituição formal – vem dando passagem a uma noção mais ampla de “aprendizado” que ocorre em uma diversidade de ambientes. O deslocamento da “educação” para o “aprendizado” não é irrelevante. Os aprendizes são atores sociais curiosos, ativos, que podem extrair *insights* de uma multiplicidade de fontes, não apenas dentro de um cenário institucional. A ênfase sobre o aprendizado reconhece que

as habilidades e o conhecimento podem ser adquiridos por meio de todos os tipos de contato – com amigos e vizinhos, em seminários e museus, em conversas no bar da esquina, através da internet e outros meios de comunicação, e assim por diante (GIDDENS, 2001a, p. 422).

Nos exemplos citados anteriormente, poder-se-iam identificar situações de aprendizagem ligadas mais à educação informal. Mas os exemplos que levam o maior destaque de Giddens, a seguir, trazem muito do que Alfonso tinha criticado na concepção neoprodutivista da sociedade cognitiva. Giddens, ao exemplificar o aprendizado ao longo da vida, cita não apenas o retorno aos bancos escolares em outros momentos no curso da vida, mas também o trabalho voluntário (tido como uma oportunidade de exercitar o que se aprendeu na escola) e as parcerias com empresas locais (em que os profissionais exercem o papel de mentores). Também cita o “banco de aprendizado”, já em exercício na sua Grã-Bretanha, em que cada indivíduo tem sua Conta de Aprendizado Individual, a qual pode fazer uso para diversos cursos – lembrando-nos de proposta feita em 1970 por Illich, mas em um sentido diverso, acolá libertário, aqui marcadamente produtivista. Enfim, Giddens cita as Universidades da Terceira Idade, que bem poderiam ser interpretadas como uma extensão da escolaridade à velhice. É o que diriam os autores discutidos no item a seguir.

#### **2.4 AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO E DOS PAPÉIS DA ESCOLA**

A escola tem sido classicamente considerada como o lugar da instrução programada e sistemática, em que se dá o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos relevantes para a vida em sociedade, bem como a orientação dos estudos. José Querino

Ribeiro (1977) chama essa atividade de “específica” da instituição escolar. Entretanto, nesse texto escrito originalmente em 1952, o autor já aponta a ampliação dos papéis da escola, por meio da multiplicação das atividades chamadas “suplementares” – que serviriam para “[...] suplementar a ação de outras agências sociais educativas” (RIBEIRO, 1977, p. 79). Tais atividades suplementares vão sendo criadas conforme a escola vai recebendo alunos que não são apenas os filhos das elites, mas também graças ao aumento e maior complexidade dos cuidados exigidos pela modernidade às crianças e adolescentes. Entre as atividades citadas, higiene, escolha da profissão e formação religiosa.

Poder-se-ia considerar que a continuidade desse processo, em que à educação sistemática foram passadas atribuições “suplementares”, parece ter dado origem também à educação não formal. É o que indica Valéria Aroeira Garcia (2009), ao mostrar a origem dessa modalidade educacional na lacuna educacional aberta pelas transformações da família (redução de seu tamanho em direção à família nuclear, aumento do trabalho feminino, entre outros), do espaço urbano (que deixa de ser visto como espaço de convívio coletivo e passa a ser considerado cada vez mais como lugar violento e inseguro) e pela própria incapacidade da escola em atender todas as novas demandas educacionais (que iam para além do ensino-aprendizagem de conhecimentos sistematizados e tidos como socialmente valiosos).

Paulo de Tarso Gomes (2008), em instigante artigo, refaz um pouco dessa trajetória. Indica que a escola, em seu sentido clássico, foi pensada como o lugar da formação de “[...] um sujeito universal em todos os seus saberes e ciências”, ou seja, que buscava formar “[...] o caráter do educando para que ele seja civilizado”. À família e a outras instituições sociais, que em parte tinham caráter educativo (como Igrejas e trabalho), seria reservado o papel da “educação social”, aquela que educa para que se “possa ter uma determinada atuação em determinada sociedade” (GOMES, 2008, p. 57).

Entretanto, a escola passou e passa por tantas transformações, é assediada por cada vez mais urgências, que se tornou também lugar onde acontece a educação social. A própria escola é incentivada, ou forçada, pelo Estado a estabelecer relações com a vizinhança, a comunidade local e o grupo de pais dos alunos – o que acentua o papel da escola de formar para a vivência e a convivência dos educandos em uma dada comunidade e sociedade.

Mais ainda, tornou-se necessária a proposição de um termo precário e que se afirma na negatividade, a educação não formal, para tentar descrever uma série de práticas educativas que se espalham e que, ainda que sistemáticas e planejadas, distinguem-se da educação baseada no modelo escolar (GOMES, 2008).

Questionado sobre a importância da chamada educação não formal, Dermeval Saviani (2009), notório defensor da escola pública e do caráter universal e libertador dos conhecimentos formais cultivados pelos currículos escolares, em sua perspectiva pedagógica histórico-crítica, atribui diferente sentido ao processo flagrado pelos autores antes citados (como Alfonso, Valéria Garcia, Paulo de Tarso Gomes e, até mesmo, Anthony Giddens). Para Saviani, as múltiplas formas de educação que observamos indicam, além da complexificação da própria sociedade contemporânea, uma expansão da forma “escolar” para outras relações sociais, tempos e espaços, em vez da regressão da forma escola:

Assim, em lugar de considerarmos a grande variedade de projetos educativos como um indicador de que a escola esteja perdendo espaço, creio que cabe pensar o contrário, isto é, essas múltiplas iniciativas sugerem a grande complexificação e diversificação das próprias formas escolares que se desenvolvem na atualidade (SAVIANI, 2009, p. 22).



Em vez de afirmar que a escola esteja sendo ela própria cada vez mais acossada por formas de ensinar-e-aprender e por funções costumeiramente mais associados à educação não formal e à educação social, Saviani pensa antes que é a forma escola quem passa a se impor cada vez mais nas diversas relações socializadoras (outrora, poderíamos dizer “informais”) das instituições sociais (de cultura, consumo, empresas, hospitais etc.).

A análise de Saviani é bastante correta em processos como aqueles em que os movimentos populares de alfabetização de adultos deram origem à EJA e também no que se refere à passagem da educação “pré-escolar” e das creches à educação infantil.

Também poder-se-ia dizer que Saviani busca afirmar a importância da instituição escolar, em sua missão civilizadora na modernidade, contra projetos educacionais fundamentados no produtivismo – que ressaltam a dimensão prática imediata do aprendizado – e no neoliberalismo – que defendem a privatização das escolas públicas ou o repasse de seu controle para as “comunidades locais”.

Como visto, realmente misturam-se à defesa da ampliação do sentido da educação planejada – para além da escola – concepções produtivistas e neoliberais (ainda que em versões mais tênues, como a de Anthony Giddens). Saviani não nega a complexificação das ações educacionais na contemporaneidade, mas propõe que esses “outros” modos de ensinar-e-aprender se tratam tão somente de outras formas escolarizadas. Creio que tal posição pode levar mais imprecisão no reconhecimento e interpretação do que está para além da clássica forma escolar do que o termo “educação não formal”.

Considero que, em vez do inchaço da noção de educação escolar, é mais interessante considerar que essas outras formas educacionais implicam em modos educacionais distintos do escolar. E isso ocorre apesar de que, tantas vezes, essas modalidades não formais de educação estiveram e estão relacionadas e

mesmo imbricadas à educação escolar – como nos projetos desenvolvidos em turno oposto ao “escolar”, nas próprias escolas, que adotam o período integral, ou em projetos como a “Escola da Família”, que se mantêm em algumas escolas estaduais paulistas.

## 2.5 ASPECTOS NÃO FORMAIS NO INTERIOR DA EDUCAÇÃO FORMAL: O CURRÍCULO OCULTO

O currículo oculto aparece como ideia forte em Basil Bernstein, assim como nos reprodutivistas norte-americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis. Ivan Illich faz uma breve, mas importante, alusão a ele em *Sociedade sem escolas*. Assim Bernstein (*apud* SOUZA *et. al.*, 2000/2001, p. 153) define o currículo oculto: “[...] aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”.

Nesta e em outras definições, o currículo oculto nomeia o fenômeno em que as relações sociais escolares impostas, mais que os conteúdos, socializam as crianças para o capitalismo e o mercado de trabalho. As tendências funcionalistas e tecnicistas, diante desse fato, tendem a considerar que o currículo oculto ensina noções “universais” e “necessárias” ao bom funcionamento da sociedade. Já as análises críticas, incluídos os autores citados no parágrafo anterior, denunciam que se trata do ensino da obediência, do conformismo e do individualismo, qualidades necessárias para a adaptação das pessoas ao capitalismo. Já as análises pós-críticas ampliam a denúncia, incluindo a de que o currículo oculto impõe, em surdina, a reprodução de características injustas e desiguais no que se refere às relações de gênero, à sexualidade e às relações étnicas (SILVA, 1999; SOUSA, 2002; SOUZA *et al.*, 2000/2001).

Uma possível maneira de abordar este fenômeno, o da vigência do currículo oculto nos contextos escolares, é o de considerá-lo como uma expressão educacional não formal fincada no próprio coração da educação escolar. Se, para alguns sociólogos da educação, o currículo oculto é o principal ensinamento da educação formal, isto significaria que, para eles, o núcleo das relações escolares de ensino-aprendizagem é tecido de educação não formal.

Um importante adendo a essa proposta é a de que os educadores, em geral, têm baixa ou nula consciência sobre o seu papel nessa imposição de valores, de relações sociais e de formas de ser e de pensar contidos na transmissão do currículo oculto. Tal currículo é oculto tanto para a consciência dos alunos quanto dos professores. Deste modo, assemelhar-se-ia antes a uma educação não planejada, incidental, do ponto de vista dos indivíduos envolvidos nas relações educacionais. Do ponto de vista da reprodução do sistema social, contudo, tratar-se-ia da principal obra a se realizar pela consciência social.

Mas e se a transmissão do currículo oculto tornar-se uma ação mais consciente por parte dos educadores? Não se tornaria uma educação não formal? É possível que alguns teóricos da pedagogia social afirmassem que, deste modo, a educação escolar assumiria a sua face de educação social – antes que a não formal.

Segundo Geraldo Caliman (2010), a pedagogia social busca, justamente, tornar consciente as relações educacionais nos ambientes não escolares, contribuindo, assim, com suas metodologias e práticas. De certa forma, ele também anuncia que a pedagogia social pode tornar mais consciente a educação social no interior da educação escolar, contribuindo para que seus educadores também atuem como educadores sociais.

Se a educação escolar, em certo momento, idealizou-se como aquela que iria formar o cidadão para a civilização moderna,

dotando-a da cultura universal dessa civilização (GOMES, 2008), cada vez mais ela se tornou uma instituição fundamental para a reprodução de sociedades particulares, em geral capitalistas, por meio da formação de pessoas integradas a uma dada sociedade nacional. Para Gomes (2008), a educação escolar adquire, assim, cada vez mais a face da educação social.

O aumento da consciência dos educadores e gestores para essa realidade pode tornar o currículo oculto algo ainda menos oculto. A escola busca readquirir sua legitimidade, agora justamente adotando como discurso favorável o que outrora teria sido denúncia de seus críticos: ela é o lugar da preparação de pessoas capazes de conviver em dado tipo de sociedade, aceitando determinados valores e relações sociais consagrados oficialmente.

## **2.6 RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE**

Outra importante contribuição da sociologia da educação escolar para a educação sociocomunitária é o estudo das relações que se estabelecem entre escola, famílias e comunidade, inclusive para o sucesso do ensino-aprendizagem. Se discussões como as do item anterior enfatizam a percepção do que há de não escolar no escolar, ou de que há muito mais de educacional do que o estritamente escolar, estas agora expostas indicam a interdependência entre as várias formas de ensinar-e-aprender, em especial entre a educação formal e a informal, ou entre o ensino e a socialização.

É, aliás, às particularidades da educação familiar e às suas relações (complexas e contraditórias) com a educação escolar que se reportam alguns dos contributos mais importantes da sociologia da educação como, entre muitos outros, os que

podemos encontrar nos trabalhos de Pierre Bourdieu, ou os que foram estabelecidos e longamente aperfeiçoados por Basil Bernstein (ALFONSO, 2001, p. 31).

Essas discussões podem nos permitir compreender mais e melhor as inter-relações entre os diversos modos de educar e aprender. Que os enxerguemos como uma totalidade, complexa, rica e desafiadora.

O roteiro, a seguir esboçado, indica que a percepção sobre a relação entre escolas, famílias e comunidades evolui do seguinte modo: se inicia com um olhar focado nas “carências” dos filhos das classes populares – em comparação com o saber consagrado pelo currículo escolar – para um olhar que tenta compreender as singularidades destas duas ou mais culturas e modos de socialização – a escola, a família, a comunidade. Ainda mais adiante, afirma que é possível e necessário distinguir singularidades de famílias em particular, e mesmo de indivíduos, nas trajetórias escolares, as quais não são necessariamente compreendidas apenas se reportando ao grupo social de origem do aluno.

A noção de capital cultural e *habitus* em Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1998a; BOURDIEU; PASSERON, 1975) e a de código em Basil Bernstein (2003) trazem contribuições inestimáveis para pensar a relação entre a socialização feita pela família e comunidade e o “sucesso” escolar. Tais concepções têm sido continuamente revistas, como se observa com a noção de “lógicas socializadoras” (THIN, 2006) e a noção de “relação com o saber” (ROCHEX, 2006).

Bernstein propôs a já clássica tese que distingue os códigos restritos dos códigos ampliados. Parte da suposição de que “[...] crianças de origens diversas desenvolvem códigos diferentes, ou tipos de fala, na fase inicial da vida, as quais afetam suas

experiências posteriores na escola” (GIDDENS, 2001a, p. 412). Deste modo, Bernstein traça a relação das famílias, oriundas de distintas classes sociais, com a cultura e com a linguagem. Importa menos a “quantidade” de informações ou valores acumulados, e mais a relação que os indivíduos estabelecem com os valores, informações e linguagem.

As crianças e as famílias das classes populares costumam fazer uso de códigos restritos, ou seja, discursos mais vinculados ao contexto cultural local. Os valores orientadores nesses códigos são pressupostos como conhecidos e não precisam ser expressos na linguagem. A linguagem dos códigos restritos se adapta melhor a experiências práticas em vez da abstração. Isso não faz dela uma linguagem mais pobre ou inferior, apenas uma maneira de discursar e simbolizar que pouco combina com a cultura acadêmica da escola. Em contrapartida, o código ampliado, típico das classes médias, permite maiores generalizações e abstrações, facilitando o contato com a educação formal (BERNSTEIN, 2003).

Daniel Thin (2006) diz que prefere não fazer uso do conceito de “capital cultural” de Pierre Bourdieu para analisar a relação entre as famílias das classes populares e a escola. É que, no seu entender, esse conceito destaca a distância entre os saberes de tipo “acadêmico” da família e aquele cultivado ou exigido pela escola. Em seu lugar, propõe o conceito de “lógicas socializadoras”. Esse conceito destaca as práticas de socialização cultivadas pela família naquilo que elas se aproximam, distanciam e até se contrapõem às práticas de socialização cultivadas ou desejadas pela instituição escolar e, deste modo, aproxima-se das ideias de código restrito e código ampliado de Bernstein. Mas o conceito de socialização adotado por Thin é diverso do estrutural-funcionalismo (derivado de Durkheim, uma das principais fontes de Bernstein), em que se apreendem os valores e normas “convencionais” da sociedade em uma socialização dita “normal”. À semelhança da sociologia da infância, discutida aqui anteriormente,

Thin concebe a socialização como uma relação viva e aberta entre biografia individual e relações sociais.

A noção de relação com o saber nasceu nos anos de 1960, na França, em especial com os trabalhos de Bernard Charlot, Jacky Beillerot e Yves Chevalland, dentro dos grupos de pesquisa que participavam. Tal concepção ganhou mais força como articuladora de pesquisas empíricas a partir dos anos de 1980 (ROCHEX, 2006). Buscavam ir além de explicações unilaterais, como as teorias do déficit, mas consideravam os conceitos de código de Bernstein e de *habitus* de Bourdieu como muito gerais, incapazes, no seu entender, de levar em conta a diversidade interna dos grupos sociais e a especificidade dos indivíduos. Dialogando também com as contribuições da psicanálise, Charlot buscou, sobretudo, uma reflexão antropológica sobre “[...] as formas ou as figuras do aprender e os processos que permitem ‘compreender o mundo’” (ROCHEX, 2006, p. 642). Uma importante preocupação dessa tendência é a de “estudar e reabilitar as diversas formas e modalidades ‘não-escolares’ do ‘aprender’ e da subjetividade dos jovens de ambientes populares [...]” (ROCHEX, 2006, p. 643).

Para Rochex, as pesquisas sobre a relação com o saber tentam superar um erro comum na sociologia da educação, que é o de pouco considerar a apropriação do saber e até mesmo considerar isso como mero ocultamento de funções mais fundamentais, tais como a reprodução social e a alienação. Também buscam superar um erro comum da reflexão pedagógica, a assepsia social ou ingenuidade sociológica, que considera o aluno como um “[...] ser genérico, universal, ou como mero sujeito cognitivo ou epistemológico” (ROCHEX, 2006, p. 644). O educando não é nem indivíduo isolado nem mero artefato construído pela escola. A:

[...] relação com o saber [deste educando] deve ser [...] pensada e estudada numa abordagem relacional, como o produto de uma história e do confronto entre modos

de socialização e universo de práticas de natureza necessariamente diferente (ROCHEX, 2006, p. 644).

Enfim, é relevante citar os estudos recentes feitos pela sociologia da educação sobre a relação entre escola e famílias das classes superiores, como o de Nogueira (2004). O ponto de partida, para Nogueira, é o do crescente campo da sociologia das trajetórias escolares. Ele se ocupa daquilo que costumava ser tratado como “residual” pelas estatísticas sobre a educação. Quer tornar relevante, para os estudos sociológicos, aquilo que é particular, próprio da família ou mesmo do indivíduo, o que se distingue da média da classe social a que pertence o aluno:

Assim, podemos afirmar sem receio a existência, nos dias atuais, de uma “sociologia das trajetórias escolares”, embora tal afirmativa deva ser acompanhada da observação de que esta, a exemplo de toda a sociologia da educação contemporânea, abriga uma certa pluralidade interna: os horizontes teóricos, as formas de abordagem, os dispositivos metodológicos não são os mesmos de um autor a outro. Um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social (NOGUEIRA, 2004, p. 135).



Desta maneira, a sociologia das trajetórias escolares aponta, para a sociologia da educação como um todo, e a educação socio-comunitária em particular, a necessidade de considerar a importância das individualidades, do que foge ao padrão, ao normal, ao comum ou à média, nessas relações complexas entre as educações e as socializações várias. Indicam, para as ciências sociais aplicadas à educação, bem como às pedagogias, o quanto há de inesperado no que se imaginava determinado, de criativo no que se tinha como padronizado, de pessoal no que só se via como coletivo.

## 2.7 GRAMÁTICA SOCIAL DAS PEDAGOGIAS FORMAIS E NÃO FORMAIS

Aqui se destacam as contribuições da sociologia da educação escolar para a compreensão do que está para além do conhecimento escolar, do que é construído em relações educacionais distintas das estritamente escolares. Destaca-se a abordagem dos códigos e linguagens que fundamentam as distintas pedagogias escolares, segundo Basil Bernstein (1984, 2003). Diante de seus conceitos, desejo colocar a questão sobre como se elaboram e funcionam as pedagogias da educação não escolar.

Um dos poucos textos disponíveis em português no Brasil de autoria de Basil Bernstein (1984), “Classes e pedagogia: visível e invisível”, lançou-me uma questão então instigante que inspirou parte deste texto, este item em especial. A questão: as pedagogias da educação não formal teriam origem nas pedagogias invisíveis?

Naquele artigo, Bernstein discorre sobre as pedagogias invisíveis, as quais ele identificava em tendências da educação “pré-escolar”, que relacionava com valores e hábitos da chamada “nova classe média” dos países capitalistas mais ricos. Bernstein também discorria sobre as consequências da adoção dessas pedagogias invisíveis para crianças de outras camadas sociais e outros níveis escolares.

Bernstein assim descreve as seis características das pedagogias invisíveis:

- a) O controle do professor é mais implícito;
- b) O professor prepara o contexto que a criança explora;
- c) A criança aparentemente tem amplos poderes sobre a exploração dos contextos;
- d) A criança aparentemente regula seus próprios movimentos e relacionamentos sociais;
- e) Reduz-se a ênfase na transmissão ou aquisição de habilidades específicas;
- f) Os critérios de avaliação são múltiplos e difusos (BERNSTEIN, 1984).

As pedagogias invisíveis fornecem contextos educativos em que o professor consegue facilmente inferir o estágio de desenvolvimento da criança. Busca ocupar a criança em todos os momentos, em destaque com o jogo. Por meio do jogo, a criança se exterioriza ao professor. O jogo é ao mesmo tempo uma atividade e uma avaliação, com recursos e fins múltiplos e mutáveis.

Aqui no Brasil, em especial no início dos anos de 2000, publicações vinculadas ao Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2005; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001), respaldadas também por autores europeus como Jaume Trilla e Alfonso, consideraram a educação não formal como mais flexível em conteúdos e métodos. Poderia esta definição do modo de ser da educação não formal – sua flexibilidade – levar-nos a considerá-la como uma pedagogia invisível?

Ao nos aprofundar no artigo de Bernstein (1984), entretanto, percebemos que o sociólogo britânico se referia mesmo às formas

escolares “inovadoras”, muito influenciadas por vertentes da Escola Nova e outras afins. Essas pedagogias invisíveis assumem teorias como a do desenvolvimento humano, considerando o aprender como ato tácito e invisível, abstraindo os contextos locais e pessoais, considerando os familiares socializadores como potencialmente perigosos para a aprendizagem da criança e, enfim, dizendo-se opor à reprodução cultural vigente. Evocam diversos teóricos e teorias para se legitimar, como Piaget, Freud, Chomsky, Teorias Etiológicas da Aprendizagem e a Gestalt – teorias estranhas entre si e até contraditórias, mas que tinham elementos selecionados no que poderiam justificar partes da pedagogia invisível. Esses elementos básicos, tal qual um conjunto de assertivas e dogmas, teriam constituído o que Bernstein denominou de “teologia da escola primária”.

A defesa dessa teologia reuniu dois grupos de professores situados nos extremos da docência: os professores primários e os professores e pesquisadores universitários. A pedagogia invisível institucionalizou-se primeiro no setor privado, em especial no nível “pré-escolar”, para os filhos das novas classes médias. Mais tarde, foi levado para as escolas secundárias particulares e, finalmente, para o sistema estatal primário. Parte do artigo de Bernstein discute as dificuldades e os possíveis prejuízos da adoção da pedagogia invisível para as escolas destinadas aos filhos das classes trabalhadoras. Também as dificuldades que enfrentaria o professor em uma escola que não oferecesse os mesmos recursos, espaços e tempos necessários para o bom funcionamento da pedagogia invisível – o que costuma ser o caso das escolas públicas. Enfim, as dificuldades e os conflitos possíveis entre a escola sob a pedagogia invisível e as famílias trabalhadoras cujos filhos lá estudavam.

Antes, afirma que a fonte das pedagogias invisíveis é o novo tipo de socialização constituído em torno das novas classes médias. Essa socialização é oriunda da nova solidariedade orgânica personalizada dessas classes.

Nesse momento, Bernstein faz uso do conceito de solidariedade social de Émile Durkheim. A solidariedade de tipo mecânico, comum nas sociedades mais “simples”, aliava as pessoas por sua similaridade de crenças e tarefas, em uma divisão social de trabalho ainda muito pequena. A solidariedade de tipo orgânico, nas sociedades “complexas”, como a moderna, alia os membros da sociedade justamente por suas diferenças, pelas distintas tarefas que ocupam na divisão social do trabalho – diferenças que compõem diversas categorias profissionais (como as velhas e novas “classes médias”, segundo Bernstein), cada qual com um conjunto específico de valores e aspirações, cumprindo determinada função para o complexo que forma a sociedade (DURKHEIM, 1999).

As velhas classes médias, para Bernstein, viviam sob uma solidariedade orgânica que valorizava a individualização. É o tipo de solidariedade orgânica a que Durkheim propriamente se referia, originada do aumento da complexidade da divisão econômica do trabalho. O *habitus* da velha classe média se baseava no indivíduo, ou seja, a “[...] identidade de papel específica e não ambígua” (BERNSTEIN, 1984, p. 29). Essa classe tendia a defender teorias biológicas de tipos fixos e em que a variedade de tipos é tida como ameaça.

Já as novas classes médias vivem sob outro regime da solidariedade orgânica, que é personalizada (em vez de individualizada), oriunda do aumento da complexidade da divisão do trabalho de controle simbólico ou cultural (em vez do econômico). O *habitus* da nova classe média se baseia na pessoa, ou seja, em uma “identidade pessoal ambígua” e “desempenhos de papel flexíveis” (BERNSTEIN, 1984, p. 29). Essa classe também defende teorias de tipos biológicos fixos, mas considerando que cada tipo é capaz de grande variedade – já que defende a possibilidade da mobilidade social, a “meritocracia”, portanto encoraja a variedade.

Entretanto, diante da divisão social do trabalho ainda bastante inflexível, e diante dos “[...] limitados caminhos para as posições de poder e prestígio” (BERNSTEIN, 1984, p. 29), as novas classes médias se entusiasma mais pela pedagogia invisível no começo da socialização de seus filhos. Depois, tendem a aderir à pedagogia visível, em especial a partir da escola secundária.

De toda forma, a tensão entre pedagogia invisível e visível não tem a ver com uma suposta intenção de a primeira promover uma mudança radical na estrutura de classes. Não se trata de um conflito em prol da transformação profunda da sociedade. É, antes, parte do conflito entre nova e velha classe média, cada qual apresentando uma forma distinta de controle social. O conceito de controle social

[...] estabelece formas de comunicação apropriadas para as diferentes categorias, ou seja, o controle estabelece a comunicação legítima para cada grupo de acordo com as fronteiras estabelecidas pelas relações de poder, buscando socializar as pessoas no interior destas relações (SANTOS, 2003, p. 26).

Aquela tensão expressa o conflito pelo controle social nas agências de tipo difusor – que inclui os professores e as mídias. Indica ainda a prevalência do controle derivado da solidariedade orgânica da velha classe média, o que explica a migração da própria nova classe média das escolas com pedagogia invisível para escolas com pedagogias visíveis quando se trata de matricular seus filhos no ensino médio, quando se aproximam os exames vestibulares e outras formas de seleção mais rígidas, hierarquizantes e avessas à diversidade.

Bernstein, portanto, indica os elementos a definir uma pedagogia, bem como o fato de ela ser uma expressão, na escola, de tendências e movimentos na estrutura social mais ampla. Para definir os elementos, trago também as considerações de Santos (2003). Destaca-se primeiro o conceito de enquadramento, que é o “[...] controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas” (SANTOS, 2003, p. 29). Há dois tipos principais de enquadramento: o enquadramento forte – em que o educador tem “[...] controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica” (SANTOS, 2003, p. 29) – e o enquadramento fraco – em que o controle do processo de seleção é feito, aparentemente, pelo aprendiz. O enquadramento forte – típico da pedagogia visível – rotula os alunos “[...] em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço” (SANTOS, 2003, p. 28), enquanto o enquadramento fraco – típico da pedagogia invisível – rotula os alunos “a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos” (SANTOS, 2003, p. 29).

Entre os elementos, há também os modos de classificação (a relação entre as categorias de saber escolares) e a estrutura (o espaço e o tempo do ensino-aprendizado) – que tendem a ser menos rígidos na pedagogia invisível – e também os modos de transmissão – que tendem a ser mais implícitos na pedagogia invisível – e os critérios de avaliação – mais difusos na pedagogia invisível.

A pedagogia invisível, com seu enquadramento fraco, sua classificação e estrutura menos rígidas, com sua transmissão mais implícita e critérios mais difusos, caracterizaria também a pedagogia da educação não formal?

Não é possível, entretanto, dar uma resposta a essa questão sem, antes, considerar o que é fundamental para Bernstein. Deve-se perguntar, para além do que é aparente e dito pelos representantes de uma pedagogia, o seguinte: que concepção de controle social uma pedagogia determinada expressa? Ou ainda,

que forma de solidariedade social essa pedagogia expressa? De qual classe social?

Em um primeiro momento, parece que a pedagogia da educação não formal tem muita identidade com a pedagogia invisível, em especial pela flexibilidade apregoada pela primeira. Outra semelhança, ou talvez melhor, analogia entre ambas, tem a ver com o fato de que a pedagogia invisível, para além da transmissão e aquisição dos conhecimentos e habilidades – o currículo escolar –, destaca, antes, a prontidão do educando para conhecer e se desenvolver. Essa característica da pedagogia invisível pode ser associada com a proposta – contida em muitos defensores da educação não formal – de que a educação não formal visa, sobretudo, à formação integral do ser humano, para além da mera aquisição de dados conhecimentos e competências específicos.

Entretanto, mesmo a um nível mais empírico, é preciso destacar a grande heterogeneidade das práticas, projetos e instituições descritos como educação não formal. A flexibilidade dos métodos e conteúdos da educação não formal se descreve uma importante tendência, não caracteriza tudo o que vem sendo chamado como educação não formal.

Talvez, por isso, uma tendência dentro da educação social é a de construir uma pedagogia social, ou uma pedagogia específica para as ações socioeducativas voltadas a educandos em situação de “risco” – aqueles que se desejaria incluir na estrutura da sociedade. Para estes, ainda que a educação social não tenha o objetivo de certificar, e ainda que ela não se pautar por currículos oficiais, ela pode ser tão ou mais rígida que aquelas relações educacionais orientadas pelas pedagogias visíveis de que Bernstein falava. Basta considerar o princípio pedagógico implícito em ações socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei. Esses adolescentes estão em diversas situações sob coação, que vão desde a prestação de serviços comunitários até a privação de liberdade.

Outro campo de práticas educacionais, dentro do que pode ser considerado como educação não escolar, é composto por instituições educacionais que prestam os chamados “cursos livres”, mas pagos, em geral destinados para as classes médias: de línguas, de exercícios físicos, cursos pré-vestibulares etc. Em muitos, a pedagogia visível, fortemente voltada para a concretização de resultados muito palpáveis – como a aprovação no vestibular, o aprendizado rápido de uma língua estrangeira ou a melhoria da forma física –, é também tão ou mais rígida que aquela apregoada para a escola pelas velhas classes médias.

Talvez aquele elogio da flexibilidade de conteúdos e métodos da educação não formal tenha identificado, antes, um momento e um importante segmento desse conjunto de práticas distintas das escolares. Segmento e tendência que, ainda que provisoriamente, podemos chamar como progressistas, atentos antes à possibilidade de intervenções educativas capazes de suscitar mudanças pessoais e grupais, para além de uma mera inclusão no sistema social, mais preocupados com a possibilidade de criação e invenção do que de aquisição expressa de algumas competências e valores que integrariam melhor o indivíduo “excluído” nas tramas da vida social.

Para além da questão da identificação da “gramática” dessas pedagogias, Bernstein deixa para o estudo da educação não formal outra grande questão: quais princípios de controle social a pedagogia, ou melhor, as pedagogias presentes na educação não formal expressam?

Essa questão relança a educação não formal e a educação sociocomunitária no campo de estudos da sociologia. Primeiro, a sociologia geral, para interpretar as transformações recentes da estrutura social – e das formas de controle social – vividas pelas sociedades contemporâneas. Essa interpretação traz, novamente, o pano de fundo, o contexto social e histórico que mirou um



enorme holofote para o campo de práticas não formais da educação, em especial – no caso do Brasil – nos anos de 1990 e no início deste século XXI. Segundo, a sociologia da educação, que busca, enfim, identificar a expressão desses modos de controle social nas linguagens das pedagogias presentes nas ações educacionais. Um interessante desafio, aqui proposto, é o de levar o projeto de Bernstein para se ocupar, agora, das pedagogias da educação não formal e sociocomunitária, incluindo aquelas ações educacionais nas quais a educação é levada para além de meramente ensinar o currículo formal.

Entre os atores de fundo do campo da educação para além da escola, bem como da escola para além do currículo formal, encontramos não apenas educadores e educandos, dirigentes de instituições e propositores de projetos. Há governos, organizações supranacionais, legisladores, juizes, mídias, empresas e fundações empresariais, organizações não governamentais. Indivíduos das classes médias e altas, às vezes até das classes populares, participam como educadores na condição de “voluntários”. Ou então como doadores.

Quais programas, projetos e estilos de controle são desenhados por esses atores? Como eles se expressam em suas diversas materializações, tais como: documentos, leis, decretos, editais, concursos, materiais didáticos, filmes, obras de arte, fachadas e estruturas de edifícios educacionais? Enfim, como eles constituem distintas pedagogias da educação não formal e sociocomunitária? Que tensões e conflitos se dão entre elas?

Mais uma pergunta: a quem e a que realmente se destina cada pedagogia? Enfim, a última, inspirada pelas considerações de Bernstein, quando trata dos riscos de levar uma pedagogia que expressa as aspirações de uma classe à outra classe, como é o caso de levar a pedagogia invisível, expressão da forma de controle aspirada pelas novas classes médias, para os filhos das classes

trabalhadoras: que consequências traria a aplicação de uma dada pedagogia “não formal”, pensada por certa agência social (o empresariado, por exemplo), a uma categoria de educandos muito distantes, na estrutura de classes, daqueles indivíduos que compõem tal agência?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, ao longo deste capítulo, apontar possíveis contribuições da sociologia da educação “escolar” para uma sociologia da educação sociocomunitária. Inclusive, considerando áreas em diálogo ou em fronteira com a sociologia, como a antropologia e a educação popular.

Esse objetivo nasceu da constatação de que houve recentemente uma grande complexificação dos campos educacionais. Novos conteúdos, objetivos, formas de ensinar-e-aprender e modalidades educacionais ganharam corpo. Outros, preexistentes, ganharam maior visibilidade.

Este texto pretendia trilhar alguns caminhos: primeiro, indicar que a sociologia da educação pode ser pensada para além da escola e do conhecimento escolar, não sendo apenas uma sociologia do currículo (escolar); segundo, que há importantes contribuições dentro da clássica sociologia da educação para a educação que vai para além da escola. Sobre este segundo ponto, temos, por um lado, importantes indicações sobre o fato de que os processos educacionais não se resumem à educação formal – o que é comprovado pelo aprendizado na família e pelos processos socioeducativos em instituições diversas da escolar. Por outro, contribuições das próprias teorias sociológicas sobre o ensino escolar que poderiam ser cotejadas com os fatos e experiências da educação não formal e sociocomunitária.

A antropologia e a antropologia da educação demonstraram a presença da educação, em formas muito diversas das escolares, em sociedade iletradas. Aí, a educação se faz presente misturada ao dia a dia de trabalho, rituais e festas. Trata-se da aprendizagem ou da educação informal, aquela que continua, mesmo em sociedades complexas como a nossa, sendo realizada no interior das famílias e grupos primários. A antropologia também é fundamental ao nos municiar com seu olhar relativizador, buscando compreender o outro – seja este o educando ou o educador – em seus próprios termos.

Por sua vez, em diálogo com a noção de educação informal, a sociologia criou o termo “socialização” – praticamente um sinônimo da própria educação para Émile Durkheim. Era o segundo tema clássico da sociologia da educação, que ganha renovada vida com a sociologia da juventude e, mais recentemente, com a sociologia da infância. São tecidas novas significações para a concepção de socialização, na qual crianças, jovens e outros educandos são tratados agora como seres ativos. Também se renova a atenção para os modos informais e cotidianos de educação, bem como para relação desses modos com a própria educação escolar.

Quando a sociologia da educação escolar trata das relações entre escola, família e comunidade, ela também pode contribuir para a compreensão dessas complexas articulações, reais e possíveis, entre educação escolar, educação informal (familiar e comunitária) e educação não formal. Primeiro, como nas obras de Bourdieu e Bernstein, abordando os traços gerais das relações entre escola e famílias de classes trabalhadoras. Segundo, buscando um olhar mais acurado sobre as formas específicas de socialização realizadas no interior das famílias das classes populares, assim como o modo distinto como essas famílias constituem suas relações com o saber. Enfim, tentando compreender as particularidades de famílias e indivíduos em suas trajetórias escolares,

buscando entender melhor o que parece escapar da “regra”, do “geral”, nas relações entre educação e classes sociais.

Atentando agora para o que transborda do escolar, a sociologia da educação não escolar, proposta por Almerindo Alfonso, abarcaria, ao lado da educação informal, a educação não formal. A educação não formal é um controvertido termo, pois que se define pela negativa, afora o fato de tentar descrever um rol de práticas e concepções educacionais múltiplas, tão distintas da educação formal quanto entre si, ou seja, sob o termo “educação não formal” cabem experiências e ações educacionais muito diversas, tantas vezes contraditórias entre si (como a educação popular e a proposta da “sociedade do conhecimento” em versão neoprodutivista). Entretanto, se o termo “educação não formal” é frágil logicamente, tem sua força justamente na sua capacidade de abrir as ciências da educação e a sociologia da educação para considerar distintos e emergentes modos de educação, diversos da educação estritamente escolar. A obra *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich, de 1970, nutre-se, justamente, do reconhecimento, relativamente prematuro, dessa miríade de práticas educacionais distintas das escolares – tidas como alternativa para Illich, ansioso pela desescolarização da vida social.

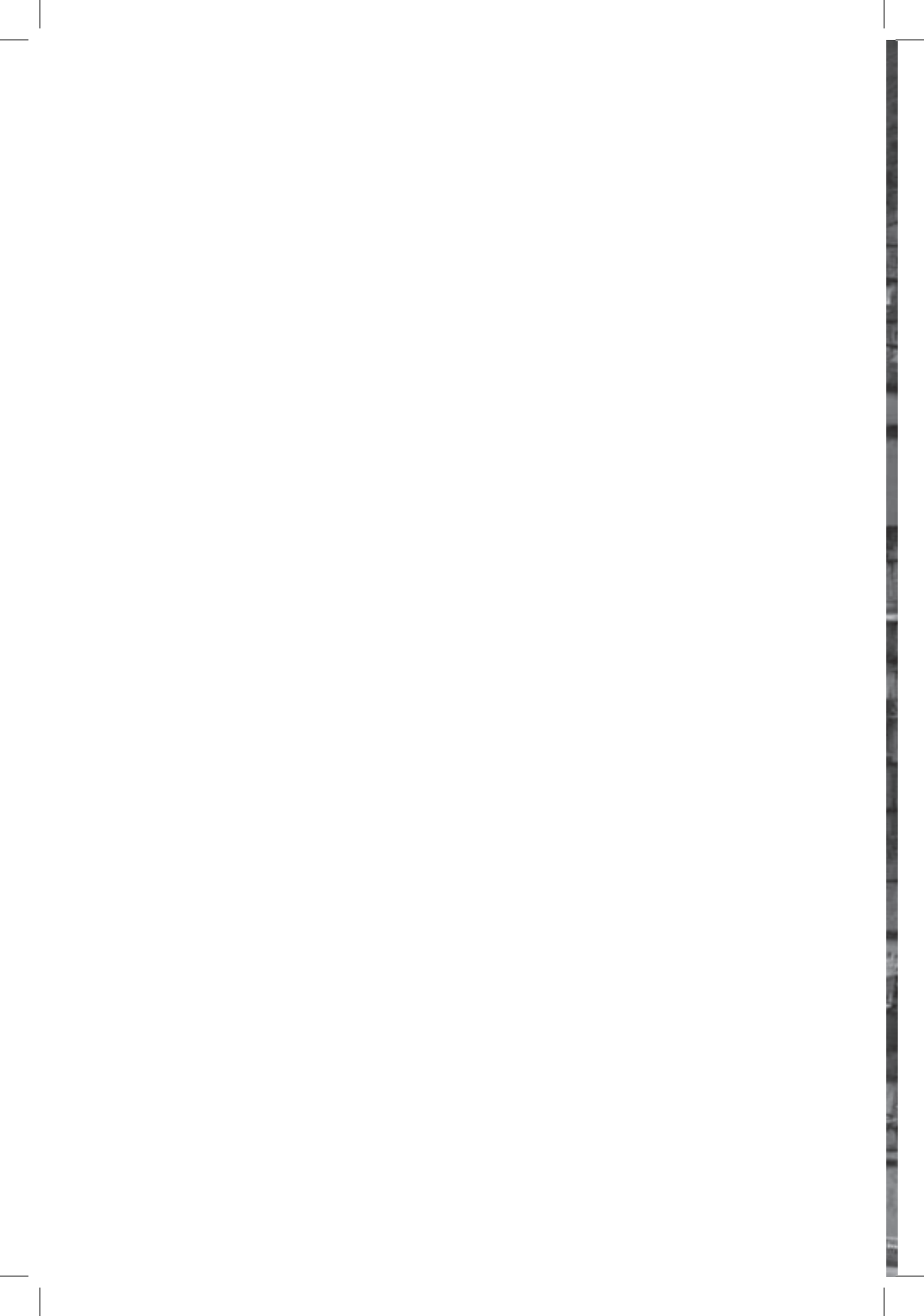
Os mesmos processos que tornam possível o crescimento da educação não formal, como as transformações nas estruturas familiares, o recrudescimento dos grupos comunitários e as alterações do mundo urbano, parecem contribuir também para a ampliação dos papéis da escola. A escola parece ser acossada por um número cada vez maior de atividades “suplementares”, que se tornam, na verdade, parte do que se espera delas.

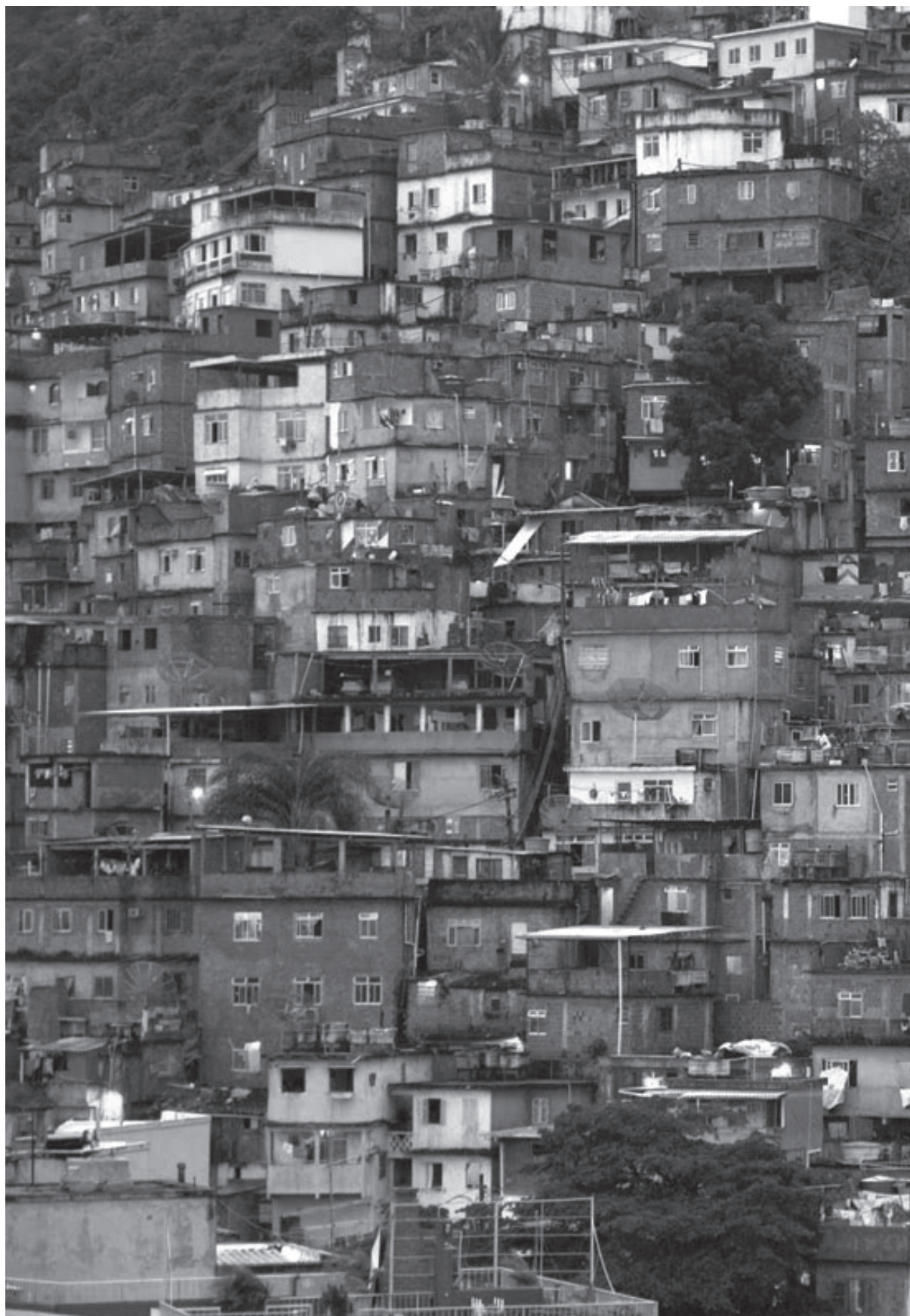
A consciência dessa expansão das “funções” da escola parece estar presente também em um possível novo trato à noção de “currículo oculto”. Tradicionalmente, o conceito se referia a aspectos do ambiente escolar ocultos tanto aos alunos quanto aos docentes, aspectos que contribuía para aprendizagens sociais

relevantes. O currículo oculto, esse conjunto de práticas socialmente necessárias aprendidas de modo implícito nas relações escolares, pode estar perdendo justamente seu caráter “oculto”. Estaria se tornando um modo “não formal” de educação incrustado no coração do ensino escolar, do qual os agentes educacionais podem adquirir consciência. Ou mesmo uma “educação social”, dado que ela se volta explicitamente para a inclusão de indivíduos e grupos na estrutura da sociedade vigente.

Em sua última parte, este capítulo levantou diversas questões sobre o que seriam as pedagogias da educação não formal. Como pista, a sistematização da gramática da pedagogia invisível feita por Basil Bernstein. A hipótese inicial, de que a educação não formal tinha como fundamento a pedagogia invisível, não se sustentou simplesmente. A educação não formal, na verdade, longe de se constituir como um campo coeso, opera de múltiplos modos, guiada por inúmeros objetivos, mantida por contraditórios atores. Contém, portanto, diversas pedagogias, as quais ainda será preciso traduzir. Os conceitos sugeridos por Bernstein parecem importantes instrumentos de pesquisa: controle social, agências difusoras (do controle social), enquadramento, modos de classificação, estrutura, modos de transmissão, critérios de avaliação etc. O caminho trilhado por Bernstein para caracterizar a pedagogia invisível é instigante: traduz essa pedagogia como uma teologia da escola primária – oriunda dos movimentos renovadores da educação – suscitada pelo tipo de solidariedade social e pelo tipo de controle social representados pela nova classe média.

Um exercício de tradução das pedagogias existentes na educação não formal é uma sugestão de pesquisa deixada por este capítulo, que termina mais com novas questões do que com respostas. Ainda assim, penso que muitos caminhos foram trilhados até aqui, orientado pelo diálogo aberto e a busca de contribuições da sociologia da educação escolar para a sociologia da educação para além ou distinta da escola – em especial a educação sociocomunitária.









## Capítulo 3

# Lógica sociocomunitária e integração sistêmica na educação

### INTRODUÇÃO

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; essas 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. Essa perspectiva tem sido a principal adotada pelo Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, cuja área de concentração

é justamente a educação sociocomunitária. Entretanto, seus delineamentos estão sob discussão.

Paulo de Tarso Gomes (2008) 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, essa 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 dessa mobilização para atender a interesses próprios e distantes daqueles das comunidades.

Aqui, nesta reflexão sobre a educação sociocomunitária, destacarei que, independente do contexto onde se aplica – formal ou não formal, ainda que se destaque, ao menos nos últimos anos, o ambiente não formal –, esse 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: a sobrevivência, cuidado e identidade (em seu viés comunitário) e a liberdade, autonomia e criação (em seu viés societário). O estudo da educação sociocomunitária caracteriza-se, nesta proposta, pela identificação de processos e intervenções educacionais, em destaque 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 esses 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 desses 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 permitem 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 isso 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 esses 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 daquelas 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 esse resultado não passou diretamente por Habermas. Por exemplo, foi uma importante influência as ideias expostas por Boaventura de Sousa Santos (2001) em *Pela mão de Alice*. Mas, por tratar de processos sociais análogos e por dialogar com tradições sociológicas semelhantes, devo reconhecer que cheguei a um esquema teórico semelhante ao de Habermas – ainda que bem mais modesto, em meu caso.

Neste capítulo, após apresentar o conceito de princípio socio-comunitário e sua aplicação à educação, discutirei melhor sobre esse caminho anteriormente delineado. Ao tratar novamente da lógica sistêmica, entretanto, irei dialogar com outra tradição – o conceito de alienação segundo Marx e segundo Adorno (de quem Habermas é discípulo). Por meio desse diálogo, o conceito de integração sistêmica na educação parece ganhar contornos mais precisos. O mesmo pode ser dito a respeito da discussão que se localiza mais ao final deste capítulo, sobre as possibilidades de cultivo da lógica sociocomunitária na educação.

### 3.1 A LÓGICA SOCIOCOMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO

Como dito, no mundo contemporâneo, as lógicas sistêmicas hegemonomizam 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, a 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 da recriação da existência.

Este texto irá demonstrar, adiante, que 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 essa integração. Considero que a educação é um dos campos da vida social em que a lógica sociocomunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isso, ser manipulada.

Principalmente nas fases iniciais da formação dos sujeitos, 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 estas 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 ela 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, em um mundo dominado pela lógica sistêmica. Ela, a lógica sociocomunitária, é desde logo instrumentalizada em prol da integração sistêmica, podada naquilo que poderia extravasar ou extrair 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 isso que eu trago. São os limites da pesquisa até aqui, tanto quanto da forma de exposição adotada. Mas há positivities, possivelmente.

Lembro-me que uma de minhas orientandas de mestrado me perguntou, pediu-me talvez: como identificar elementos, processos ou ações educacionais que promovem a lógica sociocomunitária? Pesquisadores, diante de casos empíricos por vezes bastante concretos, não deixam de perguntar-se e nos perguntar sobre instrumentos de análise que vão para além de princípios teóricos e mesmo filosóficos mais gerais.

Lembro-me de Max Weber (1979), com sua concepção dos tipos ideais, os quais ele imaginava que sempre orientavam os pesquisadores sociais: 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.

Diante daquele pedido e diante dessa concepção sobre o valor dos conceitos, decidi-me continuar a praticar essa atividade de risco. Tomara não ter criado um receituário, mas uma lista de sugestões que traga debate e reflexão, que instigue os pesquisadores que querem ver indícios da emancipação na realidade educacional concreta com que se deparam.

### 3.1.1 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 a seguir 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<sup>1</sup>;

---

1 A tentação de anunciar a questão da cooptação da necessidade de segurança pela lógica sistêmica é muito forte. Não irei resistir a um comentário. Percebe-se, por exemplo, que a construção de redes e relações de proteção e segurança pode ser um elemento cooptado pelos agentes do mercado em favor da acumulação de capital.

- o estímulo à construção de relações de solidariedade socioeconômica;
- o estímulo à construção de redes de criação artístico-cultural.

Para a composição dessa lista, foi importante a influência daqueles sociólogos interessados na questão da integração social – não necessariamente sistêmica – como F. Tönnies e E. Durkheim. 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 ressignificação 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, 2005), indica que há muito dessa recuperação e ressignificação nos caminhos que levam à emancipação das coletividades subalternizadas na contemporaneidade.

### 3.1.2 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

---

Zygmunt Bauman (2003) demonstra como tais desejos são manipulados pelo mercado imobiliário dos condomínios e pelo mercado da segurança privada.



“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 (como em 2009) e os textos de Theodor W. Adorno (como em 1986) sobre a educação contêm uma defesa e mesmo um prognóstico do cultivo dessa 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 (1959) – 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 essa 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.

Travei também o debate sobre o fato de considerar o estímulo ou cultivo da “reflexividade” como um instrumento que identificaria processos societários na educação. Anthony 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; GIDDENS; LASH, 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 nessa civilização do poder e do capital, de criar nas subjetividades uma resistência a essa regressão do humano. É uma possível forma de interpretar a reflexão educacional de Theodor W. Adorno, o que será feito melhor adiante.

### **3.1.3 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 desses 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. Nessas 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 isso 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.

Este livro 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. Mas espero ter colocado, ao menos em esboço, outra possibilidade de 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.

### **3.2 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 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, mercadorias, 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. Mais tarde, em complemento à posição inicial, considere melhor a importância dos processos de alienação e fetichismo – tais como descritos por Marx, mais tarde por Adorno – na educação, ou seja, os processos de conversão dos valores de uso (utilidades, qualidades humanas atendidas) em valores de troca (quantidade de trabalho socialmente necessário a trocar por equivalente no mercado, mercadoria).

Portanto, procuro demonstrar na sequência 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. Esses mecanismos operam, principalmente, por meio dos processos de alienação, fetichismo e conversão dos valores de uso em valores de troca (a mercantilização do humano).

### **3.2.1 Neutralização, manipulação e cooptação**

Em uma primeira investigação, considere que os processos educacionais regidos pela lógica sistêmica fazem uso de técnicas que neutralizam, cooptam ou manipulam a lógica sociocomunitária. Apresento a seguir alguns dos possíveis desdobramentos te-

óricos dessa concepção, que procuram descrever como operam esses 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 o 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 *homeschooling*, à educação escolar ministrada pelos próprios pais, é outro exemplo desse 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). 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, 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, fundações empresariais e 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, em geral pensada e realizada como uma forma de “inclusão” de pessoas e grupos considerados à margem dos processos socioeconômicos, que muitas vezes é patrocinada por governos e agências apenas com 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).

Em um 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”). Essa 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, esse esquema reconfortante indicaria, ingenuamente, que a salvação está contida em um suposto “terceiro setor”.

Entretanto, não é demais forçado dizer, sobre os sistemas estatais e privados, que 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 esses sistemas, na verdade, antes “sistemas estatais de educação” do que “públicos”). Tradicionalmente, houve a manipulação da consciência nacional como obediência ao Estado por meio desses sistemas. Mais recentemente, a tendência é forçar



esses 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. Esse 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” (BIRDSALL; SABOT, 1996; FONSECA, 2002).

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 essa 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 essas empresas da educação. Portanto temos a submissão desse sistema à lógica do capital, ainda que de um modo diferenciado daquele 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, quando ela adquire o teor da assim chamada “educação não formal”. Entre as organizações que participam deste, destacam-se primeiro as organizações não governamentais (ONGs), 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).

Em um reviver das práticas e ideologias de “Desenvolvimento Comunitário” (principalmente daquelas vigentes no Brasil nos anos de 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). Nesse 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).

Assim, em geral, as ações de tipo educacional veiculadas por esse “terceiro setor” acabam subsumidas a uma ou as 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 (SILVA, 2003).

### 3.3 ALIENAÇÃO E FETICHISMO

Ao discorrer sobre a integração sistêmica e o modo como ela “coloniza” o princípio sociocomunitário, como já foi dito, esta proposição teórica se aproximou daquela de Jürgen Habermas (1987) sobre a relação entre o “mundo da vida” e os “sistemas sociais”, ainda que eu não tenha partido de uma aplicação da teoria da ação comunicativa habermasiana para pensar as intervenções educacionais sociocomunitárias.

No entanto, alguns leitores de meus primeiros textos sobre esse assunto indicaram que era necessário discutir a concepção de Marx sobre alienação e fetichismo, pois que a manipulação do princípio sociocomunitário pela lógica sistêmica poderia ser interpretada como uma espécie de conversão dos valores de uso do trabalho e solidariedade humanos em valores de troca das mercadorias. Essa recomendação me reaproximou de outro referencial teórico que, na verdade, está, histórica e teoricamente falando, entre Marx e Habermas: Adorno e a Escola de Frankfurt.

Um debate com o legado marxista, de modo não heterodoxo, incluindo certa interpretação da obra de Adorno, em especial sobre os conceitos de alienação, fetichismo, valores de troca e mercantilização da vida, parece-me importante para referendar e reforçar esta análise sobre o modo como opera a integração sistêmica na educação.

### 3.3.1 Marx: alienação e fetichismo

Quando Marx trata da alienação e do fetichismo, o primeiro conceito em textos como *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, de 1844 (MARX, 2008), o segundo em obras como *O capital*, de 1867 (MARX, 2010), ele desvela o fundamento dos processos de conversão do saber e do fazer humanos em ferramentas e energia que tornam possível o funcionamento do sistema do capital. O sistema do capital é organizado em torno da produção e reprodução de objetos, que se vendem e se acumulam, que coisificam a existência humana e concedem força de sujeito ao mundo das coisas.

Em seus primeiros textos, Marx fez uso do conceito de alienação tomando-o de Hegel. Por meio dele, Marx descreve a separação do ser humano em relação aos frutos de seu trabalho (HOLLOWAY, 2003). Se o processo histórico da alienação é longo, a sociedade burguesa é o momento em que tal separação mais se radicaliza. Ela é o ápice do fenômeno de estranhamento do ser humano em relação aos frutos de seu trabalho. Apesar de o ser humano não se reconhecer diante das mercadorias, elas são possíveis tão somente graças ao emprego da força de trabalho das pessoas. Mas o estranhamento ocorre já no momento da distribuição desses frutos do trabalho coletivo: tais benefícios da produção são privatizados, apropriados pelos donos dos meios de produção. Em seguida, os trabalhadores veem o mundo das mercadorias – o giro ininterrupto dos bens no mercado – como algo externo, estranho, independente das vontades e dos poderes de quaisquer homens. Mercadorias e mercado, porém, são a fonte de opressão e mesmo da perda dos entes.

O conceito de alienação se faz presente nos primeiros textos de Marx, que são mais caracteristicamente de filosofia política, bem como em inúmeros intérpretes de Marx, junto ao conceito de ideologia. A alienação promovida pelas ideologias ajuda a tornar os seres humanos incapazes de compreender os fundamentos da

realidade social. As ideologias ocultam as bases materiais e históricas do presente, fazendo uso de diversos mecanismos de apagamento ou ocultação do real; entre esses mecanismos, a inversão, em que o feito (seja a mercadoria, sejam as ideias) é visto como o fazedor, em que o fazedor (seja o trabalhador, sejam as relações socioeconômicas) é visto como o feito. Outro mecanismo ideológico de peso é a naturalização do que é histórico, quando, por exemplo, considera-se como fruto imponderável de uma vontade sagrada, de uma razão abstrata ou de um progresso metafísico o que, na verdade, é criado pelas ações humanas. Marx e intérpretes de seu legado, como Gramsci, Lukács e mesmo Adorno, dedicaram-se a demonstrar que a história humana é passível da intervenção e transformação consciente pelos homens e mulheres, mesmo que os frutos das ações humanas sejam resultados amplamente não previstos pelos agentes sociais, e mesmo que esses sujeitos estejam submetidos ao efeito alienador da separação entre o trabalhador e o produto, ou ao efeito dissimulador das ideologias.

Assim, as ideologias são um importante mecanismo de alienação. Se bem que Marx pouco tivesse indicado que os sistemas educacionais são ou podem ser fonte de alienação pela mistificação ideológica – pelo próprio pouco desenvolvimento dos sistemas educacionais em seu tempo, que apenas ensaiavam a massificação que se assistiria mais tarde (NOGUEIRA, 1993) –, diversos intérpretes de Marx fizeram uso dessa lógica explicativa para criticar tenazmente os efeitos alienantes dos sistemas educacionais. Um ápice foram as teorias de reprodução, nos anos de 1960 e 1970, algumas delas fazendo explícito uso dos fundamentos marxistas, como Louis Althusser (2001).

Quanto ao conceito de fetichismo, ele aparece como um interessante desdobramento do conceito de alienação na obra mais importante de Karl Marx, *O Capital*. Ele aparece logo no primeiro capítulo, como o “fetichismo da mercadoria” (MARX, 2010). Nesse momento, Marx destaca quase que exclusivamente os sentidos

de alienação relativos ao estranhamento do trabalhador em relação aos frutos de seu trabalho.

A sociedade burguesa promete a liberdade, ao consagrar a suposta emancipação do indivíduo das amarras das tradições. Acena com o estabelecimento de relações de tipo societário, nos termos aqui usados, pautadas na realização do anseio da liberdade. Em contraposição, na verdade, o que se instalam são relações de exploração, dado o fato de que há uma massa de trabalhadores “livres” – “livres” das amarras feudais e corporativas, mas também “livres” de quaisquer meios de produção – que não tem alternativa a não ser alugar a sua força de trabalho aos donos exclusivos dos meios de produção, a classe burguesa. Os trabalhadores buscam garantir sua sobrevivência, na forma de um salário, que teoricamente deveria servir para reproduzir a força de trabalho.

O mecanismo acobertador e dissuasivo é o mercado. Nas relações de mercado, apenas aparentemente são indivíduos livres que se relacionam e estabelecem intercâmbios. Na realidade, o mercado está a serviço da troca e valorização das coisas, das mercadorias. As mercadorias, em seu torvelinho, supostamente acima das capacidades humanas, fazem com que os sujeitos humanos se tornem suas ferramentas e fonte energética. Mesmo a classe burguesa torna-se, ao portar o capital, algo possuído pelo capital.

O processo fundamental é aquele que converte valor de uso em valor de troca. O valor de uso é criado graças à capacidade humana de, com o seu trabalho, gerar utilidades para o próprio ser humano. O valor de troca é algo gerado pelas relações de mercado nos produtos do trabalho humano, em que passa a importar apenas o quanto esses produtos (de agora em diante, metamorfoseados em mercadoria) podem valorizar-se nas trocas, nos intercâmbios comerciais do livre mercado. A valorização da mercadoria no jogo do livre mercado subsume a satisfação das necessidades humanas.

Alguns intérpretes de Marx, especialmente ligados à Escola de Frankfurt, levam adiante uma indicação do filósofo socialista. Ele havia demonstrado como a fetichização avançava para além da produção, invadindo as demais relações econômicas, como a circulação e o consumo. John Holloway (2003), que na sua apreciação da obra de Marx a faz dialogar com a de Adorno, considera que o processo de fetichização continua seu caminho, transbordando o campo econômico e chegando às demais relações sociais. A fetichização, pensada como a ruptura entre o fazer e o feito, não se limitaria ao momento das relações econômicas, “[...] mas se estende a toda a sociedade” (HOLLOWAY, 2003, p. 86).

A dialética segundo Marx, contudo, precisa e pode encontrar a contradição como o momento ou a possibilidade de superação do que está dado. O fato de que o valor de uso não pode ser abolido pelo valor de troca, de que o valor de troca ainda necessita do valor de uso para se realizar na mercadoria, é um exemplo. De um modo ou de outro, as mercadorias continuam sendo bem úteis aos seres humanos. A necessidade humana de viver e sobreviver, presente na persistência do valor de uso, indica que a integração sistêmica, na qualidade do sistema do capital, não pode prescindir dos entes humanos. No grande turbilhão de mercadorias que se fazem e se trocam, a humanidade ao menos subjaz como fonte de energia, ferramenta e avalista do capital.

Pois que a fonte de energia do capital é, justamente, o trabalho humano. Ele é a fonte dos valores de troca, na concepção de Marx. O trabalho humano persistiria sem o capital, sem o valor de troca das mercadorias. O capital, assim como os valores de troca, não sobreviveria. Superar a dependência dos trabalhadores ao capital é o próximo passo a ser feito pela humanidade. Seria preciso criar a sociedade dos indivíduos realmente livres e senhores dos frutos de seu trabalho e do destino de sua produção.

Para o tema deste capítulo, já é possível indicar as contribuições do marxismo. A lógica sistêmica na sociedade opera nas

relações sociais também por meio da alienação e do fetichismo, operações fundamentais de conversão, submissão e mesmo repressão da lógica sociocomunitária aos ditames do sistema de objetos. São processos de subordinação do saber-fazer humano ao sistema das coisas já feitas ou que queiram se fazer.

### 3.3.2 Adorno: barbárie e regressão

Theodor W. Adorno é dono de uma ampla e complexa obra sociológica, filosófica e estética. Assim como a Escola de Frankfurt, suas discussões começaram, principalmente, com uma leitura de Marx, uma leitura heterodoxa e sem implicações com a militância política socialista. A lógica do pensamento de Adorno é marcadamente dialética, buscando inclusive contribuir para o seu desenvolvimento, ao propor uma dialética negativa.

Adorno teria feito uso da dialética para se opor a uma visão totalizante e sistêmica da sociedade e do mundo. É o mote de *Dialética negativa*, obra de 1967 (ADORNO, 2009), em que afirma buscar libertar a dialética da armadilha afirmativa que a marca desde Platão, e que mesmo Hegel não teria se desvencilhado totalmente. A dialética negativa considera que o pensamento nunca deve estar acabado, sempre pronto a novas abordagens sobre o objeto de reflexão. Nosso tempo, para o pensamento crítico, não é o mais propício para buscar a superação das contradições ou a conciliação entre os opostos (algo em parte presente na dialética hegeliana). É o tempo da negação do existente (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Inclusive por essa sua concepção de dialética, a obra de Adorno não é fechada, é constantemente autocrítica e reconstrutora de conceitos e definições usados outrora. Também a partir de dado momento de sua obra, em especial em *Dialética*



*do Esclarecimento*, escrita em conjunto com Max Horkheimer, levada a público pela primeira vez em 1944, a questão sociológica de fundo parece migrar para o tema do desencantamento do mundo, conforme elaborada por Max Weber. De certo modo, essa obra marca um distanciamento teórico da Escola de Frankfurt para com o marxismo, afastamento consagrado mais tarde por Jürgen Habermas (SOUZA, 2011, p. 128-131).

Assim, interpretar Adorno como uma leitura heterodoxa de ideias de Marx, ou melhor, como uma compreensão da realidade a partir de uma leitura não ortodoxa da obra marxiana, é uma possibilidade entre outras. É o caminho, por exemplo, escolhido por Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000) na sua discussão sobre as implicações educacionais da obra de Adorno. É o caminho que tomo aqui.

Pelos menos dois temas centrais em Adorno o levam à discussão da educação. Também o encaminham para a concepção aqui adotada, sobre como a integração sistêmica perverte e manipula o princípio sociocomunitário. Estes temas são a dialética esclarecimento-barbárie e a semiformação cultural. O modo como Adorno os discute e suas implicações educacionais – em textos do próprio Adorno, ou por meio de comentadores – contribuem para a descrição, aqui feita, dos mecanismos pelos quais as lógicas sistêmicas do poder e do capital colonizam o princípio comunitário e societário – mecanismos como neutralização, manipulação, cooptação, conversão de valor de uso em valor de troca e mercantilização da vida.

Obra seminal de Horkheimer e Adorno (1985), *Dialética do esclarecimento*, traz nova luz à clássica distinção entre razão (esclarecimento) e mito. As raízes da contraposição entre racionalidade e pensamento mágico são levadas para bem mais atrás do tempo, para aquém do Iluminismo e o século XVIII. Mesmo as contradições do esclarecimento parecem ter raízes muito antigas, no próprio cerne do pensamento mitológico. As tentativas do mito de se explicar e

de alcançar a constância ritualística colocam o esclarecimento no coração do mito. É que as forças motrizes do esclarecimento estão no âmago do ser humano, que busca libertar-se do medo e deseja se tornar o verdadeiro senhor da natureza (interna e externa).

Mas o caminho do esclarecimento o levou a seu avesso, por meio das consequências perversas da “objetivação” da racionalidade. Quanto mais se desenvolvem as forças produtivas, quanto mais aumenta o controle da técnica sobre as forças da natureza, mais são as naturezas interna e externa devastadas (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Afirmam Horkheimer e Adorno, em *Dialética do esclarecimento*:

O mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder (*apud* VILELA, 2001, p. 98).

O ser humano e sua sociedade encontram, no próprio cerne da civilização esclarecida e desencantada, a regressão, o mito, não como acidente, mas como consequência das contradições do esclarecimento, contradições que o esclarecimento quis negar ou (ainda) não consegue enxergar.

O esclarecimento se realizou na forma da razão instrumental, que olha os homens e a natureza externa sempre como coisas: coisas analisáveis, conquistáveis, manipuláveis. A instrumentalização da razão cria em parte a emancipação, também cria isolamento e dessensibilização. Esse processo, como indicado, existe desde o início do combate ao mito, mas o seu ápice se dá com a ciência. A ciência, promessa de redenção, torna-se a principal mercadoria do sistema capitalista, serve do capital e dos senhores da guerra.

A falsidade do esclarecimento não está em seu uso do raciocínio lógico-dedutivo, disciplina e precisão metodológica. Está, na verdade, na:

Pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível de ser sempre modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionamentos sociais (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 53).

Ao tornar a natureza “coisa” a se analisar e a controlar, o esclarecimento se torna incapaz de perceber os limites dessa operação, e faz do próprio ser humano – a princípio, sujeito dessa operação lógica – vítima de uma coisificação geral. Quando faz isso, o esclarecimento torna-se análogo ao mito, levando os seres à mesmice, ao conformismo e à resignação ao horror, porque ele conhece para controlar, dominar, estabelecer padrões e repetições.

O mal do esclarecimento não está na racionalização do mundo, mas no modo irracional como essa racionalização atua. Na qualidade de razão instrumental, o esclarecimento traz benefícios diversos, ao separar o sujeito racional da natureza-objeto e criar novas realidades humanas e culturais. Entretanto, torna-se um pensamento rígido e fechado em si mesmo, a serviço do capital, regredindo as consciências e aceitando a reprodução da barbárie.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao

conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 1995, p. 155).

A saída é o que alguns textos de Adorno e Horkheimer chamam de razão crítica ou razão emancipatória, a saber, aquela razão que quer recuperar “[...] a capacidade de pensar sobre si mesmo”, com a “[...] tomada de consciência das conseqüências irracionais dessa racionalidade” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 53-54).

Ainda em *Dialética do esclarecimento*, Adorno e Horkheimer tratam da indústria cultural, tema presente em textos anteriores e ulteriores de Adorno ao lado do conceito de “semicultura”.

A dissolução das imagens e representações sagradas, com o esclarecimento e a modernização, não levou a uma instabilidade social, como temiam alguns pensadores sociais. Essa dissolução foi abrandada pelos produtos da indústria cultural. Trazendo os conceitos de Marx de valor de uso e valor de troca, Adorno afirma que a indústria cultural submete os valores de uso das criações culturais e artísticas ao valor de troca das mercadorias que se trocam no mercado cultural. Aquilo que é estético, artístico e até afetivo na cultura é submetido ao mercado e ao consumo.

Neste processo, a cultura e a “formação cultural” (*Bildung*) perdem espaço para a semicultura e a semiformação. A cultura contém os dois momentos da relação entre sujeito e mundo social, a saber, adaptação à realidade (quando a realidade se objetiva diante do sujeito) e negação da realidade (quando o sujeito

adquire a capacidade de estranhar a realidade e, com isso, de se reapropriar dela). Mas a semicultura contém apenas o momento da adaptação e nega aos sujeitos a capacidade de estranhamento diante da realidade, a possibilidade de construir-se um ego autêntico e criador.

Com base na psicanálise de Freud, Adorno questiona a violência e a falsidade desta sociedade que impõe a semiformação a seus sujeitos, levando seus comentadores a questionar:

Que sociedade é essa que impinge a brutal supremacia do princípio da realidade sobre o princípio do prazer, mas que ao mesmo tempo se fundamenta na veleidade de que todos são livres para desfrutar todos os prazeres imaginados? (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 66).

A indústria cultural não realiza a sublimação dos desejos, pela qual o espírito poderia desviar as energias pulsionais dos fins primários para prazeres mediatos via produtos culturais. O que a indústria cultural faz, ainda por cima assentada no engodo da liberdade de escolha individual, é a mera repressão: ela promete a realização dos desejos desde que o ego se subsuma às necessidades do consumo; mas, tal como no castigo de Tântalo (que, sedento, vê as águas se afastarem ao toque de suas mãos e, faminto, vê os ramos com frutos se encurtarem diante do gesto de seus braços), a indústria cultural promete realizar nossos desejos no momento efêmero do consumo – tão efêmero, que a indústria, com uma nova promessa, convence o sujeito a buscar a realização plena do desejo no consumo seguinte.

Os comentários anteriores nos permitem enxergar outros mecanismos de submissão do princípio sociocomunitário à lógica sistêmica, contidos nas indicações de Adorno. A perversão do

esclarecimento, a semiformação e o consumismo contêm esses mecanismos, como procuro demonstrar a seguir.

A promessa de alívio do medo, uma raiz comunitária da busca do esclarecimento, encontra seu avesso na figura do medo de ser diferente, levando a uma integração forçada, à massificação, ao conformismo e à omissão diante de situações de barbárie.

Outra raiz comunitária da busca do esclarecimento, a promessa de identidade, dissolve-se na pseudoindividação, em que todos acreditam ser autênticos, quando, na verdade, são idênticos, massificados e temem a discrepância.

Enfim, a promessa de fartura presente na suposta realização dos valores de uso, a promessa de que, mais do que sobreviver, os indivíduos viveriam a plenitude da abundância, converte-se em reais penúria e exploração de muitos, pois o que importa é a acumulação de capital pela realização dos valores de troca contidos nas criações humanas.

Ao menos três mecanismos manipulam a lógica societária: a promessa de liberdade contida no esclarecimento converte-se na submissão à sociedade hiperadministrada; a promessa de conhecimento se perverte no uso da ciência pelo capitalismo (para o aumento da lucratividade das mercadorias) e pelo Estado (para fazer a guerra e consolidar o controle social); a promessa do atendimento dos desejos feita pela indústria cultural se realiza como seu avesso, na repressão por meio de uma falsa realização do desejo no consumo do efêmero.

As frustrações dos indivíduos que vivem nesta sociedade, que é fruto do esclarecimento desvirtuado, da semiformação, da semi-cultura e da indústria cultural, não reforçam quaisquer resistências e alternativas. Antes, são canalizadas por mecanismos como a indústria cultural – que, na promessa de realização dos desejos no consumo seguinte, dissipa as resistências e as transforma em

estímulo ao novo consumo – e o Estado fascista – que canaliza as frustrações da massa contra aqueles que são acusados pelos males do mundo, justamente os “diferentes” (como os judeus, ciganos, homossexuais e opositores políticos durante o Nazismo). Temos, assim, novos mecanismos de subsunção das energias humanas ao sistema do capital e do poder.

No que se refere à educação, a concepção educacional de Adorno se aproxima daquela de cultura e formação cultural. Ela se compõe tanto da dimensão da adaptação à realidade quanto da dimensão de afastamento e crítica da realidade. A educação do presente de Adorno é criticada pelo seu reforço da adaptação – em um tempo em que todo o sistema social reforça por demais a integração – e pelo seu descuido para com a dimensão crítica.

O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação de pessoas, é o resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, na verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação (ADORNO *apud* VILELA, 2011, p. 100).

Um exemplo é a concepção educacional oriunda do positivismo, conjunto de correntes filosóficas que exaltam aquela razão instrumental (que é, para Adorno, a perversão do esclarecimento). Se o positivismo tem dificuldade de perceber a dialética essência-aparência, bem como de estabelecer relações entre as diferentes dimensões da realidade, sua educação valorizará a memorização de fórmulas e datas, como se o conhecimento verdadeiro

estivesse pronto e acabado, disponível como ferramenta para que o sujeito descubra e manipule livremente o mundo (ZUIN; PUC-CI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). Adorno e Horkheimer afirmam, em *Dialética do esclarecimento*: “na sala de aula, a repressão do pensamento operada pela lógica (positivista) ratifica a coisificação do homem na fábrica e no escritório” (*apud* VILELA, 2011, p. 97).

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1986) também critica a educação pela dureza, na qual os educandos são forçados a reprimir seus medos – mas esses medos acabam introjetados no seu inconsciente. Essa educação pela dureza, ao lado da educação não escolar impressa no cotidiano de uma sociedade que mercantiliza os produtos simbólicos, vai ajudando a formar tipos com consciente coisificado, pessoas incapazes de realizar experiências humanas autênticas, seres incapazes de expressar emoções e solícitos apenas ao amor a objetos tecnológicos.

Enfim, o ambiente educativo, algo explicitado nas competições esportivas escolares, estimula a vencer a qualquer custo, a ser sempre o primeiro – em uma aceitação superficial do jogo da sociedade burguesa, que estimula a concorrência e valoriza os “vencedores” (ZUIN; PUC-CI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Essas assertivas de Adorno indicam as dificuldades da educação em libertar-se da racionalidade instrumental do positivismo, de ir para além da semiformação e de não decair na produção da barbárie no interior da civilização que se dizia esclarecida. Adorno, além de demonstrar a instrumentalização da educação em prol da integração acrítica e passiva dos indivíduos à estrutura social, também indica como ela, a educação, não consegue escapar da contradição do esclarecimento, que gera a barbárie e a perdição.

Entretanto, como se verá no item seguinte, a educação é um dos poucos campos da vida social que, para Adorno, contém algumas possibilidades de estimular a razão crítica e a resistência à barbárie.



### 3.4 CULTIVO DA LÓGICA SOCIOCOMUNITÁRIA

Neste item, procuro apresentar alguns instrumentos conceituais que podem contribuir para, no processo de pesquisa, encontrar formas de cultivo da lógica sociocomunitária na educação, em um mundo inundado pela integração sistêmica. Também podem contribuir para indicar aos agentes educacionais interessados em reverter esse quadro meios para cultivar o princípio sociocomunitário.

Entre os mecanismos de cultivo da lógica sociocomunitária, pretendo apresentar os seguintes. Primeiro, aqueles formulados a partir da reflexão teórica sobre a repressão e a manipulação do princípio sociocomunitário pela integração sistêmica: a sobrevivência, a resistência e a ocupação de espaços. Segundo, aqueles formulados a partir da reflexão sobre os processos de alienação, fetichização e mercantilização, com base em Marx e Adorno: desalienação, emancipação e reeducação dos sentidos.

#### 3.4.1 Sobrevivência, resistência e ocupação de espaços

Se a integração sistêmica atua de modo a neutralizar, manipular ou cooptar o princípio sociocomunitário na educação, em contrapartida, educadores, educandos e grupos podem resistir à integração sistêmica ou ocupar espaços hegemônicos por ela, infiltrando aí de modo sutil a lógica sociocomunitária. Ou, enfim, podem haver espaços em que o princípio sociocomunitário na educação sobreviva.

É importante registrar que, na realidade concreta, os mecanismos favoráveis à integração sistêmica na educação convivem com as formas de sobrevivência, resistência e ocupação de espaços pela lógica sociocomunitária. A separação é um exercício de clarificação conceitual, jamais de descrição de exemplos acabados.

Os próprios exemplos citados a seguir, via de regra, contêm ambos os movimentos contraditórios – favoráveis à integração sistêmica e favoráveis à lógica sociocomunitária.

Como sobrevivência, a educação sociocomunitária pode existir, primeiro, em lugares e comunidades ainda não tocados pela integração sistêmica, ou em situações em que as lógicas do capital e do poder ainda não garantiram sua hegemonia. Este conceito, o de sobrevivência, pode contribuir sobremaneira para um olhar histórico sobre a educação sociocomunitária, revelando processos de convivência entre o sociocomunitário e o sistêmico, assim como de penetração e confronto entre eles. Exemplo citado anteriormente, sobre as escolas para comunidades imigrantes, no Brasil do início do século passado, é revelador. Essa hipótese pode ser levada ao estudo da educação sociocomunitária em aldeias indígenas, comunidades quilombolas e comunidades campesinas.

Nos anos de 1980 e de 1990, diversas ações descritas hoje como educação comunitária e/ou não formal, praticadas fora do Estado e do mercado, pareciam ainda não estar incomodadas pela lógica sistêmica. Podemos citar, a título de exemplo, alguns dos relatos de educação comunitária em países pobres em Poster e Zimmer (1995) e também a pedagogia social de rua com crianças e adolescentes em situação de risco, conforme o relato de Graciani (2001). Posteriormente, entretanto, sob os auspícios dos governos nacionais (como os do Brasil, desde Fernando Henrique Cardoso) e de instituições supranacionais, como o Banco Mundial, essas experiências passaram a ser integradas às políticas sociais oficiais, levadas a se formalizarem como organizações sociais, não governamentais e congêneres, inclusive para receber verbas públicas e de fundações empresariais.

Em segundo lugar, a educação sociocomunitária pode existir ou se recriar em situações nas quais indivíduos, grupos e lugares foram deixados ou colocados à margem da integração sistêmica.

Nessas situações, podem se desenvolver relações sociais e processos educacionais que ignoram as lógicas sistêmicas. É possível pensar que essa possibilidade habita os muitos subúrbios do Brasil e do mundo, justo aqueles lugares que foram frutos da voracidade dos processos movidos pelo poder e capital (como o êxodo rural, urbanização, industrialização e formação de mão de obra industrial de reserva). Mas, tantas vezes, em especial em tempos de capitalismo neoliberal (gerador de desemprego estrutural e desfiliação social), lugares abandonados pelos interesses do mesmo poder e capital.

Movimentos, como o Movimento dos Trabalhados Rurais Sem Terra (MST), em parte importante se alimentam dos braços e das vozes de sujeitos como estes, jogados à margem da economia e da história (GOHN, 2000). Mas a educação desenvolvida por eles, como pelo próprio MST, seria uma educação totalmente à margem da integração sistêmica? Talvez não, levando-se em conta a dependência das ocupações e assentamentos dos recursos vindos do Estado para a manutenção não apenas dos processos educacionais formais e não formais, mas também da sua própria economia. Também levando-se em conta que a tendência é a de que, onde as experiências econômicas do MST dão certo, seus assentamentos forneçam gêneros para o mercado alimentício que abastece as cidades.

Outra possibilidade é a formação de redes de economia informal, tais quais as de ambulantes e recicladores. Mas eles também dependem de migalhas oferecidas pela economia capitalista. Ainda assim, podem ser lugares para interessantes experiências educacionais e de autogestão.

Como resistência, a educação sociocomunitária aparece, historicamente, naqueles lugares onde, outrora sobrevivente, torna-se ameaçada ou acossada pela integração sistêmica. Trata-se de lutas históricas de grupos, indivíduos e movimentos contra a penetração das lógicas do capital e do poder, quando a sobrevivência torna-se resistência.

Em segundo lugar, a educação sociocomunitária, como resistência, aparece na história e na atualidade em grupos indivíduos e movimentos que buscam desenvolver novos sentidos à modernização sistêmica, cultivando realmente o princípio societário de liberdade e emancipação, buscando dar novos sentido ao princípio comunitário (KELLNER, 2004; NORONHA, 2004). Essa resistência criativa, mais que reativa à modernização, aparece na educação dentro dos movimentos sociais populares – clássicos (de “classe operária”), de camponeses, sem terra, sem teto, desempregados, contra a carestia etc. Também em movimentos estudantis, ecológicos, feministas, étnico-raciais, homossexuais etc.

Porém, como já anunciei anteriormente, nem todas as experiências que escapam, parcial ou totalmente, da instrumentalização pelos princípios sistêmicos têm caráter progressista. Um exemplo é o dos movimentos conservadores nos Estados Unidos (APPLE; OLIVER, 2002) – que, porém, tinham se tornado parte das políticas conservadoras do governo Bush no que se refere à educação. Eles se aproveitaram de um desejo latente nesse país de que a escola estivesse mais próxima da comunidade, o que permitiria um senso de responsabilidade coletiva dos que estão na escola e na comunidade envolvente para com a instituição educacional. Neste caso, tal desejo é marcado tanto por certa nostalgia de uma escola ligada a instituições locais tradicionais (como família e Igreja) quanto pela rejeição das tendências burocratizantes do sistema escolar público, que tem dificuldades para se flexibilizar diante de demandas comunitárias.

Como terceiro elemento do cultivo da educação sociocomunitária, cito a ocupação de espaços homogêneos pela integração sistêmica.

Historicamente, um interessante exemplo da defesa de que a educação sociocomunitária poderia se desenvolver nos interstícios dos sistemas escolares formais vem de Martin Bubber (1987).

Em suas reflexões ainda na primeira metade do século passado, busca identificar nesses sistemas práticas e possibilidades de construção de uma “educação comunitária”.

Alguns acontecimentos recentes, na educação brasileira, poderiam servir como ilustração. Mas, assim como os exemplos anteriores, eles carregam a contradição de, ao mesmo tempo, resistir e ser carreados pela integração sistêmica. Primeiro, a educação indígena, reconhecida como modalidade escolar formal diferenciada. O espírito da nova legislação afirma que educandos indígenas devem estudar em escolas formadas em suas aldeias, com professores dali oriundos, ensinando um currículo que inclua a língua e as tradições nativas. Algo semelhante está a ocorrer com a educação nas comunidades quilombolas. Outrora, caminho semelhante percorreram os movimentos populares de alfabetização de adultos, que fizeram reconhecer a EJA como modalidade oficial pelas instâncias estatais. Também a luta pelo direito à escola e à creche, que ajudou a transformar as creches e pré-escolas em educação infantil, ou seja, em modalidade escolar e formal, tanto quanto direito das crianças e suas famílias.

Sem levar em conta a distância entre a letra da lei e a efetivação de todos esses direitos educacionais, é preciso questionar até que ponto o reconhecimento pelo poder do Estado dessas modalidades educacionais – ao menos até certo ponto sociocomunitárias – não são também modos de cooptação?

Em contrapartida, no que se refere à educação não formal e à educação relacionada ao dito “terceiro setor”, penso haver outra possibilidade do desenvolvimento da lógica sociocomunitária nos interstícios dos sistemas educacionais hegemônicos pela lógica sistêmica. Trata-se da possibilidade sempre presente de que os indivíduos “assistidos” pelos programas de educação do “terceiro setor” construam, à margem das intenções ou da falta de intenções dos proponentes desses programas, espaços de autonomia

e autogestão. O caso de ONGs e cooperativas formadas pela iniciativa das próprias populações com problemas socioeconômicos graves – buscando manipular em seu favor as novas tendências das políticas sociais – parece-me ser um indicador dessa possibilidade, ainda que a grande maioria das associações do “terceiro setor” continue sendo composta por aquelas criadas e mantidas por indivíduos ou grupos que não pertencem às populações “assistidas”.

A condição dialética dos processos educacionais serve para perturbar quaisquer conclusões taxativas, quaisquer avaliações definitivas sobre boa parte das intervenções educativas. A regra é de que não exista intervenção totalmente à mercê das lógicas sistêmicas, bem como inexista intervenção plena do princípio sociocomunitário. Essa posição pode servir de alerta aos que idealizam suas práticas, mas de esperança aos que não conseguem ver possibilidades de mudança. Como diria Marx, creio que confirmado por Adorno, a realidade, já que dialética, é movimento e mudança.

Mesmo aquele exemplo dos movimentos conservadores ajuda a ilustrar que o desejo de uma educação sociocomunitária em multiplicação não se baseia tão somente em vãs divagações oníricas, ainda que muito das boas intenções utópicas estejam sendo manipuladas ou dissolvidas, quando aqueles educadores e educandos acabam tendo suas práticas subsumidas por processos mais gerais e poderosos de integração sistêmica. Mas o próprio fato de que a utopia vem sendo convertida em ideologia (MANNHEIM, 1986), fazendo daquela combustível da soberania desta, parece demonstrar a realidade dos desejos por uma situação diferente. Assim, a educação sociocomunitária também é utópica, ou melhor, é em parte uma possibilidade. Trata-se da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais fundadas nos princípios societário e comunitário, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas.

Para realizar a utopia da educação sociocomunitária, para que o desejo, a boa vontade e a perspicácia para ocupar espaços ou resistir se fortaleçam, há de se considerar também as indicações feitas por dois grandes pensadores sociais. Marx e Adorno, como discuti anteriormente, alargam nossa visão sobre os mecanismos de funcionamento da integração sistêmica, na educação e para além dela. Para tanto, é fundamental ouvir o que indicaram, mesmo que de modo pouco sistematizado, sobre como a educação pode contribuir para romper com a hegemonia dos sistemas do poder e do capital.

### **3.4.2 Desalienação, emancipação e reeducação dos sentidos**

Com base nas reflexões feitas sobre Marx e Adorno, é possível sugerir mais alguns “instrumentos”, ou melhor, conceitos, que ajudam a identificar processos educativos que cultivam o princípio sociocomunitário ou resistem à hegemonia da integração sistêmica. Na verdade, no que se refere à Marx e Adorno, mais que instrumentos de identificação, o que podem ser encontrados são “ferramentas” para a recriação – em nova etapa, mais adequada aos nossos tempos – da lógica sociocomunitária.

Há, primeiro, processos de desvendamento da alienação e dos mecanismos de fetichização. O marxismo aplicado à educação foi interpretado, no século XX, principalmente como uma teoria da alienação do ser humano por meio da escolarização. Isto não é tão fortemente presente nos próprios Marx e Engels (ainda no século XIX), nem é tão forte em Antonio Gramsci (já no início do século XX), mas se torna a tônica das teorias reprodutivistas baseadas no marxismo, na segunda metade do século XX, como em Louis Althusser (GROppo, 2008b).

Em Marx, trata-se do trabalho aliado ao ensino, ministrando o segundo e realizando o primeiro em um mesmo local. Trata-se do ensino aliando o saber ao fazer, contribuindo para a regressão do princípio fundamental da secular divisão do trabalho: a separação entre o trabalho “intelectual” e o trabalho “manual”. Em Gramsci, no que hoje chamamos de ensino fundamental e médio, trata-se de uma educação pautada no princípio do industrialismo – e não educação aliada ao trabalho industrial: gerar-se-iam indivíduos e coletividades de trabalhadores orientados pelos valores básicos do industrialismo em um estágio mais avançado, no qual os trabalhadores poderiam se autogerir e produzir para o bem-estar da coletividade em vez de laborarem em favor de mercadorias que se trocam no mercado.

De modo mais abstrato, mas também de maneira mais geral e ampla, pode-se dizer que Marx e Gramsci indicam a criação e até mesmo o resgate de diferentes processos de trabalho e criação, distintos dos vigentes no mundo da divisão social do trabalho capitalista e da fetichização das relações sociais. Processos que poderiam estar centrados no prazer da criação, que permitiriam o autorreconhecimento da pessoa e da coletividade nos produtos de seu trabalho e visariam necessidades humanas (pautados nos valores de uso em vez de valores de troca). Seriam processos de trabalho e criação, de saber e fazer, bem como de distribuição, circulação e consumo de bens, diferentes dos que vigoram no sistema de mercado, estimulando formas novas de comunhão e solidariedade. Formas que garantiriam a emancipação e a liberdade substancial dos indivíduos e das coletividades humanas.

Mas o principal ensinamento de uma educação desalienadora, ao promover o desvendamento da alienação do fazer e do fetichismo das relações sociais, é o ensinamento de que o mundo é feito do fazer e o fazer faz da realidade um contínuo não ser e um vir a ser, de que a realidade é um constante processo de negação e superação; de que a vida e o viver dependem de



processos de saber e fazer. Então, o que existe pode ser negado e o que não existe pode ser pensado, planejado e perseguido, criado (HOLLOWAY, 2003). É a mensagem que está em Marx, tomando a dialética de Hegel e a dotando de sentido ainda mais revolucionário, já que para Marx o processo de vir a ser não está contido em uma razão universal, espírito quase sagrado do tempo, mas no fazer dos seres humanos – trata-se do humanismo e do materialismo de Marx segundo Martins (2008).

Neste sentido, a desalienação possível a partir dessa perspectiva fomentada por Marx e por marxistas dialéticos é um dos principais processos educacionais sob a égide da lógica societária: contém a lição da liberdade, da autonomia e da emancipação dos indivíduos e coletividades.

A educação teria de ter, nessa perspectiva, um profundo caráter desalienador. Realizaria, então, o princípio societário da educação em uma realidade marcada pela instrumentalização das coisas e dos seres, com a conseqüente barbarização da vida. Neste sentido, as proposições contidas no pensamento marxista se encontram com as assertivas de Theodor Adorno sobre a educação. Para Adorno, a educação deveria ser uma educação para a emancipação ou autonomia.

A educação deveria se opor à penetração, nela, do ideário positivista, filho da racionalidade instrumental, e sua noção simplista de progresso e ciência, que não percebe a presença de irracionalismos de teor mítico (em boa parte, gerados pelo próprio esclarecimento) na civilização (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000). O fundamento do ideário educacional em Adorno é a valorização do pensamento autorreflexivo, semente da racionalidade crítica, capaz de fazer frente subjetiva à regressão real e potencial promovida pela racionalidade instrumental.

Adorno é um pensador constantemente pessimista, algo promovido pela própria lógica dialética negativa que orienta suas reflexões.

Para ele, é preciso sempre negar o existente, para não cair nas armadilhas da idealização, da ideologia e da integração passiva ao real. As forças objetivas da sociedade – indústria cultural, Estado, mercado, ciência etc. – vão sendo, uma a uma, alvo de tenazes críticas de Adorno. Em parte, a educação entra no rol dessa crítica veemente. Em parte, a força educacional é vista como instrumento de resistência limitado diante do contexto mais amplo, em que aquelas forças objetivas esvaziam quaisquer boas intenções dos sujeitos.

Contudo, se a educação também é vítima das armadilhas da racionalidade técnica, e se a educação não pode sozinha transformar radicalmente as condições que levam à barbárie, ela tem “uma especificidade insubstituível”, que é a possibilidade de “[...] criar um clima espiritual, cultural e social [...] em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 135).

Já que são praticamente impossíveis as saídas objetivas, as esperanças se depositam nas possibilidades subjetivas. É um dos motes em “Educação após Auschwitz”, conhecido texto de Adorno: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1986, p. 34). Não se trata de criar seres passivos e inofensivos (pois estes também se omitiriam diante do horror), mas sim de promover a emancipação ou autonomia, naquele seu sentido dado por Kant: o de ser capaz de fazer uso da própria palavra, a “[...] aptidão e a coragem para se servir de seu próprio entendimento” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 137). Adorno assim assevera, em “Educação contra a barbárie”:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar

algo de decisivo em relação à barbárie. [...] Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p. 155).

Assim como a formação cultural (*Bildung*) ou a cultura, a educação tem caráter dialético: ela é tanto adaptação à realidade quanto distanciamento e crítica da realidade. Nos dias atuais, contudo, é a dimensão de distanciamento, emancipatória, da educação que deveria ser reforçada, diante de uma sociedade hiperadministrada tão repleta de integração e adaptação em suas instituições econômicas e políticas, assim como pela indústria cultural (ADORNO, 1986). Adorno faz uma “[...] defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da *Bildung*” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 117) nos dias atuais, em que a continuidade (reflexão, para além da memorização, dos conteúdos culturais) e a temporalidade (estabelecimento de relações temporais entre os objetos de estudo) da formação cultural são muito prejudicadas, em um mundo repleto de semicultura (que só valoriza o dado imediato e logo esquecido, cuja perspectiva a-histórica trata o presente como interminável e autopetpetuador).

A dimensão da autonomia quase desaparece “[...] numa condição em que se é forçado a identificar-se com o existente” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 139). Deste modo, no momento atual, a educação precisaria reforçar – e inclusive resgatar – sua dimensão de autonomia, resistência e distanciamento da realidade, cultivando a autorreflexão crítica e a capacidade de negar o existente (não mais o considerando como destino inexorável).

O próprio ambiente educacional deve ser o lugar onde este exercício de desbarbarização e autorreflexão aconteça. Em “Tabus a respeito do professor”, Adorno (2000) discute sobre aspectos afetivos ambíguos da relação educador-educandos. Um dos

destaques é a questão da violência: presente na instituição escolar tradicional como violência física, na escola capitalista, aparentemente liberal, ela permanece na forma de ameaças de punições exemplares. Outro é a relação afetiva estabelecida entre professor e alunos: as crianças na escola passam por uma espécie de uma segunda demonstração do complexo de Édipo, agora tendo seu professor como a figura idealizada; mas o professor é tão humano e contraditório quanto os pais dos educandos (ZANOLLA, 2011). De um modo ou de outro, os educandos percebem a incongruência e a hipocrisia desta educação que se diz liberal, assim como desta figura do educador que não admite suas fraquezas e falibilidade de julgamento. O melhor seria que o professor se admitisse como um ser que pode errar e cometer injustiças, que não reprima o afeto (pois as relações educacionais não são meramente formais, mas repletas de afetividade), e sim que consiga transparecer o afeto de modo racional. Deste modo, a identificação educador-educando se basearia “[...] na verdade de que há um processo doloroso em que a autoridade está presente e não deve ser ignorada, mas sim superada” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 127). Quanto ao complexo de Édipo, “é importante desmistificar esse amor fazendo com que a criança perceba que o professor também tem defeitos e é figura contraditória” (ZANELLO, 2011, p. 116), o que ajudaria a criar uma relação de respeito e construtiva entre educando e educador.

A saber, é preciso que o processo educacional demonstre o próprio caráter contraditório e limitado da educação e da instituição educacional. Ela precisa ser crítica, inclusive na primeira infância, “[...] para que o sujeito não aceite tudo o que é imposto na sociedade e possa refleti-la” (ZANOLLA, 2011, p. 116). Deste modo, contribui a educação para formar uma mentalidade crítica, sem a idealização do educador, da instituição educacional e da aprendizagem. De modo algum, isto significa negar a autoridade e seu importante papel. Mas educador e educando devem a todo

o momento refletir sobre a presença da autoridade, seu papel e a possibilidade de superá-la, e, enfim:

A dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para a desbarbarização (ADORNO *apud* ZANELLO, 2001, p. 121).

Como último aspecto, dentre as possibilidades de cultivo do princípio sociocomunitário na educação indicadas por Adorno, é preciso tratar da reeducação dos sentidos.

Adorno, em *Teoria da semiformação*, interpretado por Pucci (2009, p. 109), indica que a “[...] única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a autorreflexão crítica sobre a semiformação, na qual ela se convertera”. Assim como a autoconsciência sobre a barbárie assentada no tecido social, tanto quanto no interior dos sujeitos, deveria ser matéria vital do pensamento crítico e da educação (ADORNO, 1986), a reflexão sobre a semiformação, fruto da semicultura e da indústria cultural, deveria ser ponto de partida para o resgate da formação cultural autêntica dos sujeitos, ou seja, não se trataria apenas de cultivar os valores estéticos, mas refletir sobre o quanto a semiformação e a semicultura nos penetraram. Semicultura e processo de estandarização, que ressaltam a estrutura básica idêntica, escondem o controle social, iludem o consumidor de produtos culturais (que acredita que seu consumo é fruto de sua livre escolha), infantilizam e fazem regredir a percepção estética, emudecem os ouvintes e consumidores, acomodam, criam ojeriza ao diferente e contribuem para formar de modo deficiente o ego, já que prevalece a adaptação cega ao coletivo (ADORNO, 1999; ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000).

Entre as saídas, além da autoconsciência do sujeito sobre as próprias falhas no seu processo de formação, deve-se considerar a reeducação dos sentidos. Essa reeducação se aproveitaria de ambiguidades no processo de semiformação e na semicultura. Entre elas, o fato de que mesmo os mais árdus seguidores da indústria cultural, os *jitterbugs* (“insetos nervosos”), precisam depositar algum grau de sua vontade na aceitação da condição violentamente imposta:

Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem (ADORNO *apud* ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 146).

Em *Teoria Estética*, Adorno afirma que a verdadeira apreciação estética, que precisa ser reconstituída para a grande maioria dos seres humanos, é aquela em que “[...] os sentidos, a percepção, a razão, a reflexão se articulam tensamente na crítica e no resgate do indivíduo e da sociedade” (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 147). A educação dos sentidos – mimese – articula-se, portanto, com a educação das faculdades racionais. A mimese – “sensibilidade, emotividade, pré-logicidade” – garante, ao criador e ao apreciador de obras artísticas, mais que a produção ou consumo de mercadorias e artefatos. A racionalidade – “construção, logicidade, espiritualidade” – garante que a arte não seja mera manifestação irracional inconsequente.

A arte, por ser processo formativo, pode ajudar os homens, submetidos pelas categorias afirmativas do espírito objetivo, a reaprenderem o estranhamento, a admiração (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p. 150).

Assim como o caminho da desbarbarização, o caminho da re-educação dos sentidos aponta para aquela dimensão educacional que promove a autonomia e a emancipação.

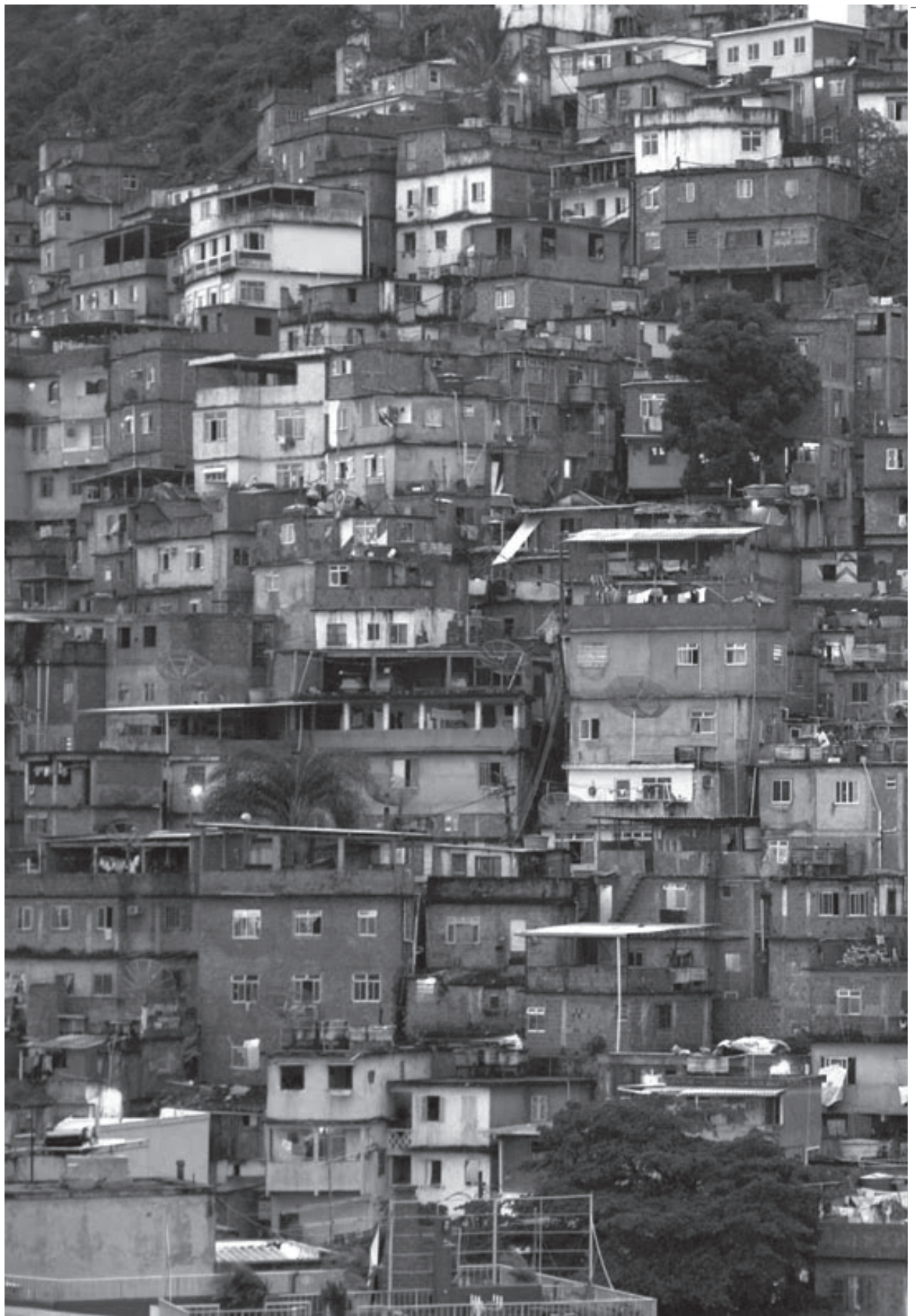
## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de apresentar conceitos operativos para pesquisas educacionais, realizei 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 dessa 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 capítulo foi apresentar conceitos complementares, operativos, que, justamente, contribuíssem para essa identificação. Quiçá, também para que os agentes educacionais pudessem perceber as possibilidades de, nas suas próprias práticas, cultivarem o princípio sociocomunitário. Também 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 hegemônicos pela integração sistêmica. A tarefa investigativa que procura identificar esse 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.







## Capítulo 4

# O campo das práticas socioeducativas no Brasil: educação popular, educação não formal e pedagogia social

### INTRODUÇÃO

O capítulo tem a intenção de aplicar a noção de campo social, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, para a compreensão de um conjunto de práticas que combina o social e o educativo e que tem crescido em número e em grau de complexidade nos tempos atuais no Brasil. Deste modo, busco caracterizar o que chamo de campo das práticas socioeducativas no Brasil.

De início, apresento alguns elementos que tentam demarcar e caracterizar esse campo, ainda que apareçam em uma espécie de torvelinho de práticas, ideias, instituições e nomenclaturas. Trazer um pouco mais de compreensão a essa miríade de ações, discursos e sujeitos é o que objetiva este texto, e esmiuçar a

concepção de Bourdieu sobre campo social é exercício necessário e introdutório a esse empenho.

Contudo, Bourdieu, em especial na obra realizada em conjunto com Passeron, *A reprodução*, já fizera várias vezes o exercício de aplicar seus conceitos sociológicos para pensar a educação na França. É preciso, portanto, investigar e refletir sobre o valor dessas assertivas de Bourdieu a respeito do sistema escolar francês para pensar o campo das práticas socioeducativas no Brasil atual.

As partes finais do capítulo trazem, respectivamente, a interpretação da gênese desse campo socioeducativo no Brasil e um esboço dos seus atuais contornos e disputas, pois todo campo social, na concepção de Bourdieu, é arena de conflitos entre os atores que dele participam.

#### 4.1 NOÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Desde o início das pesquisas que deram origem a este livro, deparei-me com inúmeras fontes de ideias e práticas educacionais que buscavam se distinguir das escolares. O Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, onde leciono e pesquiso, constituiu como área de estudos um aspecto deste conjunto multiforme, com base nas tradições socioeducativas da Congregação Salesiana, incluindo as obras sociais do próprio Dom Bosco, no século XIX, e a batizou como educação sociocomunitária.

Identifiquei, contudo, inúmeras outras fontes. Entre elas, contribuições substanciais e residuais, fossem elas todo um campo de práticas ou apenas o empenho de um único indivíduo, bem como tradições com grande reconhecimento no passado e que hoje quase que apenas sobrevivem ao lado de modismos que ganharam corações e bocas rapidamente.

Há termos que aparecem em diferentes autores, tempos e práticas, mas podem ter vários sentidos, como a educação comunitária. Pode ser uma educação para re-ensinar o indivíduo, imerso em ambientes urbanos e modernizados, a viver a comunidade, como indicava Martin Buber (1987) em alguns de seus escritos em *Sobre comunidade*. Pode ser uma educação voltada a atingir finalidades específicas em uma localidade, do ponto de vista da saúde pública, da higiene, da conscientização política, da organização sindical, da produção econômica etc., como são as experiências tratadas por Poster e Zimmer (1995) em *Educação comunitária no Terceiro Mundo*.

Algo semelhante se dá com o termo “educação social”, presente em um sociólogo influente como Karl Mannheim, tanto quanto constituindo, mais recentemente no Brasil, uma instância de práticas, educadores e instituições que clamam por reconhecimento e legitimidade. A educação social, em Mannheim (1972), é também uma educação comunitária, no sentido de fomentar laços de pertença e coletivismo onde haviam sido rompidos. Já no Brasil recente, com base em modelos sedimentados em alguns países europeus, é definida como formas de intervenção socioeducativa destinadas a populações e indivíduos em situação de privação ou “risco”.

Há tradições socioeducativas que, em passado recente, no Brasil e na América Latina, tiveram grande legitimidade e reconhecimento, no contexto de lutas políticas pela democracia e pela diminuição da desigualdade social: trata-se da educação popular, que teve nos movimentos de alfabetização popular, como aqueles advogados por Paulo Freire, e nas práticas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), de setores cristãos progressistas, seus pontos altos. Tal tradição também tem grande relação com a chamada dimensão educativa dos movimentos sociais (GOHN, 2000, 2001).

Há curiosas continuidades e retraduições. Dos anos de 1950 aos de 1970, o serviço social teve como forte característica a metodologia chamada de “Desenvolvimento de Comunidade” (AMMANN, 2003). Colocando na prática ideias semelhantes às de Mannheim, orientado por entidades ligadas à Organização das Nações Unidas e a agências de fomento social norte-americanas, entre outras, o Desenvolvimento de Comunidade estimulou a criação de centros comunitários e práticas coletivas que tentavam, em regiões agrárias e pequenas cidades, multiplicar práticas e relações em que as diferentes classes sociais assumiam atitudes colaborativas e solidárias (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009). Mais recentemente, ideias, noções e ações têm revivido tais ideias, em outros contextos e com novas práticas, presentes em termos como “capital social” (Giddens, Fukuyama), “liberdades” (Amar-tya Sen), “empoderamento”, empreendedorismo e em projetos financiados e realizados por fundações empresariais, órgãos políticos nacionais e supranacionais e organizações não governamentais. O foco é menos a solidariedade entre as classes e mais a construção da capacidade de sobrevivência de uma dada coletividade em situação de miséria, pobreza ou exclusão, assim como a sua inclusão nas redes formais econômicas.

Estas últimas práticas e ideias fazem parte do complexo e paradoxal campo das intervenções educacionais promovidas pelo chamado “terceiro setor”, cujos atores mais característicos são as Organizações não governamentais (ONGs) e fundações empresariais que visam à “Responsabilidade Social”. As intervenções realizadas pelos que seriam “sujeitos da sociedade civil”, do pretense “terceiro setor”, parecem ter ganhado a posição dominante, na atualidade, dentro deste campo de práticas que combinam o “pedagógico” com o “assistencial”, e que chamo aqui de campo das práticas socioeducativas. Mais, parecem ter configurado um mercado social, um espaço de possibilidades de investimento, lucro, carreira e ocupação profissional – ainda que sustentado largamente pelo trabalho de uma base (desinteressada ou não) de “voluntários”.

Há de se citar o quanto os campos da Assistência Social e da justiça para crianças e adolescentes (com base no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) no Brasil têm feito uso do termo “medidas socioeducativas” e outros assemelhados. A intervenção dos assistentes sociais, assim como dos diversos profissionais que ministram as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei, teria, assim, migrado do assistencialismo (na versão tradicional da Assistência), mas também da participação na organização política e autônoma das classes trabalhadoras (em uma versão politizada da Assistência que teve influência em certa altura do final do século XX), para o campo socioeducativo, oscilando entre a educação para a autonomia e a educação para a “inclusão” e para o empreendedorismo.

Em dado momento, uma nomenclatura pareceu ter ganhado a hegemonia como tradutora do que acontece nesse campo, defendida por uma série de sujeitos (pesquisadores e educadores), assim como diversas instituições (como universidades e ONGs). Trata-se da educação não formal. Delineou-se como noção ao se distinguir da educação formal (escolar) e da educação informal (aquela do cotidiano e não planejada, como a da família), a descrever aquelas práticas educacionais efetivadas por ONGs, projetos sociais da sociedade civil em parceria com os poderes públicos e ações voluntárias, entre outras, que eram intencionais, planejadas e organizadas, mas se concebiam como mais flexíveis em matéria de métodos e conteúdos e despreocupadas com a certificação – no que se distinguiam da educação escolar formal.

Se as primeiras ONGs traziam e trazem, ao menos como resquícios, a ideologia combativa e as práticas emancipatórias dos movimentos sociais – já que nasceram, nos anos de 1980, como assessores técnicos daqueles movimentos –, o termo “educação não formal” parece ter herdado algo do progressismo e das práticas pedagógicas democráticas e participativas da educação popular. Pelo menos é o que transparece das pesquisas organizadas pelo

extinto Grupo de Estudos Memória, Educação e Cultura (GEMEC) da UNICAMP. Outro dado interessante é que uma das primeiras estudiosas da educação não formal no Brasil, Maria da Glória Gohn, já era reconhecida por seus trabalhos sobre a educação nos movimentos sociais.

Se o termo “educação não formal” ainda é recorrente nessas práticas socioeducativas, mais recentemente, no Brasil, outra noção busca se impor – e toma como adversários, justamente, os que adotam o termo “educação não formal”. Trata-se da pedagogia social, que, em certas versões apregoadas por seus defensores, é a ciência que informa a ação dos educadores sociais – considerando-se a educação social como a prática do cuidado e da inclusão social de indivíduos e populações em situação de risco. A aproximação com certa concepção tradicional e assistencialista do serviço social no Brasil não é coincidência, bem como de proposições liberal-conservadoras anteriormente descritas, que reavivem o “desenvolvimento de comunidade” na figura do empreendedorismo social e do empoderamento local.

Temos, assim, nesta sumária descrição, que certamente poderia ter levado em conta muitos outros elementos, uma intrigante composição. Misturam-se educadores, pesquisadores, campos do saber, instituições (de pesquisa, de financiamento, educacionais, assistenciais), ideias, metas, ideologias, metodologias, nomenclaturas e até legislações.

Seria possível ordenar esse conjunto de elementos dispersos, por meio da imaginação sociológica, em um todo coerente, em uma constelação integrada ou um cosmos compreensível, que ilustre sua estrutura, sua história e suas possibilidades de transformação? Este capítulo, a partir de agora, busca fazer isso a partir do conceito de “campo social” de Pierre Bourdieu. Para tanto, discuto, em primeiro lugar, essa noção de campo social. Em segundo lugar, faço alguns comentários sobre a concepção de sistema de



ensino de Bourdieu e Passeron. Enfim, passo ao objetivo propriamente dito, já descrito, qual seja, analisar o campo das práticas socioeducativas a partir da noção de campo social.

## 4.2 CAMPO SOCIAL

A origem da noção de campo social, na obra de Pierre Bourdieu, são as suas pesquisas sobre arte e cultura, que, em geral, são posteriores à discussão sobre os sistemas de ensino. Ao tratar da educação em *A reprodução*, com Jean-Claude Passeron, livro de 1970, o termo “campo social” ainda não é um conceito assumido. Mas é nítido que o conceito de sistema de ensino anuncia tal noção, contendo muitos dos elementos constituintes da dinâmica de um campo social na definição de Bourdieu. Este vinha já reformulando seu conceito de sistema, outrora amparado no estruturalismo, paradigma dominante na França dos anos de 1960. Também já havia sido desenvolvido um conceito central para a sociologia de Bourdieu: o conceito de *habitus*, que trata da internalização pelos agentes de valores, práticas e modos de pensar predominantes em seu espaço social.

Entre os pressupostos filosóficos do conceito de campo, Bourdieu afirma que sua base é uma filosofia de tipo relacional, derivada de pensadores como Bachelard. Essa filosofia dá primazia às relações objetivas em detrimento das “substâncias” e considera que as relações não se podem “tocar”, mas apenas “conquistar, construir a validade” via trabalho científico (BOURDIEU, 1998a, p. 9). Os campos e as configurações dos *habitus* dos agentes sociais não se tratam de realidades substantivas, mas descrições sistematizadas que organizam na forma de esquemas nossa compreensão sobre um cosmos de práticas e posições – estas, sim, concretas – da vida social.

Outro pressuposto é uma filosofia da ação que concebe que a ação tem caráter disposicional. Há, neste sentido, uma “[...] relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*)” (BOURDIEU, 1998a, p. 9). Essa posição se contrapõe, por exemplo, a certa antropologia da linguagem que considera irracional qualquer ação que não se origine de razões explícitas emanadas de um indivíduo autônomo e também contra o estruturalismo, que reduz os agentes a “epifenômenos” da estrutura. Na concepção disposicional da ação, os agentes atuam a partir de suas convicções, interesses e avaliações da realidade, mas essas ações costumam girar em torno de posições definidas pela estrutura dos campos sociais e, enfim, aquelas convicções, interesses e avaliações também derivam da internalização pelos agentes das estruturas sociais por meio do *habitus*.

São várias as tentativas de definição, por Bourdieu e comentaristas, do conceito de campo. Elas giram em torno de alguns termos em comum. Segundo Renato Ortiz (1983, p. 19), o campo é um:

Espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.

Por exemplo, no campo da ciência há um embate em torno da autoridade científica; no campo da arte, sobre a legitimidade dos produtos artísticos.

Em dado momento, Bourdieu chama sua posição teórica de “estruturalismo construcionista” ou “genético”: estruturalismo porque reconhece a existência concreta, no mundo social, de

estruturas objetivas que independem da consciência e da vontade dos agentes e que orientam e coagem suas práticas e representações; construcionista porque considera que “há gênese social” não apenas daquelas estruturas sociais, mas também “[...] dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus*” (BOURDIEU *apud* MISOCZKY, 2003, p. 12). Constata-se que não existe qualquer “essência” trans-histórica do campo social. A “essência” ou os elementos fundamentais de um campo são sempre históricos, “[...] produto do lento e longo trabalho de alquimia histórica que acompanha o processo de autonomização dos campos [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 71).

Wacquant (*apud* MISOCZKY, 2003, p. 14) define o campo nesse mesmo sentido, com termos mais formais:

Um campo é um sistema padronizado de forças objetivas, uma configuração relacional dotada de gravidade específica, imposta a todos os objetos e agentes que entram nele.

Por sua vez, Lima (2010, p. 15) define campo como:

Espaço de práticas específicas, relativamente autônomas, dotado de uma história própria, caracterizado por um espaço de possíveis, que tende a orientar a busca dos agentes definindo um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais – todo um sistema de coordenadas relacionadas umas com as outras, que é preciso ter em mente [...] para se entrar no jogo.

Misoczky destaca que o campo social é simultaneamente campo de forças e campo de lutas, ao afirmar que o campo é

“[...] composto por um conjunto de relações históricas e objetivas ancoradas em certas formas de poder (tipos de capital)” (MISO-CZKY, 2003, p. 13). O campo é campo de lutas, pois nele se busca conservar ou mudar a constelação de forças entre os agentes (cada qual dispendo de diferentes recursos ou tipos de capital) (BOURDIEU, 2005).

Em diversas de suas obras, ao longo dos anos de 1970 e de 1980, Pierre Bourdieu foi refinando o conceito de campo, ao aplicá-lo em diferentes áreas de pesquisa: campo científico, religioso, do poder, do jornalismo, da produção cultural, da arte, hábitos de consumo, gostos culturais, formação de mercados econômicos etc. Por exemplo, em *A distinção* (BOURDIEU, 1979), propõe uma interessante fórmula, que contém elementos fundamentais de sua teoria da ação: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática.

Decorre dessa fórmula que o campo social não se compreende por si só, como espaço organizado de diferentes posições que supostamente determinariam os atores sociais nas suas ações. É preciso considerar que os agentes são dotados de disposições, tomam decisões e lutam por seus interesses, fazendo uso de “poderes” (diferentes formas de capital) que acumularam. Porém a origem das disposições dos agentes e a própria formação de seus interesses também é social, por meio da inculcação de valores, hábitos, expectativas, modos de ser e pensar socialmente transmitidos e que se corporificam no que chama de *habitus*.

Entre os elementos de cada campo, há de se considerar os “estruturais”, como seus valores próprios, princípios regulativos e capital específico – já que cada campo tende a construir seu próprio capital, como o capital econômico, simbólico, cultural etc. O capital representa um poder sobre o campo e os capitais constituem-se de “[...] poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O capital que parece mais evidente é o econômico, que compartilha com os demais as qualidades de poder ser acumulado, transmitido por herança e ser reproduzido. Mas ele não é o único, e a obra de Bourdieu destaca outros três:

- o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;
- o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos;
- o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social) (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 39).

Ainda sobre os aspectos estruturais de um campo, cada campo social vai desenvolver sua *doxa* (conjunto de “verdades” aceitas pelos agentes) e seu *nomos* (leis gerais que governam o campo). Esses termos são interessantes por fazer referência aos princípios organizadores e às regras de funcionamento que cada campo social vai desenvolver:

A *doxa* é aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. Bourdieu adota o conceito

tanto na forma platônica – o oposto ao cientificamente estabelecido –, como na forma de Husserl (1950) de crença (que inclui a suposição, a conjectura e a certeza). A *doxa* contempla tudo aquilo que é admitido como “sendo assim mesmo”: os sistemas de classificação, o que é interessante ou não, o que é demandado ou não.

Já o *nomos* congrega as leis gerais, invariantes, de funcionamento do campo. A evolução das sociedades faz com que surjam novos campos, em um processo de diferenciação continuado. Todo campo, como produto histórico, tem um *nomos* distinto. Por exemplo, o campo artístico, instituído no século XIX, tinha como *nomos*: “a arte pela arte”. Tanto a *doxa* como o *nomos* são aceitos, legitimados no meio e pelo meio social conformado pelo campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 37).

Neste sentido, há três momentos da análise do campo:

- a) Análise da posição do campo em relação ao espaço social e em relação ao campo do poder (que tendem a contribuir para a reprodução das estruturas sociais);
- b) Mapeamento das “[...] estruturas objetivas das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem pela forma de legitimidade da autoridade específica de cada campo” (MISOCZKY, 2003, p. 15);
- c) Análise dos *habitus* dos agentes.

Destacarei neste texto, sobretudo, o segundo momento. O campo das práticas socioeducativas está em constituição, ainda

que suas fontes tenham, em alguns casos, uma história remota. É que ele parece não ter completado seu processo de autonomização. Entender a atual configuração ou mapa dessas estruturas objetivas de relações e posicionamentos é uma tarefa fatigante, mas fundamental. Neste entendimento, há que flagrar as lutas, tanto no interior do campo em constituição quanto na sua tentativa de se distinguir de outros campos sociais, como a Assistência Social e a educação formal. Mas os momentos inicial e final desta análise, na ordem já exposta – as relações entre o campo social e o espaço social, bem como os *habitus* dos agentes –, terão presença aqui também, pois que aparecem de modo indissociável em relação ao segundo momento.

Sobre o primeiro momento, Bourdieu (1989) afirma que o analista de um campo tenta entender a relação entre os interesses de um dado campo e o espaço social em geral. Por exemplo, no caso da obra de arte, ele a considera como tendo uma intenção objetiva por detrás da declarada. A obra de arte pode ser analisada tendo em vista sua composição interna e as regras imanentes do campo artístico. Mas esse momento é incompleto se não se vasculham as relações que a obra estabelece – de modo intencional ou não, declarado ou não, consciente ou não – com o espaço em geral das relações sociais e como ela participa da reprodução das hierarquias desse espaço (ou como ela tenta subverter essas hierarquias).

O espaço social pode ser definido como o conjunto dos campos sociais, que são plurais. Mas esse espaço global que abriga os demais campos sociais não é mero agregado mecânico deles. Constitui o campo mais amplo das relações sociais, como um:

Espaço de posições dos agentes e das instituições que estão nela situados, que, a depender do peso e do volume global dos capitais que possuem, são distribuídas em posições dominadas e dominantes (LIMA, 2010, p. 16).

É o amplo espaço social uma:

Configuração da distribuição desigual de diferentes tipos de capital (formas de poder), como um campo de forças e de lutas construído pela ação de agentes que se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme suas posições relativas em espaços de relações (MISOCZKY, 2003, p. 11).

O espaço social, tal como cada campo em particular, não se define por “substâncias” (como sujeitos, grupos e classes), mas pelas relações. As classes são antes classes teóricas, desenhadas pelo analista do espaço social, mais do que classes reais. Para se tornarem “reais”, precisam ser mobilizadas concretamente na vida social e política. As classes, no sentido lógico e teórico, são “[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes”, que têm, “[...] com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 1989, p. 136).

O espaço social, já que é a congregação e a articulação dos múltiplos campos sociais, não se explica por intermédio de um campo em particular, como o econômico. O espaço social é multidimensional e é lugar não apenas de lutas materiais, mas também de lutas simbólicas. Assim, a princípio, a sociologia seria uma topologia social, compreendendo o mundo social como espaço com princípios de diferenciação e distribuição, cujos agentes e grupos são definidos por suas posições relativas dentro de um verdadeiro campo de forças. As propriedades atuantes no espaço social são diferentes espécies de poder ou de capital (econômico, cultural, simbólico etc.) que ocorrem em diferentes campos:

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela



posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles (BOURDIEU, 1989, p. 134-135).

Entre tais poderes, destacam-se o capital econômico, o capital cultural e o capital simbólico.

Na análise de um dado campo social há de considerar que ele é sempre uma realidade dinâmica. Tal dinamismo explica-se pelo fato de que os participantes de um campo buscam diferenciar-se dos rivais mais próximos, para reduzir a competição e criar monopólio “[...] sob um subsetor particular do campo” (MISOCZKY, 2003, p. 14), esforçando-se para impor critérios de pertencimento e competição. Os limites do campo também são sempre objeto de disputa.

Segundo Wacquant (*apud* MISOCZKY, 2003), o campo segue a estrutura do jogo, portanto não se configura como um agregado mecânico. É espaço de conflito e competição em que os participantes buscam o monopólio sobre os tipos de capital e o poder de decretar hierarquias. Nas “batalhas”, “[...] a forma e as divisões do campo se tornam o objeto central” (MISOCZKY, 2003, p. 14).

Momento crucial da história de um campo, de sua gênese, é a conquista de sua autonomia – que é e sempre será relativa, pois ele não pode independe do conjunto dos campos sociais (o espaço social, descrito anteriormente). A autonomia de um campo se dá quando ele conquista sua legitimação, quando impede que outro campo interfira no seu modo de agir (BOURDIEU, 2007). No caso dos campos culturais, a autonomização da arte e da vida intelectual na França significou a sua liberação progressiva do comando e dos desmandos da aristocracia e da Igreja. Isso se deu por meio da constituição de um público consumidor virtual extenso e mais diversificado socialmente, pela constituição de corpo numeroso de produtores e empresários

de bens simbólicos e sua profissionalização e pela multiplicação e “[...] diversificação das instâncias de consagração competindo pela legitimidade cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 101) e das instâncias de difusão (funcionando via uma legitimidade propriamente cultural). Constituiu-se, assim, uma categoria socialmente distinta de artistas e intelectuais profissionais, “[...] cada vez mais inclinada a levar em conta exclusivamente as regras firmadas pela tradição propriamente intelectual ou artística herdada de seus predecessores” (BOURDIEU, 2007, p. 101).

Toda gênese de um campo social é histórica. Isso vale inclusive para a gênese do campo econômico, fundado em um mercado de bens (campo) e na disposição dos agentes econômicos (*habitus*):

[...] tudo o que a ortodoxia econômica considera como um puro dado, a oferta, a demanda, o mercado, é o produto de uma construção social, é um tipo de artefato histórico, do qual somente a história pode contar (BOURDIEU, 2005, p. 17).

Para tanto, é preciso refazer a gênese “das disposições econômicas do agente econômico” e a gênese do próprio campo econômico (processo de diferenciação e autonomização) que criou seu jogo específico, como um cosmo seguindo leis próprias. Há, assim, um lento processo de separação da esfera das trocas de mercado de outros ambientes sociais, criando um modo próprio de funcionamento, superando o modelo de trocas domésticas e colocando o cálculo dos lucros individuais como princípio – que passa a ser o *habitus* dos agentes econômicos (BOURDIEU, 2005, p. 17).

Thiry-Cherques (2006) indica os passos para o segundo momento do que seria a análise do campo segundo Bourdieu, o do mapeamento das estruturas objetivas que compõem as posições relativas entre os agentes. Primeiro, delimita-se de modo analítico,

por meio de uma construção intelectual do pesquisador, um campo (marcação). Segundo, ainda em uma fase inicial de pesquisa, propõe-se teoricamente, como construção prévia, uma estrutura das posições dos agentes e instituições na estrutura do campo (construção da problemática).

Parte-se para as etapas propriamente “estruturais” da análise, em que a construção intelectual e teórica inicial é confrontada com os dados da pesquisa empírica. Neste confronto, o modelo inicial vai sendo seguidamente corrigido e aprimorado. Essas etapas se sintetizam com as tarefas de “[...] decomposição de cada ocorrência significativa da característica do campo” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 45). Entre as tarefas, a procura do princípio de diferenciação que constitui o campo – por exemplo, sua *doxa* (bem como possíveis *doxas* alternativas ou heterodoxias). Em seguida, a análise das relações objetivas entre as posições do campo, interpretando-se causas estruturais que escapam da consciência dos agentes, em especial por meio de análises estatísticas de correlação – como aquelas que, em *A reprodução* e outros estudos, demonstraram a correlação entre o estrato social e o capital cultural da família dos estudantes e seu “sucesso escolar”, apesar de essa relação estar oculta e até ser negada pelos educadores. Segue-se a aplicação de diversos outros instrumentos de coleta de dados, não necessariamente quantitativos, como observação, entrevistas, questionários etc. Com a análise da gênese do *habitus* dos agentes e de sua configuração, é possível ao pesquisador a finalização da matriz estruturante do campo.

Este capítulo faz uso de algumas dessas tarefas de análise do campo, em especial as iniciais, que compõem um modelo a ser verificado por pesquisas empíricas, para a interpretação do chamado campo das práticas socioeducativas.

Contudo, primeiro, há de se considerar melhor algumas das análises mais conhecidas feitas por Bourdieu, justamente sobre o “campo” da educação – mais propriamente do sistema de ensino francês.

### 4.3 SISTEMA DE ENSINO E CAMPOS EDUCACIONAIS

Aplicar a noção formal de campo social ao campo das práticas socioeducativas é um desafio. Desafio interessante, pois que se oferece um rico conjunto de termos e procedimentos: autonomia relativa do campo, gênese histórica do campo, campo de forças, campo de lutas, princípios internos (*doxa* e *nomos*), mecanismos de legitimação, disputas dos agentes por seus interesses, *habitus* e relação de um campo em particular com o espaço social em geral.

Desafio arriscado, porém. É que o próprio Bourdieu fez análises brilhantes sobre o sistema escolar francês. Em parte isso seria bastante interessante também, pois haveria um modelo de análise da educação formal a comparar – demonstrando semelhanças e contrastes – com as práticas socioeducativas. O problema é que essas análises foram feitas, em geral, antes da noção de campo social e de espaço social terem se sedimentado. Em *A Reprodução*, marco desses estudos sobre a educação, Bourdieu e Passeron (1975) não tratam o sistema de ensino exatamente como um “campo social”, não fazem uso da noção de espaço social – mas sim a de estrutura de classes – e destacam as funções exercidas pelo sistema escolar em favor da reprodução da estrutura de classes sociais, mais do que a descrição da configuração das posições relativas no “campo” educacional – ainda que reconheçam a autonomia relativa do sistema de ensino.

Outros textos de Bourdieu sobre a educação parecem não fugir da questão da “função” exercida pelo sistema de ensino para a reprodução cultural (BOURDIEU, 1998a, 1998b), ainda que venham abandonando o termo “função” em troca de estratégia utilizada pelos agentes para a reprodução de seu capital cultural – mais em consonância com a noção de *habitus* aprimorada em escritos posteriores à obra *A reprodução*.

Contudo, encontra-se em *Homo Academicus* (BOURDIEU, 1984) uma interpretação do mundo acadêmico ou dos professores universitários que faz uso da lógica dos campos sociais. Destaca-se a multiplicação de capitais mobilizados pelos acadêmicos: capital acadêmico, capital de poder universitário, capital de poder científico, capital de prestígio científico, capital de notoriedade intelectual, ao lado de capitais oriundos de outros campos sociais, os mais conhecidos capital econômico, cultural e social. Em dado momento, Bourdieu fala do “capital escolar” (cap. V), referindo-se a recursos ou poderes atribuídos para o agente ao passar por dados níveis de ensino e instituições escolares. Encontra-se na produção sobre formação de professores inclusive a alcunha, inspirada em Bourdieu, de “capital pedagógico”. Semelhante multiplicação de capitais também se encontra na análise de Bourdieu sobre o campo econômico (BOURDIEU, 2005).

Essa proliferação de capitais, inclusive para análise de um campo tão próximo à educação, como o acadêmico, demonstra o empenho cada vez maior de Bourdieu de compreender a dinâmica e a estrutura interna de cada campo em particular, ao lado da análise da gênese dos *habitus* de seus agentes. A história do campo não é apenas o de suas relações supostamente “funcionais” com o espaço social em geral, mas o de sua formação (autonomização) e transformação conforme as alterações na “[...] distribuição e peso relativo dos tipos de capital” (MISOCZKY, 2003, p. 14) presentes no seu interior.

Mas em sua pesquisa mais importante sobre a educação, ao lado de Passeron, *A reprodução*, a grande preocupação de Bourdieu é a relação do sistema de ensino francês com a “estrutura de classes” (pois só depois criaria o conceito de espaço social), ou seja, compreender a “função” reprodutora do sistema de ensino, que assegura a transmissão hereditária do capital cultural. Como dito, mesmo em textos posteriores, como “O novo capital” (BOURDIEU, 1998a, cap. 2), a ênfase na discussão do sistema escolar é

a reprodução das desigualdades no espaço social – termo agora já configurado. Na relação entre o sistema de ensino e o espaço social, o primeiro participa da distribuição do capital cultural, ao lado das estratégias familiares, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades no interior daquele espaço.

Reunindo algumas das proposições analíticas iniciais, assim como alguns apontamentos sobre dados empíricos e conclusões de *A reprodução*, encontramos, porém, importantes indicações sobre como fazer a análise de um campo educacional em geral – como este que aqui proponho, distinto do sistema escolar, o das práticas socioeducativas.

Entre os conceitos propostos, há o de ação pedagógica (AP). A AP é ação de comunicação de um arbitrário cultural (uma visão de mundo construída por um grupo social em particular) que se impõe como verdade universal, em um ato de violência simbólica. A AP dominante tem a função de manter a ordem, ou seja, reproduzir relações de força entre grupos ou classes. A AP dominante destinada às classes dominadas tem a tarefa de fazer com que elas passem a considerar o seu próprio arbitrário cultural como ilegítimo ou inferior e reconhecer a legitimidade do arbitrário dominante.

Em seguida, tem-se o conceito de trabalho pedagógico (TP), que é uma AP duradoura, um trabalho de inculcação que dura o bastante para formar um *habitus*, que é fruto dessa interiorização do arbitrário cultural e que se mantém após o TP.

Também se encontra o conceito de autoridade pedagógica (AuP). Cada formação social cria seu próprio modo de legitimar a violência simbólica da AP – a sua própria AuP – e pode acontecer que diferentes instâncias, na pretensão de exercer o poder simbólico legítimo, entrem em concorrência. Nessa observação, Bourdieu e Passeron indicam a presença da lógica da disputa no interior do que desejo chamar de “campo” educacional. Também indica que a AuP poderia ser considerada como um “capital” específico desse

suposto campo educacional, um poder, uma “moeda” valiosa nas mãos dos agentes educacionais, que também podem disputar os critérios que definem sua legitimidade e validade.

Os conceitos de ação pedagógica, trabalho pedagógico e autoridade pedagógica não precisam ser considerados como exclusivamente aplicáveis à educação escolar. Os próprios Bourdieu e Passeron indicam isso, quando citam diversos exemplos que se reportam a situações educacionais não escolares, inclusive em sociedades nas quais o denso meio social é todo ele também um espaço educacional, um exercício permanente de trabalho pedagógico, tendendo a inculcar em todos os sujeitos um arbitrário cultural dominante.

Trazidos à análise de campo – e à proposta de análise de um campo educacional –, a AP e o TP podem ser vistos como o delineamento mais formal das intervenções educacionais – e não apenas as escolares – e que podem assumir diversas configurações (cada campo educacional, em certo tempo e contexto, pode desenvolver um dado *nomos*).

Quanto à AuP, poderia indicar o capital ou capitais específicos que circulam, se acumulam e se transferem no interior de um campo educacional. As lutas por seu acúmulo e reprodução marcariam a dinâmica de um campo educacional já constituído, como o escolar. Já no caso de um campo educacional em formação, ainda em busca da definição de suas fronteiras, em disputa com outros campos próximos, e em processo de construção de sua legitimidade (sua *doxa*), as lutas podem se dar em torno da questão sobre quais tipos de capital serão aceitos no interior do campo, o peso relativo de cada um e os critérios de sua distribuição.

Ainda sobre a AuP, Bourdieu e Passeron asseveram que ela possui autonomia relativa. A relatividade dessa autonomia se deve à dependência da AuP a campos de poder e à estruturação geral do espaço social. Isso significa que a instância que detém a AuP não

pode definir a seu bel-prazer o modo de imposição, o conteúdo e o público de imposição do arbitrário cultural. Há sempre a presença oculta, disfarçada, mas determinante, daquelas “funções” a exercer em prol da reprodução das estruturas sociais. Ainda que obras posteriores de Bourdieu tenham dado mais poder a atuação dos agentes sociais na própria reprodução das desigualdades – pois são eles que, informados por seus *habitus*, atualizam as “estruturas” de desigualdade –, tal assertiva informa que nenhum campo social, incluso os educacionais, podem ser analisados levando em conta somente a sua dinâmica interna, seus critérios de legitimidade, sua *doxa* e seu *nomos*. É preciso entender como esses campos sociais retraduzem no seu interior, reconvertidos segundo sua linguagem e valores, os campos de força e os campos de lutas do espaço social mais amplo.

O próprio conceito de sistema de ensino (SE) pode ser proveitoso para pensar o processo de gênese e autonomização de um campo educacional em geral. O SE ocorre quando a AP, AuP e TP se exercem por uma instituição. O SE, para Bourdieu e Passeron, possuiria uma dupla verdade: internamente, há que se manter a lógica própria de funcionamento da instituição; externamente, o sistema tem uma função de conservação das hierarquias sociais, na sua relação com o espaço social mais amplo. Ele tem, entre suas características gerais derivadas da sua necessidade de autor-reprodução e autonomia relativa: o monopólio de produção dos agentes do TP pelo SE; a reprodução de mudanças do arbitrário cultural com certo atraso; a rotinização e a homogeneização da cultura escolar; a criação de condições institucionais para desconhecer sua violência simbólica e a delegação de autoridade escolar (AuE) pela instituição aos agentes educacionais

É possível perguntar se todo campo educacional pode produzir um “sistema” institucionalizado para o TP ou se toda vez que isso ocorre pode-se dizer que se trata necessariamente de um sistema escolar.



De certa forma, esta identificação entre institucionalização educacional e escolarização é a assertiva de Dermeval Saviani (2009), em entrevista que desconsidera a possibilidade de um campo específico para a educação não formal – trata-se, segundo ele, de uma ampliação da escolarização para outros âmbitos em que até então havia relações educacionais tão somente informais.

Em contrapartida, muitos dos que tratam da educação não formal pensam-na como criadora de relações educacionais planejadas, mas menos rígidas e menos dependentes de rotinas institucionais e de suas certificações – como se um campo educacional pudesse se autonomizar e se legitimar com uma institucionalização “fraca”.

Quanto à pedagogia social, o que ela propõe é uma institucionalização “forte”, mas fundada em bases distintas das escolares, em que a certificação do educando pode passar menos pelo diploma e mais pela determinação, recomendação e/ou oferta de uma autoridade competente (judicial, assistencial, penitenciária, religiosa, empresarial etc.). Os educadores, nessa *doxa*, devem ser formados em instituições profissionalizantes e certificadoras, nas quais aprendem um currículo orientado por uma suposta ciência, justamente a pedagogia social. Poder-se-ia dizer que a pedagogia social, caso conquiste a posição dominante, encaminha o campo das práticas socioeducativas para uma institucionalização forte, ainda que distinta da escolar. Não é sempre necessário que a institucionalização, portanto, produza um sistema escolar. O caminho ensejado pela pedagogia social criaria um sistema institucionalizado de aplicação de medidas socioeducativas preventivas e corretivas.

Configuram-se, assim, conceitos derivados das pesquisas sobre o sistema escolar, de Bourdieu e Passeron, que podem contribuir para a análise do campo das práticas socioeducativas. Eles se originam de uma reapropriação de conceitos como AP, AuP, TP e SE. Indicam que um campo educacional possui uma lógica própria, uma tendência à institucionalização e formalização, mas que

também desenvolve relações específicas com o espaço social mais amplo, contribuindo para com a reprodução das desigualdades sociais. Busca-se, a seguir, fazer uso desses conceitos para a análise do campo socioeducativo no Brasil, campo em processo de construção e de legitimação. Para compreender a gênese deste campo, que se desenrola diante de nossos olhos, é interessante também fazer uso das noções e propostas de análise dos campos sociais apresentadas no segundo item deste texto. Flagra-se, assim, um terreno eivado de disputas, nas quais os agentes sacam seus distintos capitais para ganhar posições e legitimidade. Disputas pela definição de sua *doxa*, de seu *nomos* e de suas fronteiras em relação a campos próximos, como a educação escolar e a Assistência Social.

#### 4.4 GÊNESE DO CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Uma primeira impressão, retirada da produção acadêmica e dos discursos dos agentes que vêm criando e atuando no campo das práticas socioeducativas, é de que ele se tornou possível e necessário pela crise dos sistemas escolares. A origem do termo “educação não formal” tem explicitamente essa justificativa, ainda que, em sua reapropriação por outros agentes no Brasil, a educação não formal tenha sido apresentada como paralela e distinta da educação formal, não como sua concorrente ou alternativa (GARCIA, 2009).

De toda maneira, há na retórica dos agentes do campo socioeducativo uma crítica severa – explícita ou subentendida – à escola, em especial ao modo como os professores praticam a docência. Os discursos críticos falam de rigidez, burocratismo, incompreensão, intolerância, incapacidade de diálogo e desvalorização do conhecimento e da cultura trazida pelos alunos, em especial os das camadas populares.

Mais importante que debater a verdade desse difuso discurso, é perceber a importância estratégica dele. A um tempo, abre-se um espaço de atuação – primeiro substituto, depois complementar à escola – para as práticas socioeducativas, bem como se fazem objeções ao modo de ser (o *nomos*) da educação escolar e se rasinha a forma própria de atuação desse outro educador, fundada em valores que se opõem aos que foram atribuídos, anteriormente, à escola. Enfim, tira-se proveito de certa crise da legitimidade da instituição escolar para defender que essa outra educação deve se fundamentar em valores e princípios próprios, que tenha uma *doxa* específica.

Há realmente uma crise de legitimidade do sistema escolar, no meu entender. Para compreendê-la, é preciso citar outro movimento histórico que acompanha o da crise de legitimidade da educação escolar e que ajuda a explicar tal crise. Trata-se da ampliação dos papéis atribuídos à educação institucionalizada, diante de eventos como a redução da família (em tamanho e tempo para acompanhar suas crianças, jovens, idosos, enfermos e deficientes) e da redução do espaço comunitário seguro para cuidado, socialização e convivência (com a concentração das populações em grandes centros urbanos) (ALFONSO, 2001; GARCIA, 2009).

A escola foi, em certo momento, o principal provedor dessas novas necessidades da família e da sociedade. Ela vai ampliar em muito seu “público-alvo”, que tenderá a permanecer por mais tempo durante o dia, a semana, o ano e a vida nas instituições escolares. A escola vai ampliar suas atribuições e funções para além do que tradicionalmente se pensou como o que lhe era específico – a transmissão de saberes validados pela cultura chamada como erudita e pela ciência (RIBEIRO, 1977), saberes que compõem o que Bourdieu chama de capital cultural. Os resultados, do ponto de vista da instituição escolar, são ambíguos: se, por um lado, há uma maior importância atribuída à instituição escolar, por outro, o próprio excesso de expectativas contribui para gerar a

crise de sua legitimidade. A escola acaba se vendo acusada de falhar em sua suposta missão principal (a transmissão dos saberes culturalmente valiosos), de não incluir eficazmente os filhos das classes trabalhadoras e de ser ineficiente no cumprimento de tarefas de cuidado e socialização delegados à escola pela decadência da comunidade e redução do tamanho das famílias.

Nesse mesmo movimento histórico, por outro lado, estão contidos os germes da legitimação requerida pelos que atuavam em novos âmbitos educacionais que iam surgindo, ou outros *loci* que iam se recriando. Muitos desses espaços se constituem em práticas educacionais planejadas e intencionais, mas sem o formalismo da escola e nem sempre necessitando de uma instituição ou local físico especial para promovê-las, pois elas podem se dar nas ruas, nos sindicatos, Igrejas, clubes, empresas e até na própria escola. De modo recorrente, não têm preocupação em atender ou responder aos órgãos estatais que regulam o sistema escolar. São exemplos a educação não formal, a educação social de rua, a educação nos movimentos sociais e a educação popular. Seus agentes podem ser educadores populares, educadores de rua, militantes, voluntários, movimentos sociais, CEBs etc. Outros se constituem em instituições específicas, algumas novas, outras recriadas. Em parte, é o caso da educação pré-escolar, das entidades de caridade, assistenciais, filantrópicas e das ONGs. Seus agentes podem ser assistentes sociais, pajens, “tios” e “tias” dos jardins de infância, orientadores educacionais, orientadores vocacionais, animadores culturais, treinadores de práticas esportivas etc.

Esses âmbitos no interior das práticas socioeducativas, alguns com institucionalização “fraca”, outros com institucionalização “forte”, não precisam se contrapor. Um mesmo agente, seja este indivíduo ou coletividade, pode ter, ao longo do tempo ou simultaneamente, atuações nestes dois sentidos, como uma ONG que tanto recebe em sua sede crianças para reforço escolar quanto ar-

regimenta voluntários para atuar como animadores culturais para crianças em hospitais.

Tais movimentos históricos são complexos. Aguarda-se ainda, em especial no campo das práticas socioeducativas, suas definições. Por exemplo, pode haver interessantes reconversões de um campo ao outro. Existem realmente tendências de que algumas daquelas outras e novas práticas socioeducativas, que emergem diante da ampliação dos papéis da educação institucionalizada, passem para o campo escolar, que se tornem sistemas escolares. É o caso da educação pré-escolar, que, do âmbito das ações no interior de movimentos sociais, organizações populares ou da Assistência (na figura das creches), passou para o campo escolar (GARCIA, 2009). Seu próprio nome mudou: passou a ser educação infantil. O principal agente legitimador dessa conversão foi o Estado, ao reconhecer a educação infantil como direito, ao regulamentá-la na forma de leis e referenciais curriculares e ao decretar que ela passava do âmbito da Assistência Social ao da educação. O processo de reconhecimento da educação infantil como direito e serviço promovido ou fiscalizado pelo Estado é também o de conversão do capital predominante no interior deste subcampo: do predomínio do capital assistencial ao predomínio do capital escolar.

Caso semelhante é o da EJA (GARCIA, 2009). Se até os anos de 1980, *grosso modo*, no Brasil foi promovida como educação popular ou na forma de campanhas de alfabetização apoiadas pelo Estado, ela passa a ser reconhecida como parte do sistema escolar, da educação formal. Torna-se, enfim, subcampo do campo escolar, ainda que a legislação federal reconheça o pertencimento de campanhas de alfabetização via educação não formal à EJA (BRASIL, 2000). O capital cultural que se procurava transmitir via movimentos de alfabetização tende a se validar, na EJA, na forma de capital escolar (submetido à formalização própria do mundo escolar e certificado por diplomas de conclusão dos níveis formais de ensino – fundamental e médio).

A formalização dos processos educacionais é uma tendência muito forte (SAVIANI, 2009). Mesmo os modos informais de educação no interior das organizações tendem a ser reconhecidos e formalizados, como é o caso da educação corporativa. Parte dessa formalização faz com que processos educacionais outrora mais flexíveis em métodos, objetivos, organização e certificação, como a EJA, passem a ter definido seu currículo, traçados seus objetivos e submetam-se ao controle ou fiscalização do poder público, escolarizando-se.

Mas esta não é toda a verdade do movimento de formalização. O próprio termo “formalização” é polêmico, tendo em vista a posição dos que advogam a educação não formal: distinta da educação formal por sua flexibilidade, adequação aos educandos e despreocupada com a certificação, mas semelhante a ela por ser planejada e conduzida por um educador especializado.

Talvez fosse melhor falar que, ao lado da formalização de certas práticas educacionais outrora não escolares, como a educação infantil e a EJA, há a formação de campos e subcampos educacionais novos. Novos, mas nem sempre fundados apenas em práticas emergentes, pois que podem se constituir com base também em tradições e experiências acumuladas ou legadas por práticas historicamente enraizadas, que são ressignificadas no campo em formação.

O que se propõe neste capítulo é que há um novo campo em formação no território da educação: o campo das práticas socioeducativas. Seus agentes em interação e concorrência, assim como seus valores, saberes e práticas que visam compor um *doxa* e um *nomos* ao campo, têm composição complexa e origens múltiplas. Nele se combinam e concorrem práticas inovadoras, teorias emergentes, pensadores pós-modernos e formas de organização via hiperespaço lado a lado com tradições imemoriais, teorias clássicas, pensadores tradicionais e modernos e formas de organização legadas pelo “face a face” comunitário e a agitação dos movimen-

tos populares. Em comum, propostas e práticas de intervenção educativa com propósitos “sociais”, destinado a pessoas e grupos específicos, sujeitos a problemas de caráter “social”.

O que é social se torna um problema – central para a definição da *doxa* desse campo em formação – e por isso apareceu na frase anterior entre aspas. Na versão que parece se consolidar para a *doxa*, o social aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos. É a versão da pedagogia social. Lida assim, seu grande desafio, e o desafio que traz para o novo campo, é distinguir-se em relação à Assistência Social – mas esta, no Brasil, tem favorecido bastante essa distinção, já que legislações e documentos oficiais têm respaldado uma definição bem restrita, protocolar e formalizada das funções e atribuições da Assistência.

Em uma versão anterior candidata à ortodoxia, a educação não formal, o ponto-chave não era o social, mas o educacional. A expressão se popularizou no Brasil e se tornou tema de pesquisas acadêmicas, destinada a descrever e refletir sobre as práticas de educadores em projetos, entidades e ONGs cujo “público-alvo” era, notadamente, crianças e adolescentes filhos das classes trabalhadoras. Nesse terreno, esses educadores tiveram a oportunidade de desenvolver interessantes experiências. Seu grande desafio era e é o de se distinguir da educação escolar. É também o desafio que traz para o novo campo das práticas socioeducativas.

Um primeiro mapeamento permite-nos enxergar alguns novos territórios ou campos educacionais, distintos do escolar. Campos que estão em processo de consolidação ou reformulação e que aparecem tantas vezes entrelaçados uns nos outros.

O primeiro campo que desejo esboçar é o da educação popular. Mas, neste caso, o que parece haver é a absorção deste campo educacional, outrora reconhecido e legitimado, por outros cam-

pos, incluindo o campo da educação escolar (como a EJA) e o das práticas socioeducativas.

Há de se pensar, segundo, no que chamo provisoriamente de campo da educação organizacional. Um dos seus mais acabados exemplos é o da educação corporativa, típica do mundo empresarial. Reúne diversas práticas e expedientes, em geral internos às organizações, mas que podem ser oferecidos por empresas e instituições escolares para as organizações, com o objetivo de formar ou, mais caracteristicamente, de readequar quadros destas. Pode se dar no âmbito das empresas, das instituições públicas, dos partidos, sindicatos e até dos movimentos de trabalhadores. Seus agentes educadores podem ser as próprias organizações, empresas e escolas prestadoras de cursos, professores, funcionários seniores, militantes históricos, dirigentes, quadros burocráticos etc.

No interior de movimentos sociais, incluindo os dos trabalhadores, bem como de sindicatos e partidos, pode acontecer a educação política. A tradição anarquista (ACCIOLY e SILVA, 2011; ACCIOLY e SILVA; SANTOS, 2009; GALLO, 2007; HARDMAN, 2002; TRAGTENBERG, 2004) tem legado nos tempos recentes interessantes intervenções, que são simultaneamente políticas, culturais e educacionais, em movimentos antiglobalização, contra as corporações e pelo passe escolar gratuito aos estudantes. Cunhou-se entre esses movimentos antiglobalização e anticorporativos o termo “ativista”, sinal de tempos em que a institucionalização de partidos, sindicatos e certos movimentos sociais transformou militantes em quadros burocráticos, mas também indício de uma forma de participação política e cultural que privilegia a ação direta, a espontaneidade e a iniciativa pessoal (LIBERATO, 2008). Desse campo historicamente relevante da educação política, onde outrora e atualmente participam militantes e ativistas, fomentaram-se e continuam a se fomentar importantes heterodoxias, que confrontam ou transformam as *doxas* estabelecidas nos diversos campos sociais – inclusive nos educacionais. Não apenas



as anarquistas, mas também as socialistas (DAL RI; VIEITEZ, 2008; MACHADO, 2011; MARTINS, 2011; SANTIAGO, 1998). Por isto a menção a esse campo de contornos imprecisos e imprevisíveis.

Poder-se-iam citar outros campos, que se distinguem e ao mesmo tempo retiram sua *doxa* e seu *nomos*, em boa parte, do campo da educação escolar. Campos de difícil autonomização, portanto. É o caso dos chamados “cursos livres”, que compartilham com a educação não formal alguns princípios metodológicos (a maior liberdade de escolha em participar do processo educacional por parte dos educandos e a multiplicidade de conteúdos e metodologias), mas, em geral, não seu público-alvo, objetivos e, provavelmente, relações com o espaço social mais amplo; também a chamada educação técnica e profissionalizante, que vem enfrentando a difícil tarefa de consolidação, tendo em vista fazer uso de modelos excessivamente escolarizados em relação a conteúdos, didáticas e formas de avaliação. Mais importante, para os limites deste estudo, é o campo das práticas socioeducativas.

#### 4.5 ESBOÇO DA ESTRUTURA DO CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

O campo das práticas socioeducativas tem se configurado em torno de alguns elementos marcantes. Parte deles, em disputa, já que trazem distintas concepções sobre qual deve ser a *doxa* do campo, concepções como a pedagogia social e a educação não formal. Mais evidentes são os atores coletivos ou individuais que realizam as práticas socioeducativas, tais como ONGs, fundações empresariais, entidades assistenciais e órgãos governamentais de Assistência, além de educadores profissionais, precarizados e voluntários. Há também atores que participam do processo de legitimação e autonomização do campo, emprestando-lhe seu

capital político, social, cultural ou simbólico, como universidades, centros de pesquisa e o Estado.

O corpo central do campo é composto pelos “executores” dessas práticas socioeducativas: entidades, projetos e ações que tendem a ser identificados como “terceiro setor”; organizações públicas ou privadas em parceria com setor público para medidas socioeducativas e aquelas chamadas de protagonismo juvenil; entidades assistenciais que realizam atividades consideradas socioeducativas; educadores, profissionais diversos atuando como funcionários e prestando assistência especializada (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, médicos, dentistas, fisioterapeutas etc.), funcionários em funções administrativas e burocráticas, dirigentes e voluntários.

Entre as fontes históricas do campo, como anunciado na introdução, são encontrados pensadores sociais de renome que contribuíram para conceber um campo educativo distinto do escolar, como Martin Bubber (1987) – e sua proposta de educação comunitária (MORAIS, 2005) – e Karl Mannheim (1972) – e sua proposta de educação social (GROPPO, 2003). Outros atores sociais foram importantes, outrora, para a constituição de um campo educacional alternativo ao escolar, mas acabaram ou confluindo para o campo escolar, e para o que chamo de mercado social, ou perderam sua força original. Penso ser o caso da educação popular, cujo principal expoente teórico foi Paulo Freire (2009), e a educação dos movimentos sociais.

O serviço social, outrora, contribuiu para esta gênese, ao criar a metodologia do “desenvolvimento de comunidade” (AMMAN, 2003), a qual teria sido ressignificada pelas propostas de valorização do capital social das localidades, ou do “empoderamento” dos grupos fragilizados (GIDDENS, 2001b), propostas presentes no atual mercado social. O campo do serviço social, no Brasil, tem delimitado recentemente sua atuação para funções mais técnicas de detecção de problemas sociais específicos e encaminhamentos

para agentes especializados – em especial, agentes dos campos da saúde e da educação (escolar e das práticas socioeducativas) (ROMERO, 2011). Deste modo, o serviço social tem contribuído para distinguir suas fronteiras das do campo das práticas socioeducativas, colaborando agora para o processo de legitimação e autonomização do segundo.

A partir dos anos de 1990, no Brasil, constituiu-se em torno da noção de “terceiro setor”, suposto representante da “sociedade civil”, um verdadeiro mercado social capitaneado por ONGs profissionalizadas e fundações empresariais (MONTAÑO, 2005; NEVES, 2005). Legitimado por noções como a de “terceiro setor” (MARTINS; GROppo, 2010), sociedade civil, responsabilidade social (GROppo, 2007), público não estatal (PERERIRA, 1999), ações privadas de interesse social, parcerias público-privadas etc., todo um subcampo econômico tem sido gerado em torno da oferta de intervenções de cunho social (ARANTES, 2000). Formam-se empresas e ONGs para “captação de recursos”, oferta de serviços, assessoria, orientação e planejamento de ações, elaboração de projetos, formação de mão de obra, estímulo e aglutinação de voluntários etc. Elas oferecem serviços e produtos a outras empresas e organizações que podem, porventura, também realizar suas intervenções sociais diretamente, formando inclusive equipes internas especializadas no tal mercado social.

Tal subsetor econômico, o do mercado social, é um dos principais agentes e “clientes” do campo das práticas socioeducativas (SILVA, 2003). Ele tende a inundar o campo das práticas socioeducativas com seus próprios interesses, seu capital econômico, social e simbólico. Se, de um lado, está o mercado social, de outro, é o Estado outro grande agente de quem esse campo das práticas socioeducativas costuma emprestar legitimidade, recursos e reconhecimento legal, mas a quem também tende a ficar acuado por uma cobiça tão grande ou maior que a do mercado social.

Lanço a hipótese que, para a investigação e crítica dos que pesquisam a educação popular e a educação dos movimentos sociais, ainda que uma parte delas tenha se convertido recentemente ao campo escolar – como a EJA –, em sua maior porção elas foram convertidas ao “terceiro setor”, ou melhor dizendo, ao mercado social. Penso encontrar indícios disto nas obras da importante pesquisadora da educação nos movimentos sociais, Maria da Glória Gohn (2000, 2001, 2003). E alguns trabalhos contemporâneos tentam enfrentar a questão, apresentando críticas e alternativas a esse processo de conversão (MARTINS; MENDONÇA, 2010; NIARADI, 2004). Dizer que houve conversão não significa dizer que os movimentos sociais tão somente tenham se transformado em ONGs ou entidades assistenciais, mas principalmente que passam a usar a linguagem vinda desse mercado social, respaldam-se em legislação voltada a ele, assim como financiamentos advindos das normatizações sobre a “captação de recursos” e das parcerias com o poder público. Significa que, em parte crucial, aceitam, e têm de aceitar, uma *doxa* que se estabeleceu e adequam seu *nomos* ao deste mercado social. Já há um relativo tempo, por exemplo, pesquisadores têm discutido que houve um deslocamento do sentido de “sociedade civil” (DAGNINO; ALVAREZ, 2001): de arena de movimentos populares organizados, distintos e em oposição ao Estado, para suposto setor social despolitizado e que realiza parcerias com o Estado para ações socioeducativas (ARANTES, 2000; PAOLI, 2002).

Outra fonte contemporânea importante para a gênese do campo das práticas socioeducativas são as chamadas “medidas socioeducativas” destinadas a crianças e adolescentes, mais recentemente também a jovens e adultos. Destacam-se aquelas estabelecidas pelo ECA, legislação bastante progressista quando estabelecida, em 1990, alterando radicalmente a doutrina jurídica relativa aos que antes eram tidos como “menores”. As medidas socioeducativas são colocadas como mecanismo para lidar com

crianças e adolescentes em conflito com a lei, e mesmo as instituições – como a antiga FEBEM e atual Fundação CASA – teoricamente deveriam se pautar por seus princípios (DIAS; ONOFRE, 2011; SOUSA; GROPPPO, 2011). Estende-se a proposição de aplicar medidas socioeducativas inclusive para jovens e adultos submetidos ao sistema judiciário ou ao sistema prisional, ainda que se usem e apliquem termos alternativos, como ressocialização e serviços comunitários. Abrem-se novos setores de atuação para os agentes das práticas socioeducativas, estendendo os braços de sua presença institucional. Importante agente dotador de recursos e legitimidade é, novamente, o Estado, agora na figura do Poder Judiciário.

Com semelhanças aos mecanismos previstos pelas medidas socioeducativas, mas voltados a jovens supostamente “em situação de risco”, portanto antes de adentrarem os sistemas judiciário ou penal, pode-se apontar o chamado “protagonismo juvenil” e projetos assemelhados. Seu destino são os filhos das classes populares. Há todo um aparato do Estado – em esferas federal, estaduais e municipais – em parceria com o chamado mercado social para oferecer atividades socioeducativas e “voluntárias” para aqueles jovens (COSTA, 2010; DE TOMASSI, 2005; ESPINDULA, 2009; OLIVEIRA, 2009; REIS, 2009). Em troca de uma bolsa, os “voluntários” costumam ser obrigados a ter boa frequência e boas notas na educação formal e ainda a realizar “atividades comunitárias” na localidade em que residem e que abrigam os assim chamados “projetos” (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006).

Estão assim configurados alguns dos principais agentes desse campo das práticas socioeducativas, aglutinados no mercado social, oferecendo medidas socioeducativas e atividades de protagonismo juvenil, entre outras menos evidentes. Permeando estes, agentes que podemos chamar de “legitimadores”, pois que constituem discursos, disponibilizam capital simbólico, emprestam

capital social e cultural e buscam fabricar um capital educacional específico desse campo, distinto do escolar.

Alguns desses agentes estão no mercado social e podem ser considerados seus “intelectuais orgânicos”, ou então em alguma ou algumas das muitas malhas do Estado (BIRD; GRIESSE, 2007; MEDEIROS FILHO; GALIANO, 2005; PEREIRA, 1999).

Mas os principais agentes legitimadores estão na intercessão entre as instituições do mercado social e as universidades, notadamente as públicas. Nessa intercessão, no decorrer de diálogos e fricções, produzem-se alguns dos principais discursos legitimadores, estes candidatos à *doxa*. Quanto mais o mercado social foi se sedimentando e quanto mais o Estado adentrou o campo das práticas socioeducativas como seu legislador, gerente e provedor, houve um deslocamento do discurso candidato à *doxa*: respectivamente, educação popular, educação não formal e pedagogia social.

Primeiro, a educação popular, versão que perdeu parte relevante de seu papel aglutinador, ao menos neste campo das práticas socioeducativas. O ponto forte da *doxa* proposta pela educação popular era o objetivo de transformar as estruturas mais profundas que constituíam e constituem as injustiças e desigualdades sociais. É interessante observar como, na sua origem, a “educação” ou “pedagogia social de rua” no Brasil buscou sua fundamentação na educação popular, como atesta clássico trabalho de Graciani (2001). Aliás, Graciani definiu a educação popular como uma prática socioeducacional que busca elaborar e propor um processo de conhecimento, considerando as relações sociais e um dado contexto, com o objetivo de reforçar “[...] o poder de resistência e luta das classes dominadas”, buscando se inserir nos movimentos sociais que já existem e “[...] contribuir para sua dinamização” (GRACIANI, 2011, p. 28). Obras organizadas por Poster e Zimmer (1995) e Gadotti e Gutiérrez (1999) ilustram a influência do ideário da educação popular e de Paulo Freire nas intervenções educativas ditas comunitárias nos anos de 1980 e de 1990.

Segundo, a educação não formal, versão que também já vai se tornando heterodoxia no interior desse campo. Na educação não formal, o ponto forte da sua formulação não era tanto o social (na qualidade de uma estrutura societária iníqua que precisaria ser transformada), mas o educativo. Na oportunidade criada para educadores atuarem em projetos, instituições e ONGs que lidavam com populações trabalhadoras empobrecidas ou em situação de miséria, a educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar uma amplitude de metas, objetivos e práticas, destacando-se as atividades esportivas, lúdicas e artísticas (FERNANDES, 2007; FERNANDES; PARK, 2011; GARCIA, 2009; GOHN, 2001; PARK; FERNANDES, 2005; PARK; FERNANDES; CARNICEL, 2007; SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001).

Como dito, nos últimos anos o social do socioeducativo voltou a ganhar proeminência nesse campo em formação, com a crescente importância conquistada pela pedagogia social. Nessa versão que parece se consolidar para a *doxa*, o social, distintamente da educação popular, aparece na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos (CALIMAN, 2010; CARO; GUZZO, 2004; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011; MAHCADO, 2009; SILVA, 2010).

A tendência da pedagogia social é a de promover a institucionalização no interior desse campo educativo, ainda que distinta da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Outra tendência da pedagogia social é a de consolidar na forma de uma pretensa ciência – a pedagogia social – o conjunto de valores, saberes e habilidades que constituiriam a *doxa* desse campo. Enfim, de articular

um *nomos* – procedimentos e regras de funcionamento – com o apoio da universidade, do mercado social e do Estado – que emprestam ao campo das práticas socioeducativas legalidade, capital cultural, capital social, capital econômico etc.

No centro dessa *doxa*, portanto, está o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores desse objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por essa ciência.

A tendência é a de que os conteúdos expressos das práticas socioeducativas – esportivos, artísticos, literários, corporais, comportamentais, profissionalizantes etc. – subsumam-se aos objetivos assumidos pela *doxa*, a inclusão dos excluídos, ou a desbarbarização dos periféricos. Outra tendência é a de que os educadores sociais legítimos se tornem apenas os que passaram pelos cursos e instituições profissionalizantes (CANASTRA, 2011; GARRIDO; SILVA; EVANGELISTA, 2011) – e, talvez em breve, só eles terão o direito legalmente reconhecido de exercer o que se tornará uma profissão.

Há, contudo, as heterodoxias, como já dito, e não apenas a educação não formal. Seria incorreto dizer que a educação popular perdeu sua validade, e, ainda que seu fôlego seja hoje menor, é possível que se fortaleça no futuro e, principalmente, que suas tradições informem outras versões e práticas socioeducativas de caráter heterodoxo. Algumas possíveis heterodoxias trafegam por entre outros campos também, como proposições assentadas em concepções socialistas e anarquistas.

Em uma das heterodoxias de origem socialista, oriunda de tradições de pensamento e mobilização política pertencentes aos movimentos operários de estilo clássico, temos a proposição de formar educadores sociais com base nos conceitos de Gramsci de práxis e catarsis (MARTINS, 2011). Para essa concepção marxista-socialista, o critério de avaliação das ações educativas em ONGs,



sindicatos e partidos políticos deve ser a possibilidade de transformação contida nestas ações.

Dessa maneira, pode-se qualificar a práxis desenvolvidas pelas ONG's, pelos sindicatos e pelos partidos políticos a partir do grau de consciência que os sujeitos que deles participam como indivíduos e como grupos sociais têm da ação e os resultados alcançados, mas a principal distinção da práxis educativa ocorre se avaliada a “catarsis” por ela promovida: ela avançará de uma “práxis comunitária”, com limitado alcance transformador da globalidade da realidade vivida, para a “práxis social”, quando provocar impactos em toda a estrutura e superestrutura social por promover um tipo de “catarsis” que eleve a consciência e a ação dos sujeitos do nível econômico-corporativo para o ético-político (MARTINS, 2011, p. 555).

Outra heterodoxia latente vem do anarquismo. Há uma importante herança deixada pelos movimentos e militantes anarquistas do início do século XX no Brasil para a educação. Um dos destaques são as ideias e ações influenciadas pelo anarquista espanhol Francisco Ferrer, propositor de escolas racionalistas ou modernas, fundadas em ideias anarco-sindicalistas, nas quais a liberdade é simultaneamente meio e fim da intervenção sociopolítica:

Os fundamentos da pedagogia de Ferrer eram a co-educação de sexos e de classes, a ausência de prêmios e castigos, a educação integral, o ensino com base na ciência e não em princípios religiosos, a formação

permanente do caráter, o cultivo da vontade, a harmonia corpo-intelecto-moralidade, fundada sempre nos exemplos e na grande lei natural da solidariedade; a educação infantil devia adotar métodos que considerassem a psicologia da criança (ACCIOLY e SILVA; SANTOS, 2009, p. 118-119).

Este e outros militantes e tendências anarquistas defenderam com vigor a importância da cultura para a transformação revolucionária da vida social. As ações educacionais eram um dos instrumentos desse trabalho cultural, ao lado do jornalismo, teatro, literatura, círculos de leitura etc. (ACCIOLY e SILVA; SANTOS, 2009), ou seja, nessas tradições anarquistas trazidas ao Brasil por imigrantes europeus, muito influentes nos movimentos operários do início do século passado, havia uma concepção de continuidade entre o trabalho político e cultural de formação nas escolas e na vida cultural. A interpretação dessa tradição por Accioly e Silva (2011) nos leva a considerar que o anarquismo já trazia uma concepção alargada, ampla, de educação intencional e planejada, que incluía a escola, mas também outras ações culturais, no objetivo comum de possibilitar o acesso de todos à cultura e fomentar sua criatividade e criação.

Na concepção de Sílvio Gallo (2007), essas tradições anarquistas legaram quatro princípios fundamentais: a autonomia individual, a autogestão, o internacionalismo e a ação direta. A educação, a propaganda e a atividade cultural são fortes exemplos do cultivo da ação direta pelas tradições anarquistas. Povoam as suas intervenções e mobilizações ao longo do século XX e no início deste século XXI, ativos participantes de movimentos estudantis nos anos de 1960, no movimento antiglobalização do final do século passado e início do atual, em protestos anticonsumo mundo

afora e no Movimento Passe Livre entre estudantes secundaristas e universitários no Brasil atual (LIBERATO, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que venho realizando sobre as práticas educativas que se distinguem das escolares partiram da percepção, factível também aos que não são investigadores sociais, de uma realidade complexa e, à primeira impressão, bastante confusa. Trata-se de uma profusão de denominações – novas e velhas –, propostas, agentes individuais e coletivos, teorias, legislações e ideologias, citadas no primeiro item deste capítulo. Elas indicam a formação de novos espaços educacionais que se distinguem do propriamente escolar e não se submetem mais aos marcos da escola.

Este capítulo se propôs, diante disso, a fazer uso da noção de campo social de Pierre Bourdieu para tentar construir um cosmos inteligível que apontasse a estruturação dessa nova área educativa e contribuísse com a compreensão das atitudes de seus agentes. Ao destacar, em um momento ainda de esboço, o que seria a gênese do campo das práticas socioeducativas, busquei construir um esquema que demonstrasse como tal campo buscou se distinguir do sistema escolar e da Assistência Social.

Também que aquilo que não é propriamente escolar, mas ainda assim educacional, organizava-se em mais do que um único novo campo. Alguns deles, como a educação organizacional, procurando formalizar a educação informal no interior das organizações. Há também a educação política e os cursos livres.

Distingue o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo. Em sua gênese, foram diversos os atores presentes em outros campos que participaram e participam dessa constituição e do seu processo de autonomização e

legitimação: o mercado social, o Estado e as universidades. Cada qual, com recursos (ou capitais, de tipo econômico, cultural, simbólico e outros) e oferecendo esboços para o *nomos* e a *doxa* do campo das práticas socioeducativas.

Para formular a *doxa*, tem sido fundamental na história recente o diálogo das universidades com o Estado e o mercado social, principais dotadores de recursos econômicos e simbólicos desse campo. Produziram-se diferentes discursos legitimadores, cada qual caracterizando um momento desse processo de gênese e autonomização, bem como dos conflitos de interesses e de concepções de mundo dos agentes no interior deste campo: a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

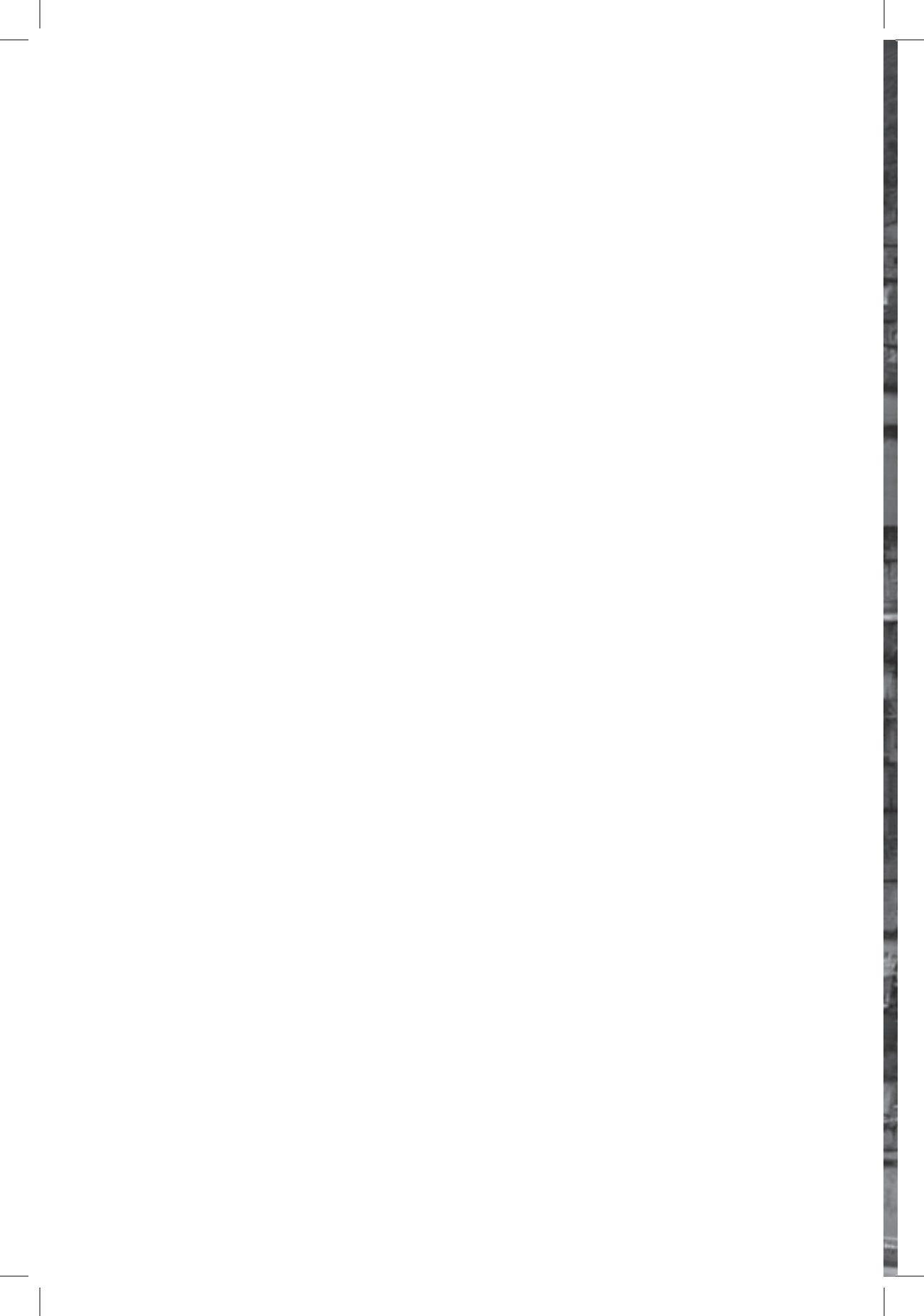
Se a educação popular e a pedagogia social compartilham uma perspectiva social, a educação não formal teria dado ênfase ao “educacional” (buscando uma concepção que se distinguiria do escolar). Mas o social é tratado de modo muito distinto pelos dois primeiros: estrutura produtora de desigualdades e injustiças que precisa ser revolucionado pela ação das classes populares que se autoformam com a contribuição dos educadores, para a educação popular; problemas relativos à exclusão e incivilidade de indivíduos e grupos sociais situados à margem do sistema social, que precisam ser incluídos por meio de ações educativas que transformarão os excluídos, para a pedagogia social.

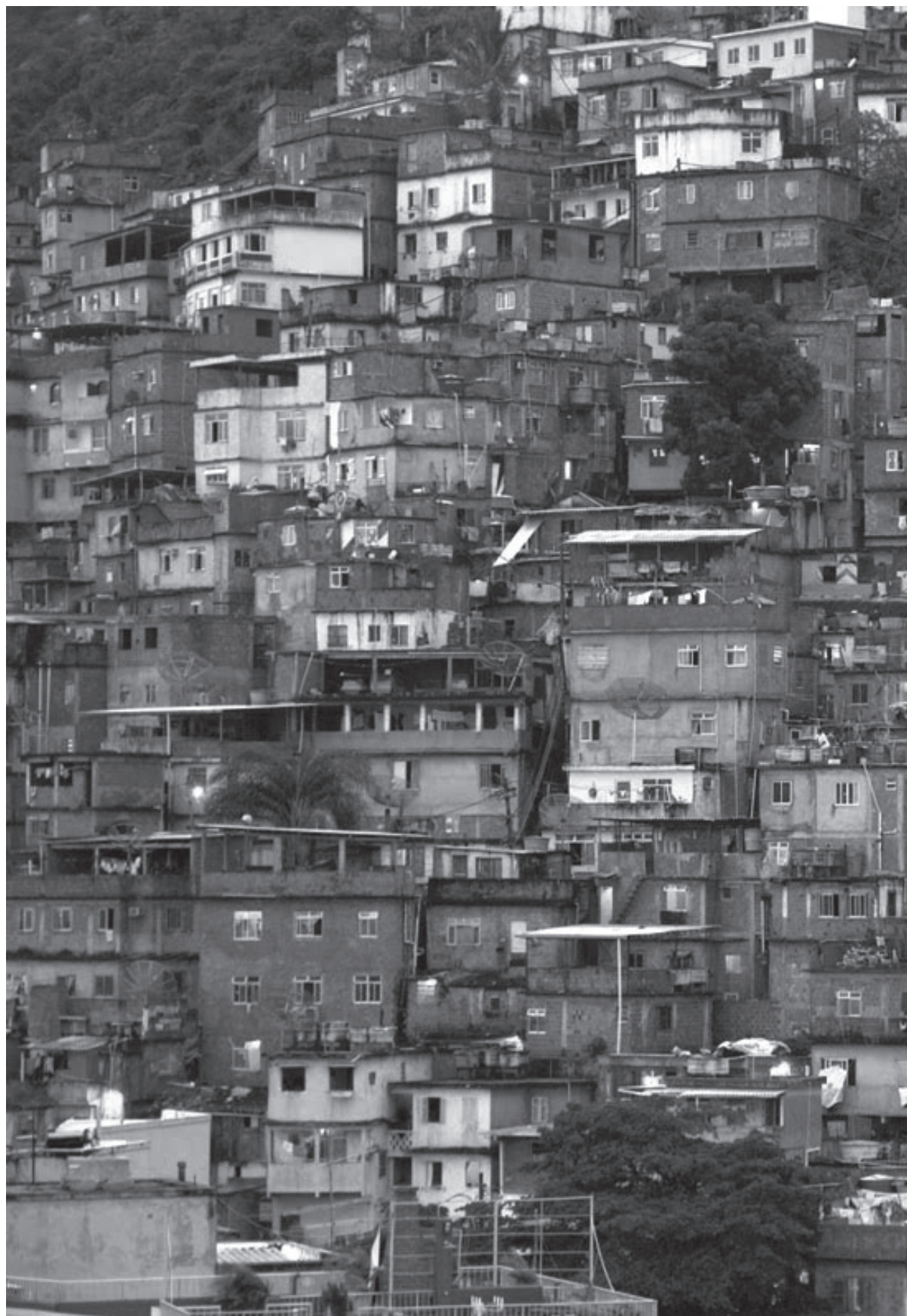
A pedagogia social, nos dias atuais, parece ser a versão que ganha a hegemonia e conduz o modo como o campo das práticas socioeducativas se autonomiza e se legitima. Isto porque, provavelmente, seu discurso e suas propostas de ação atendem melhor a relação que vem se estabelecendo entre esse campo e o espaço social mais amplo: uma relação em que as práticas socioeducativas contribuem para amenizar os conflitos sociais e os efeitos socioeconômicos negativos da estrutura atual da sociedade brasileira.

A educação popular trazia da arena política muito de seu ideário e práticas, para além do que seria o socioeducativo, em um tempo em que a autonomização era algo remoto para tal novo campo. A educação não formal não deseja fixar um conjunto de práticas e objetivos fechados, destacando em contrapartida a multiplicidade do que é “pedagógico” nas práticas dos educadores em ambientes distintos dos escolares.

Já a pedagogia social vem costurando com as legislações e projetos criados pelo Estado o que pretende ser a *doxa* e o *nomos* desse campo. Ao lado do mercado social, normalizam-se e normatizam-se as relações entre os agentes educacionais, por meio de um discurso que fala de uma ciência específica para a educação social, do incentivo a cursos profissionalizantes para educadores sociais, da fixação do caminho para a liberação de recursos públicos e privados e da demarcação e abertura de espaços institucionais para a atuação desses educadores (medidas socioeducativas para crianças, adolescentes, jovens e até adultos, educação social em sistemas prisionais ou medidas alternativas de punição, o “protagonismo juvenil”, afora a educação em ONGs, fundações e instituições assistenciais).

Mas o jogo ainda está em aberto. Na vida social, sempre está em aberto. Candidatos outros à formulação da *doxa* ainda existem e sempre vão reaparecer. As concepções de educação não formal e educação popular ainda têm sua força e apelo. A radicalidade de propostas de educação política, como as dos anarquistas e socialistas, pode encontrar as esquinas da história para irrupções que abalam o que parece eterno. Novas rodadas do jogo desse campo, que parece, entretanto, nestes dias preparar uma cartada decisiva para sua legitimação. Será que a pedagogia social traz mesmo a melhor combinação de naipes para esse campo?









## Capítulo 5

# **A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo das práticas socioeducativas**

### **INTRODUÇÃO**

A partir dos anos de 1990, no Brasil, tornou-se afamado o termo “educação não formal”, desejando se referir a práticas educacionais que se distinguem em seu modo de ser e objetivos em relação ao que seria a educação formal ou escolar. Mais recentemente, ganharam renovada força os termos “educação social” e “pedagogia social” que, na verdade, na qualidade de vocábulos, são bem antigos, mas adquiriram muitos sentidos ao longo da história e nos países onde foram evocados. Não seria surpresa um conflito entre os defensores de cada um dos termos, diante do atual processo de legitimação de um campo educacional que

chamamos de campo das práticas socioeducativas. Esse conflito realmente vem acontecendo e parece estar sendo vencido pela pedagogia social.

Qual seria a posição da educação popular nesse debate e nessa constituição do campo das práticas socioeducativas? O objetivo deste capítulo é colaborar com tal reflexão por meio de uma análise fundada em pesquisa bibliográfica sobre educação popular e educação nos movimentos sociais. Busca colaborar com a compreensão de um conceito-chave para educação popular, qual seja, o de práxis e também com um olhar panorâmico sobre a história da educação popular no Brasil e seus desafios contemporâneos.

Percebe-se a importância histórica da educação popular para a constituição do campo das práticas socioeducativas. Entretanto, os princípios da educação popular – diálogo, luta pela libertação e diversidade – são bastante subvertidos quando esse campo se consolida. A recuperação da trajetória histórica da educação popular destaca suas origens nos tempos do populismo, sua vinculação aos movimentos sociais, sua participação na luta contra a ditadura e os desafios impostos desde o final do século XX. Tal recuperação da história e dos princípios da educação popular visa inspirar educadores e movimentos insatisfeitos com os atuais rumos do campo onde se inserem, para que proponham e vivam heterodoxias criativas.

## **5.1 O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO POPULAR**

Caracteriza o campo das práticas socioeducativas sua interseção entre o social e o educativo. Para seu nascimento, buscando distinguir-se da educação escolar e da Assistência Social, concorreram diversos atores, como o mercado social (denominação que

usamos para se referir ao chamado “terceiro setor”, composto pelas ONGs, fundações empresariais e outros), o Estado e as universidades. Cada um desses atores trouxe recursos e discursos, oferecidos para legitimar este campo das práticas socioeducativas e construir uma ortodoxia para ele, ou seja, um conjunto de ideias, valores e práticas tidos como legítimos dentro dele.

Para a construção dessa ortodoxia, a história recente e atual tem mostrado a grande importância do diálogo das universidades com aqueles que têm sido os principais dotadores de recursos econômicos e simbólicos para esse campo, o Estado e o mercado social. Três foram os principais discursos e conjunto de práticas socioeducativas produzidas nessa história, refletindo em seu auge diferentes momentos da história de consolidação do campo das práticas socioeducativas: a educação popular, a educação não formal e a pedagogia social.

O deslocamento do discurso proeminente foi diretamente influenciado pela sedimentação do mercado social e pelo incremento da participação do Estado no campo das práticas socioeducativas (tornando-se seu legislador, gerente e provedor).

Primeiro, a educação popular. Seu ponto forte era o social, ou seja, o objetivo de revolucionar as estruturas da sociedade, promotoras de injustiça e desigualdade. Quando o termo “pedagogia social” foi trazido ao Brasil, nos anos de 1970 e 1990, teve grande influência dos valores da educação popular, como indica o clássico trabalho de Graciani (2001) sobre a pedagogia social de rua.

Em um segundo momento, ganhou força a proposta da educação não formal. Distintamente da educação popular, o ponto forte de seu ideário é o educativo. Pesquisadores, que identificaram as diversas práticas de educação não formal no Brasil, destacaram as múltiplas intervenções educativas inventadas ou recriadas por educadores em locais distintos da escola, lidando com os mesmos educandos oriundos das camadas populares da educação

popular e da pedagogia social. A educação não formal apresentou uma proposta que enfatizava a metodologia educacional como seu diferencial. Com objetivos mais abertos e institucionalização “fraca”, parecia haver espaço mais substancial para se cultivar uma amplitude de metas, objetivos e práticas, destacando-se as atividades esportivas, lúdicas e artísticas.

Terceiro, a pedagogia social, que volta a fazer o social do socioeducativo ser o adjetivo proeminente (GARCIA, 2005). Mas é outra a sua concepção de social: em vez de estruturas injustas a romper pela luta popular, o social aparece para a pedagogia social na forma da exclusão, situação de risco ou necessidade de cuidado. Os educandos são os excluídos.

A pedagogia social, apoiada pelo mercado social e orientada pelas políticas sociais do Estado, vem ganhando proeminência. Sua tendência é a promoção de outro tipo de institucionalização no campo das práticas socioeducativas, distinta da institucionalização escolar, pois que são outros os objetivos expressos. Se o objetivo declarado do campo escolar é a aprendizagem de saberes poderosos, no campo das práticas socioeducativas é a “inclusão social”. Reforçando o caminho da legitimação desse campo, a pedagogia social pretende consolidar uma ciência própria para ele, a pedagogia social. Ela seria a base da formação, igualmente institucionalizada, dos educadores sociais, habilitados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por essa ciência.

Mas o jogo ainda está em aberto. Na vida social, sempre está em aberto. Novos candidatos a formular outras concepções sobre as práticas socioeducativas podem aparecer. Para tanto, será imprescindível conhecerem as tradições que fizeram a história desse campo, revivendo seus desejos e ideais, como a educação não formal e a educação popular. Elas ainda têm grande força e apelo e podem informar aqueles que se incomodam com os

atuais contornos do campo das práticas socioeducativas ou discordam do papel a que a educação popular foi relegada.

Retomar alguns dos conceitos centrais da educação popular pode ser importante contribuição para esse empenho. Iniciemos com o conceito de práxis.

## 5.2 EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS

O conceito de práxis, elaborado por Marx, compreende uma “ação transformadora” realizada pelo ser humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “O ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história.

A partir dessa concepção, Freire (apud SCHNORR, 2005, p. 71) afirma que:

A desumanização é realidade histórica e negação de nossa vocação ontológica [...]. A superação desta condição é possibilidade histórica da qual se ocupa todo homem e toda mulher revolucionário(a).

Por isso constrói-se uma práxis revolucionária que contém a educação como um elemento fundamental. Não se trata, no entanto, de qualquer forma de educação, mas de uma educação que se compromete com a libertação das pessoas que estão nela envolvidas, dos seus sujeitos educando-educadores. Para Freire, trata-se de uma educação humanizadora, libertadora e crítica, que não existe sem conflitos, pois é seu papel também desmitificar a

opressão que existe mesmo dentro do oprimido, nas relações nas quais ele se identifica como “menos”. Papel de tal práxis educativa é a realização do “ser mais”, da humanização dos homens e mulheres envolvidos nessa práxis.

Chega-se, portanto, ao conceito de práxis educativa popular, ou seja, a ação de ensinar-e-aprender coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana. Ação e reflexão são componentes do que se chama práxis e, para Paulo Freire, tornam-se uma palavra única, dada sua reciprocidade e complementaridade.

O sentido da práxis educativa popular está na intrínseca relação entre teoria e prática da educação, que se realiza por meio do diálogo entre os sujeitos envolvidos. É por meio do diálogo que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera “troca de palavras”, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova práxis, não imposta ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica.

A práxis político-pedagógica de Freire tem como pressuposto o diálogo. Por isso ele mesmo se refere a ela como “concepção dialógica”, ou ainda “educação dialógico-dialética”. No entanto, talvez seja essa uma das categorias mais incompreendidas, tanto por críticos como por “seguidores” de Freire. Será importante para este capítulo a compreensão do diálogo freireano.

Em sua obra *Extensão ou comunicação?* (1977), Freire aponta como fundamental para uma prática educativa libertadora, dentro de uma perspectiva humanista<sup>2</sup>, o conceito de comunicação,

---

2 Para Freire, humanismo refere-se à humanização dos seres humanos, um “humanismo científico” que rejeita toda e qualquer forma de manipulação, pois que busca a libertação, esperançosamente crítico (FREIRE, 2010, p. 74).

contraposto ao de extensão – que tem o sentido de transferir, entregar, depositar. Para Freire, é a comunicação que possibilita aos sujeitos a coparticipação no ato de pensar, o que se dá por meio da reciprocidade, da intencionalidade e da não passividade. A comunicação é, pois, diálogo, “[...] assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2010, p. 67).

Nesse sentido, diálogo pressupõe ouvir e falar. Saber escutar é um dos saberes necessários aos educadores, conforme a obra *Pedagogia da Autonomia*. Trata-se de uma ação crítica para poder intervir no diálogo, no falar com, e não apenas discursar para. No entanto, não deve o educador desconsiderar seu papel nessa relação dialógica, de intervenção também crítica que ajude a superar visões fatalistas, deterministas, opressoras. Não se trata de um ouvir e de um falar sem o compromisso com a libertação e com a humanização das pessoas. Pelo contrário, procurar ouvir e compreender quem diz a palavra, considerando também a linguagem, as imagens e os símbolos presentes, leva a se posicionar, de forma criativa, e mesmo discordar e se opor, mas nunca de forma autoritária, porque ouviu atentamente quem tinha a palavra. Esse ouvir se baseia também no acolhimento do outro, na tolerância e na disponibilidade à mudança, no respeito à diferença, porque não se coloca sobre o outro (FREIRE, 2008, p. 119-120).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire ressalta o caráter dialógico da prática educativa libertadora, adjetivando-a de problematizadora. Práxis que nega o depósito, a narrativa ou a transferência de conhecimento, para anunciar a “dialogicidade como essência da educação” (FREIRE, 2009, p. 78). Freire chama sua práxis de educação problematizadora porque, por meio do diálogo, busca estimular a reflexão e a ação de homens e mulheres sobre a própria realidade (FREIRE, 2009, p. 83).

Diálogo que é palavra verdadeira, capaz de transformar porque também é capaz de pronunciar o mundo. Diálogo que é amor: o

que impossibilita que se torne uma relação de dominação. Torna-se um ato de coragem e de compromisso com os homens e mulheres oprimidos. Compromisso que exige encontro dos sujeitos e encontro que exige compromisso para a realização da tarefa comum de libertarem-se e de transformarem sua realidade. Diálogo que renuncia a autossuficiência e exige a abertura ao outro, à sua contribuição. Que exige também a confiança dos sujeitos que dialogam, criando uma relação horizontal, o companheirismo – relação que, por sua vez, exige que as intencionalidades sejam ditas e que haja coerência entre o dizer e o fazer. Outra exigência é a da esperança, pois sem ela fica vazio o encontro, tornando-o burocrático e fastidioso, pois, se não se considera possível a mudança, por que se mobilizariam as pessoas? Em que empenhariam suas forças e seus projetos? E ainda, exigência do diálogo, para Freire, também é o pensar crítico, reconhecendo a solidariedade entre “mundo-homens” e percebendo a realidade como processo, sendo possível e viável a “transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2009, p. 89-95).

### 5.3 EDUCAÇÃO POPULAR: HISTÓRIA E PRÁXIS

A história da educação popular no Brasil e na América Latina, a partir do final da década de 1950, só poderá ser contada em complementaridade com a história dos movimentos populares.

A filosofia, a pedagogia, a teologia, a economia, a arte e a literatura latino-americana que nasciam dessa práxis libertadora apresentavam a marca de uma política criativa e apaixonada. Mostravam que os subalternos poderiam elaborar uma visão própria de mundo e colocar em marcha uma nova maneira de fazer política. A rigor, é possível



dizer que os movimentos de libertação latino-americana são a versão tropical do que Gramsci havia delineado como filosofia da práxis, quer dizer, de uma filosofia que se faz política e de uma política que inspira a filosofia (SEMERARO, 2009, p. 100).

A década de 1950, no Brasil, é marcada pela aceleração do desenvolvimento econômico e da modernização, construída pela política desenvolvimentista. Esse período também foi “[...] pró-digo no transplante de experiências geradas em outro contexto: extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos” (FÁVERO, 1983, p. 8). Essas expressões e ações anunciavam um determinado projeto político e de sociedade, ligado ao desenvolvimentismo e a uma ideia capitalista de democracia. Necessitava-se alfabetizar homens e mulheres para a disputa política regional e nacional e também para o trabalho nas indústrias (STRECK, 2009, p. 64).

No entanto, na década de 1960, essas expressões tomaram novo sentido, contraditório ao primeiro uso. De forma crítica e criativa, buscou-se a construção de um projeto político em vista da superação da dominação do capital sobre o trabalho, debate presente nos diversos setores da sociedade brasileira, dos camponeses às universidades (STRECK, 2009, p. 8-9).

Consideram-se, como pontos fundantes desse momento, no Brasil, segundo Brandão (1987): a gestação das ideias e práticas de Paulo Freire, as experiências de educação do Movimento de Educação de Base (MEB), os trabalhos desenvolvidos pelos movimentos de cultura popular e pelos Centros Populares de Cultura e a elaboração, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Programa Nacional de Alfabetização.

Trata-se do que Brandão (2002) chama de amplo, difuso e intenso movimento conduzido por educadores pedagogos e não

pedagogos de formação. Propostas ainda frágeis, pois que de caráter “experimental”. Trabalho pedagógico quase nunca formalmente escolar, realizado no campo e na cidade, envolvendo grêmios estudantis, agências da Igreja Católica, sindicatos e o que seriam considerados os movimentos populares (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Seu principal idealizador, segundo Brandão (2002, p. 145), foi Paulo Freire, e os movimentos de cultura popular, “[...] a sua agência prioritária de criação de ideias e de realização de experiências”. Ainda segundo esse autor, as propostas e iniciativas concretas do que se chamou de educação popular foram germinadas por “[...] uma ampla frente polissêmica de idéias e de ações, nunca tão política ou ideologicamente centralizada” (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Importante salientar, conforme Bezerra e Brandão (1987), que, entre os anos de 1959 e 1963, boa parte dessas ações tinha ou o patrocínio ou o respaldo do governo (tanto federal, como estadual e municipal). Em alguns casos, estavam dentro das estruturas do Estado, como a Campanha Nacional de Alfabetização, que não se realizou por conta do golpe militar de 1964 (BRANDÃO, 2002, p. 145).

Bezerra informa que essas ações eram realizadas como que em caráter de urgência:

As instituições não se contentavam com a criação de núcleos de participação limitada [...], mas tendiam a uma atuação de massa, de cunho sensibilizatório e mobilizatório (BEZERRA; BRANDÃO, 1987, p. 24).

O MEB foi um projeto da Igreja Católica para alfabetização de jovens e adultos, tendo à frente, entre outros, Álvaro Vieira Pinto,

que propunha discutir o tipo de homem que se deveria formar para o tipo de desenvolvimento, nacional e autônomo, que se desejava (DIAS; ARAÚJO, 2002, p. 6). O MEB buscou a interface entre educação de base e educação popular. Como explica Wanderley (2010), “para superar os valores importados”, o caminho foi o da animação popular, realizada por meio do rádio, de caravanas populares de cultura, das publicações diversas, das manifestações da arte e da cultura do povo. Buscava-se também entrelaçar as noções de cultura e consciência histórica (WANDERLEY, 2010, p. 29).

Nesta linha, esse e outros movimentos de cultura popular, como a Ação Popular, que chegaram ao teatro, ao cinema, à música e ao rádio, marcam esse momento da educação popular no Brasil. Os diversos meios de mobilização popular (que iam da alfabetização de adultos aos festivais de cultura, entre outros) eram também instrumentos de conscientização, politização e organização do povo. Sua validade estava na possibilidade que apresentavam para a libertação do povo de suas alienações (AÇÃO POPULAR *apud* FÁVERO, 1983, p. 24).

Também é dessa época a formação dos Centros Populares de Cultura (CPC), por meio da atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE). Criados em 1961, esses centros se espalharam rapidamente pelo país.

No campo, os camponeses se organizavam, principalmente, por meio do MEB e das Ligas Camponesas. Já na década de 1950, as Ligas procuravam mobilizar e organizar os camponeses, por meio de reivindicações de seus direitos, como a posse da terra, o voto e a autonomia para organizarem-se. Esse processo de reivindicação tornou-se mais “revolucionário” no início da década de 1960 (KADT, 2007).

Esse período é o que marca as características fundamentais da educação popular, suas fontes e seus desafios. Entre as fontes, podem ser citados o pensamento de Paulo Freire, a Teologia da

Libertação, as Teorias do Desenvolvimento e da Dependência, o referencial marxista e as experiências revolucionárias de outras partes do mundo, em especial da América Latina (PALUDO, 2009, p. 55).

É no início da década de 1960 que Paulo Freire faz a experiência de seu método de alfabetização de adultos, no bojo do Movimento de Cultura Popular (MCP). Freire integrou o MCP e essa passagem, como informa Streck (2009, p. 65), a partir de entrevista do próprio Freire, abriu-lhe “[...] uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica”, citando também a influência de teóricos como John Dewey e Jean Piaget.

Freire aplicou com sucesso o seu método de alfabetização de adultos em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte, durante o governo de Miguel Arraes, em 1963. Por isso foi convidado para aplicá-lo também em âmbito nacional. Mas o projeto foi abortado, assim como todo o projeto de educação popular, com o Golpe Militar de 1964. No exílio no Chile, em 1967, o educador escreveu a que seria sua obra mais importante, diante de um mundo em transformação e a partir de suas experiências no Brasil e no Chile: a *Pedagogia do Oprimido*.

Com o período da ditadura militar, os movimentos populares que deram origem à educação popular se desarticulam no início para, depois, reapresentarem-se com outras propostas, novos sujeitos e novas formas de agir. No entanto, aquele primeiro período lançou as bases e formou as lideranças para continuar o processo de se repensar a sociedade e buscar sua transformação a partir e com os oprimidos.

No período que se seguiu ao golpe de 1964 até 1989, a educação popular ficou fortemente associada aos movimentos sociais e suas lutas pelos direitos políticos, civis, sociais e econômicos. Segundo Arroyo (2003, p. 31), esses movimentos sociais atuaram como “pedagogos no aprendizado dos direitos sociais”.

Brandão (2002, p. 150) afirma que, entre os anos de 1970 e de 1980, “ao longo dos governos militares e da ‘abertura política’, houve toda uma intensa associação entre a educação popular e os movimentos populares”.

Nessa fase, o movimento operário, com formas diversas de articulação, buscou se aproximar dos movimentos que lutavam por direitos, ainda que de forma dispersa (ARROYO, 2003). É desse período também o advento de várias modalidades de pesquisa participante, vinculadas às ideias e práticas da educação popular, conforme Brandão (2002, p. 151). Foram criadas redes de teóricos e praticantes, realizados congressos e encontros, inclusive internacionais, publicados livros e artigos e produzidos trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado sobre a pesquisa participante.

Destacam-se também, na década de 1970, o trabalho realizado pelas CEBs, formadas pelos grupos de jovens, de noivos ou casais e clubes de mães, entre outros, e os núcleos de trabalhadores vinculados às pastorais católicas, como a operária e a da terra. Ainda na década de 1970, bem como no início da seguinte, os grupos de oposição sindical, sindicatos e associações educacionais e culturais não podiam realizar atividades políticas e eram vigiados. O trabalho educativo passou a ser visto também como resistência e contestação da ordem institucional, ainda que não tivessem o discurso político explícito (MANFREDI, 2009, p. 140).

Manfredi (2009) explica que os centros de assessoria à educação popular tornaram-se os lugares públicos onde se reelaboraram novas sínteses do método dialógico de Paulo Freire. Os centros de assessoria à educação popular transformaram-se nas ONGs da década de 1980, politizadas e articuladas a partidos, sindicatos e alas da Igreja Progressista (GOHN, 2001, p. 85).

No Brasil, nos anos 70-80, as ongs cidadãs e militantes estiveram por detrás da maioria dos movimentos sociais populares urbanos

que delinearão um cenário de participação na sociedade civil, trazendo para a cena política novos personagens, contribuindo decisivamente para a queda do regime militar e para a transição democrática no país. As ONGs contribuíram para a reconstrução do conceito de “sociedade civil”, termo originário do liberalismo, que adquire novos significados, menos centrado na questão do indivíduo e mais direcionado para os direitos de grupos (GOHN, 2001, p. 76).

Para Semeraro (2009, p. 107):

A práxis libertadora e as crescentes pressões de movimentos populares juntamente com outras forças sociopolíticas concorreram para minar e derrubar os regimes militares no Brasil e na América.

Ele aponta para uma mudança nas concepções político-pedagógicas desses movimentos, afirmando que, no início dos anos de 1980, “[...] encerrava-se um ciclo histórico e com ele se esgotavam também muitas concepções e práticas político-pedagógicas originadas em seu seio” (SEMERARO, 2009, p. 107). Citando Freire, Semeraro destaca a passagem dos processos de conscientização e de libertação para uma prática da transformação da realidade e que:

As ações de resistência, os círculos de cultura, ‘as comunidades de base’, as práticas educacionais e as associações populares de bairro surgidas durante a ditadura haviam cumprido o seu papel de fermentação e de reivindicações (SEMERARO, 2009, p. 107).

Os conceitos gramscianos são recebidos na América e no Brasil mudando não só a linguagem de pessoas dos setores acadêmico, político e de movimentos sociais, mas também as formas de organização e ação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico e bloco histórico, entre outros conceitos, começam a popularizar-se, segundo Semeraro, tanto no mundo acadêmico como no político e nos movimentos populares. Paulo Freire é um dos que “[...] percebe esse fenômeno e se sintoniza com ele” (SEMERARO, 2009, p. 110).

Nas palavras de Streck (2009), o que interessava não era mais o confronto direto com o Estado, mas a:

A ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular”.

É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se neste período importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base (STRECK, 2009, p. 68).

Outras instituições são organizadas pelos trabalhadores do campo e da cidade. Entre elas, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983. A CUT constituiu seu Departamento Nacional de Formação, adotando a pedagogia freireana como uma das suas matrizes fundantes, como informa Manfredi (2009, p. 143). No

ano seguinte, foi formado o MST, que também assumiu a matriz pedagógica freireana na formação de seus quadros e lideranças.

No entanto, nem todas as experiências de organização e de ação política resultaram no esperado projeto de democracia popular, almejado pelos movimentos sociais das décadas de 1970 e de 1980. Segundo Semeraro (2009, p. 114):

As preocupações eleitorais, a corrida para os cargos executivos, a ‘governabilidade’ e a burocratização dos partidos acabaram por marginalizar muitos movimentos sociais e esvaziar suas dinâmicas revolucionárias.

A década de 1990 chegou repleta de mudanças na economia e no mundo do trabalho, afetados, por um lado, pela hegemonia do projeto neoliberal e, por outro, pelas novas tecnologias de comunicação. Com a abertura política, nos meados da década de 1980, houve novas configurações no campo político e partidário. A sociedade dita “civil” também se reinventou, surgindo o que se denomina de novos movimentos sociais.

Na percepção de Ledezma e Bazán (2009, p. 137), o neoliberalismo, marcado por um novo projeto de homogeneização cultural e de unipolarização, tem:

Definido uma nova conjuntura na qual os movimentos sociais e os processos de libertação e autonomia social, cultural e econômica foram deslocados da centralidade sociopolítica (2009, p. 137).

Segundo os autores, nessa conjuntura, o espaço e a prática dos movimentos se metamorfoseiam ou evaporaram. Para eles, há uma dificuldade dos movimentos, neste novo contexto, de construir um “cenário alternativo” e de:



Estruturar discursos e estratégias que articulem educação com sociedade, cultura, economia e política em sua perspectiva de empoderamento real da sociedade civil (LEDEZMA; BAZÁN, 2009, p. 138).

Apesar desses limites, na visão de Wanderley (2010), vários movimentos, com raízes nos períodos anteriores aqui abordados, marcaram presença na cena política:

[...] construindo os mecanismos de fortalecimento dos próprios movimentos e lutando por reformas políticas que eliminassem os ressaibos ditatoriais e avançassem numa efetiva democratização, ora buscando articulações em redes e fóruns (2010, p. 68-69).

No campo da educação, surgem novos conceitos e novas formas de se organizar e agir.

Dentro dos novos movimentos sociais, nesse novo modo de ser e se fazer movimento social, segundo Brandão (2002, p. 263), os movimentos populares, sendo organizações dinâmicas e militantes da sociedade civil, perdem dois atributos radicais do passado. Primeiro, deixam de ser, com exclusividade, movimentos de classes trabalhadoras. Segundo, não são mais movimentos de ação revolucionária direta via enfrentamentos radicais com o sistema de poder. Outra característica do campo dos movimentos sociais no Brasil (mas também na América Latina e em todo o mundo), conforme Brandão (2002, p. 271), é a:

Crescente criação de ‘frentes de aliados’, ao lado de uma contínua criação e extensão de redes de intercomunicação e de teias de mú-

tuu compromisso entre unidades e uniões de movimentos sociais.

Paludo (2009, p. 49) denomina de Campo Popular a “[...] articulação das diversas organizações do povo político, com seus aliados”. Estes últimos seriam algumas ONGs, alguns setores das Igrejas, partidos, personalidades e intelectuais comprometidos. Ela ainda salienta que, apesar das contradições e da diversidade de matizes, esse campo é plural e tem como referencial a transformação das sociedades. Aliás, sobre as ONGs, é preciso distinguir entre as organizações que colaboram para a criação de “[...] espaços e formatos de participação e de relações sociais” (GOHN, 1997, p. 304) das que se tornaram pequenas empresas do “terceiro setor”, em busca de recursos públicos e não públicos para sua sobrevivência, sem o compromisso de uma atuação crítica junto às comunidades onde se instalam, reforçando a lógica capitalista. Entretanto, são estas últimas ONGs as que têm prevalecido, dentro do crescente mercado social que se fortalece neste início de século XXI, levando as demais ONGs e entidades comprometidas com a educação popular a se adaptar aos ditames do mercado social e das regulamentações do Estado.

#### 5.4 PERSPECTIVAS

A diversidade sempre foi uma característica do movimento de educação popular no Brasil. No período que se iniciou em 1990 e nos tempos atuais, não é diferente. As ONGs se consolidam, com diferentes métodos e finalidades de trabalho, mas ainda havia várias que se baseavam no ideal da educação popular e em prol da transformação da realidade. Sua sustentabilidade financeira vinha, basicamente, das agências internacionais de cooperação. No entanto, a partir dos anos de 2000, essa realidade se transformou,

com as agências colocando seus recursos em outras regiões do planeta, como a África e a Índia. Muitas dessas organizações ou fecham as portas ou se adaptam as novas formas de “captação” e “mobilização” de recursos, como os convênios em parceria com os setores governamentais, fundações e instituições nacionais e internacionais. Essa mudança não foi somente de fonte, mas também de ação: para captar recursos, as ONGs tiveram que adaptar seu trabalho às demandas das financiadoras, que nem sempre equivalem às demandas das comunidades e grupos “atendidos”.

Mesmo assim, é possível distinguir alguns movimentos e ações de educação popular, dentro da diversidade e das dificuldades dos trabalhos realizados nessa fase.

Oliveira (2006) informa que, na década de 1990, as propostas de educação popular não se limitaram às:

Experiências de educação política das massas, ou mesmo, à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil (2006, p. 11).

Segundo a autora, houve experiências de escolarização regular e extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior.

A autora ressalta, nesse período, o MST e a CUT, bem como, no âmbito do Estado, as experiências de educação popular desenvolvidas nos municípios e estados com os governos ditos democráticos e populares. Dá destaque também para o Movimento de Pré-Vestibulares populares que surgem na metade da década de 1980, com forte crescimento entre os anos de 1994 e de 1999 (cerca de 57%), e que “[...] contam com o envolvimento dos sujeitos coleti-

vos como a Igreja Católica, os movimentos negro, estudantil, sindical e comunitário” (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Foi na década de 1990 que a educação de adultos recebeu novo nome: Educação de Jovens e Adultos. Ainda nessa década, surgiu o Movimento de Educação Popular e Saúde, que reuniu agentes comunitários, profissionais da área de saúde e pesquisadores. Como frente de luta, o tema da saúde foi constante nas décadas de 1970 e de 1980, mas, como movimento que uniu as duas temáticas, seu nascimento se deu a partir do Simpósio Interamericano de Educação para a Saúde, no Rio de Janeiro (FANTIN, 2000).

Em 2003, com a eleição de Lula para presidente da República, o tema da educação popular como política pública voltou a ser colocado na pauta dos movimentos sociais que atuam nessa área. Seja pelo financiamento público de atividades de formação pedagógica dos movimentos, seja pela organização das atividades de participação popular (como as conferências de políticas públicas), o debate sobre a relação entre educação popular e Estado retornou.

Algumas experiências serviram como referência para este debate sobre a relação “política pública e educação popular”. A principal foi a gestão de Paulo Freire como Secretário de Educação de São Paulo, no governo de Luíza Erundina, em 1989 (RECID, 2009). Pode ser lembrado também o governo de Celso Daniel (1997-2000) no município de Santo André (SP). Ele contribuiu para a formulação da concepção de gestão pública orientada por princípios da educação popular. Outra experiência significativa nesse campo é a do Orçamento Participativo, especialmente a de Porto Alegre (RS), implementado na gestão 1999-2002, que envolveu gestão democrática e o controle social.

Em 2003, a ampla participação dos movimentos populares na eleição de Lula teria se refletido em ações dentro dos ministérios. Alguns desses ministérios buscaram desenvolver políticas

públicas e, com o tempo, ensaiaram políticas intersetoriais (RECID, 2009, p. 9). Algumas tentativas foram lançadas ainda em 2003, destacando-se a que resultou na articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID), ligada inicialmente ao Programa Fome Zero (RECID, 2009).

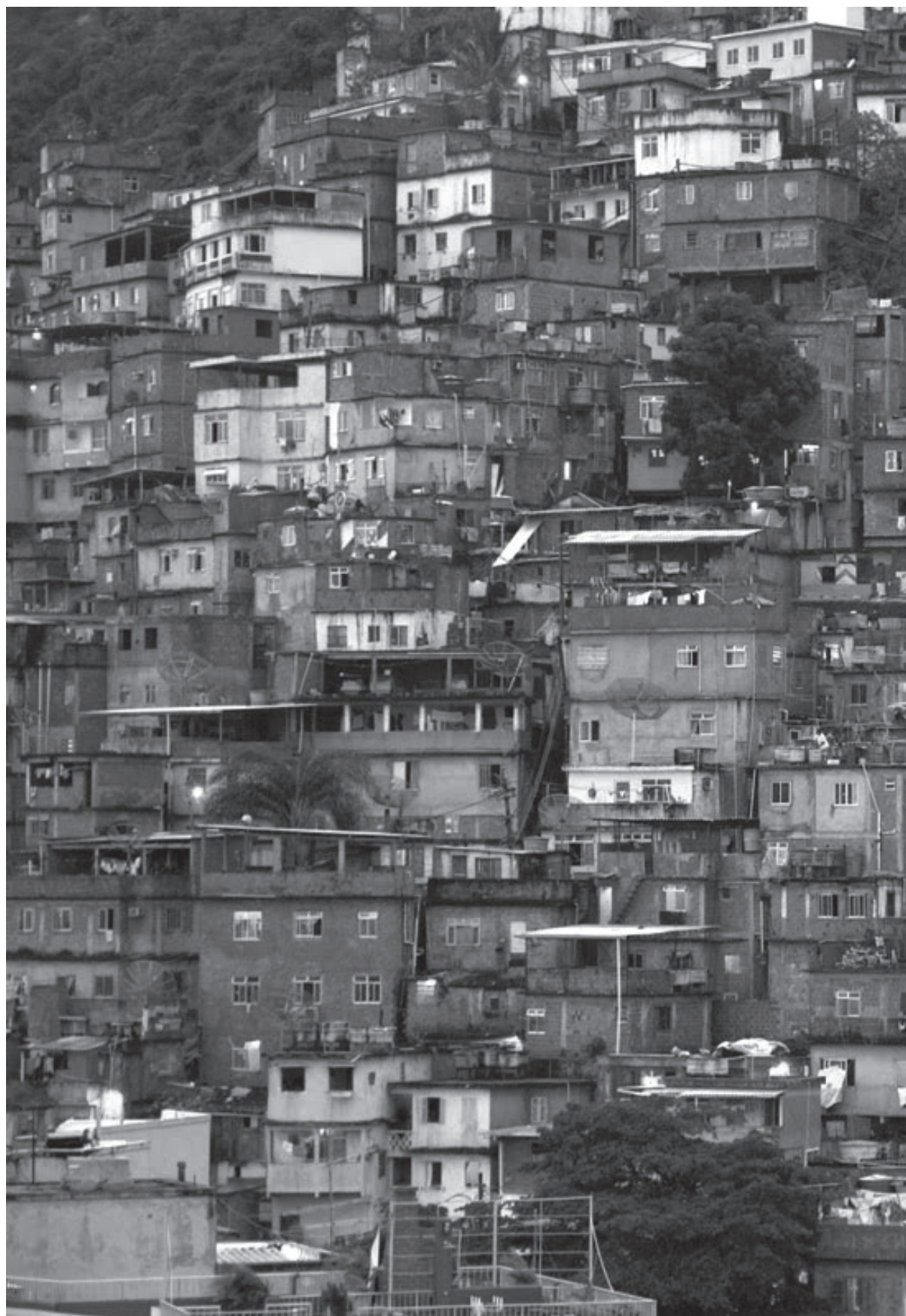
As tentativas, realizações e dificuldades da RECID, investigadas em pesquisa de um dos autores deste artigo (COUTINHO, 2012), ilustram os próprios dilemas da educação popular no início do século XXI. Por debaixo do discurso da transformação social e da educação popular mobilizadora, os agentes do que seriam os atuais movimentos sociais tantas vezes comportam-se como representantes de uma ONG em busca de mais recursos, para o fortalecimento de sua entidade naquele mercado social que hegemoniza o campo das práticas socioeducativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como referência a caminhada histórica da educação popular no Brasil (perpassando também pela América Latina), buscou-se, aqui, explicitar a práxis, ou as práxis político-pedagógicas da educação popular. Percebe-se que, apesar da mudança de paradigmas, principalmente a partir da década de 1990, os princípios fundantes dessa práxis continuam tendo validade, e é o conjunto deles que a caracteriza. Esses princípios poderiam, resumidamente, ser listados como pedagógicos, políticos e organizativos. No primeiro, encontramos o diálogo como caminho fundamental; no segundo, a transformação das realidades de desumanização como objetivo de luta; e, no terceiro, a diversidade que não exclui, pelo contrário, busca articular-se de várias formas em torno dos objetivos comuns.

Os caminhos históricos da educação popular nos ensinam que ela nasceu no interior mesmo de uma interessante confluência entre Estado e organizações sociais, como a Igreja e universidades, nos tempos do populismo no Brasil e na América Latina. Ela forçou mesmo o Estado, no início dos anos de 1960, a apoiar financeiramente projetos de educação e cultura popular com forte teor crítico e mobilizador de populações. Depois, a educação popular viveu e reviveu apesar das ameaças e da repressão dos governos militares. Foi um ator fundamental no processo de redemocratização do país. Ela vai penar e perder muito de seu sentido original no final do século XX e início do século XXI, em parte porque alguns dos seus objetivos foram realmente atingidos com o fim da ditadura e a conquista de importantes direitos sociais e espaços de participação popular. Mas, principalmente, pela resignificação das práticas socioeducativas operada pelo mercado social, pelas novas diretrizes do Estado e pela ortodoxia da “inclusão social” (que tem na pedagogia social uma das mais características expressões).

Aqueles princípios da práxis da educação popular e os ensinamentos deixados pela história são pontos de partida fundamentais para quem deseja contestar as atuais feições do campo das práticas socioeducativas, bem como propor heterodoxias contra a ortodoxia que vai se tornando dominante. Eles informam e reeducam o educador insatisfeito com os cerceamentos que, em troca de recursos financeiros, de reconhecimento e legitimidade, tais práticas socioeducativas têm recebido do Estado e do mercado social.







*Luis Antonio Groppo  
Elaine Marinbo  
Débora Luci da Costa*

## Capítulo 6

# O campo das práticas socioeducativas e a Assistência Social

### INTRODUÇÃO

Neste capítulo, procuramos sistematizar os resultados de uma pesquisa de campo realizada pelas bolsistas de iniciação científica – via Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq) –, coautoras deste capítulo, com instituições e projetos socioeducativos no município de Americana/SP. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de agosto de 2011 e julho de 2012.

Em um primeiro momento desta pesquisa de campo, buscou-se fazer um levantamento das instituições e projetos socioeducativos em Americana. A principal fonte não foi disponibilizada por algum órgão público, mas justamente por uma cooperativa de saúde de

caráter privado (a Unimed de Americana e Santa Bárbara). Nosso objetivo não era uma lista exaustiva, mas sim reveladora de quais são as principais tendências do campo das práticas socioeducativas nesse município. Para esse intento, a lista da Unimed foi bastante útil, pois ela se referia a entidades e projetos para quem o setor de Assistência Social da Unimed encaminhava usuários que necessitavam de determinados serviços assistenciais não disponibilizados por essa cooperativa médica.

A lista revela uma interessante interseção entre instituições do chamado “terceiro setor” (as entidades pertencentes ao campo das práticas socioeducativas), empresas de saúde de caráter privado (no caso, a Unimed) e o poder público (que legisla, regulamenta e, muitas vezes, financia essas entidades). Ela traz 63 instituições e projetos, divididos em: Trabalho Voluntário, Cursos Gratuitos e Relação do Atendimento dos CRAS e ONGs de Americana. A relação das ONGs é dividida nos seguintes segmentos: Abrigo Criança e Adolescente, Abrigo Idoso, Creche, Criança e Adolescente, Família, Pessoa Portadora de Deficiência, Dependentes Químicos e Outros.

Nesta pesquisa de campo, levando em conta também o curso de graduação do qual fazem parte as iniciantes em pesquisa, Serviço Social, decidiu-se privilegiar entidades e projetos que se configuram como uma interseção entre educação e Assistência Social, especialmente aqueles relacionados a crianças e adolescentes. Revelou-se um interessante e complexo universo de ações, bem como uma importante tendência: a adaptação necessária e forçada dessas entidades à nova tipificação da Assistência Social. Essa adaptação é fundamental para que elas comecem, continuem ou voltem a receber recursos públicos e reconhecimento oficial. Ela demonstra a dificuldade, ao menos nos municípios brasileiros que adotam seriamente a nova tipificação da Assistência Social, de que o chamado campo das práticas socioeducativas se autonomize em relação ao campo da Assistência. Ao mesmo tempo, porém,

demonstra-se uma “divisão de tarefas”, na qual os CRAS, que realizam o trabalho específico de Assistência Social, encaminham os sujeitos para o atendimento em entidades de caráter propriamente socioeducativo. Neste sentido, o campo das práticas socioeducativas torna-se subsidiário do campo da Assistência Social, mas ao mesmo tempo distinto dele: a Assistência analisa, avalia, tipifica e encaminha; as entidades socioeducativas intervêm.

Considerando-se tal estruturação, que pode revelar tendências mais gerais nas relações entre o campo das práticas socioeducativas e o campo da Assistência Social, o capítulo pretende: relembrar o que já foi amplamente discutido no capítulo 4, a noção de campo das práticas socioeducativas; apresentar o processo de pesquisa de campo (seleção das instituições, contato, observação e entrevistas); analisar os resultados da pesquisa de campo, no que ratificam ou não as tendências mais gerais descritas anteriormente, referentes à autonomização do campo das práticas socioeducativas e às relações entre esse campo e a Assistência.

## **6.1 O CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A ASSISTÊNCIA SOCIAL**

Inúmeras são as fontes de ideias e práticas educacionais que buscavam ou buscam se distinguir das escolares. Como exemplos na primeira metade do século XX, propostas de educação comunitária por Martin Buber e de educação social por Karl Mannheim. Já na segunda metade desse século, campos educacionais que tiveram seu auge, mas declinaram pouco a pouco, como a educação popular e a educação dos movimentos sociais. Mais recentemente, observamos o grande impacto do termo “educação não formal”, mas este vem perdendo nos dias atuais terreno para a noção de pedagogia social, na disputa pelos critérios que definirão a legitimidade do campo das práticas socioeducativas.

Há também todo um complexo e paradoxal rol de intervenções educacionais promovidas pelo chamado “terceiro setor”, cujos atores mais característicos são as ONGs e fundações empresariais que visam à “responsabilidade social”. A suposta arena formada pelos sujeitos da chamada sociedade civil, atores de um pretense “terceiro setor”, ganhou posição de grande legitimidade atualmente, fomentando boa parte dessas práticas que combinam o “pedagógico” com o “assistencial”, e que chamo aqui de campo das práticas socioeducativas. Esses sujeitos constituíram um verdadeiro mercado social, onde investem, buscam lucros, ocupam-se profissionalmente e constroem carreiras.

Ainda que sumária, essa descrição, que deixou de levar em conta muitos outros elementos, apresenta-se diante de nós de modo intrigante. Misturam-se educadores, pesquisadores, campos do saber, instituições (de pesquisa, de financiamento, educacionais, assistenciais), ideias, metas, ideologias, metodologias, nomenclaturas e até legislações. Como demonstrado no capítulo 4, é possível ordenar esse conjunto de elementos dispersos, em um todo coerente, em uma constelação integrada ou em um cosmos compreensível, por meio da noção de campo social de Pierre Bourdieu.

Cada campo é composto por elementos como valores específicos, princípios reguladores e capital próprio. Tende a desenvolver sua *doxa*, ou seja, o conjunto de “verdades” aceitas pelos agentes, ou princípios organizadores do campo, e seu *nomos*, na forma de leis gerais ou regras de funcionamento que governam o campo.

Diante de nossos olhos, vem se constituindo o campo das práticas socioeducativas. Mas suas fontes não são necessariamente recentes. E, muito importante para os intentos deste capítulo, não conseguiu ainda completar seu processo de autonomização em relação à educação escolar e à Assistência Social.

Neste novo campo, o das práticas socioeducativas, seus agentes em interação e concorrência, assim como seus valores, saberes e práticas que visam compor um *doxa* e determinar um *nomos* ao campo, têm composição complexa e origens múltiplas. Em comum, propostas e práticas de intervenção educativa com objetivos “sociais”, destinadas a pessoas e grupos específicos sujeitos a problemas de caráter social.

Como também discutiu o capítulo 4, versões candidatas à *doxa* travam disputa sobre os critérios de legitimidade e as regras de funcionamento do campo: educação popular, educação não formal e pedagogia social. Tendo em vista qual tem sido a relação entre o campo das práticas socioeducativas e o espaço mais amplo das relações sociais, percebe-se a possibilidade da pedagogia social vencer tal disputa. É que a tendência é a de que o campo das práticas socioeducativas contribua para a reprodução do espaço das relações sociais, tendo a assumida função de propalar a inclusão social dos “excluídos”. Mais importante, tal objetivo de inclusão social é assumido cada vez mais como meta “natural” pelos agentes, tanto no campo da Assistência Social quanto no campo das práticas socioeducativas.

No centro dessa *doxa* propalada pela pedagogia social está o objetivo de promover inclusão, cuidado e prevenção para os educandos, invariavelmente oriundos das camadas populares. Os promotores desse objetivo seriam os educadores sociais, formados em cursos legitimados pela pedagogia social e orientados por essa ciência.

A concepção da ortodoxia fomentada pela pedagogia social parece vir ao encontro das concepções mais presentes na atual configuração da Assistência Social no Brasil. Estas ficam para aquém da concepção revolucionária, em que a Assistência teria papel auxiliar na resolução da questão social, resolução que significaria a transformação das estruturas mais profundas da sociedade.

Mas também parecem ficar para além de uma perspectiva simplesmente “assistencialista”, herdeira da caridade e da filantropia. A Assistência Social, tal qual a pedagogia social, teria a tarefa de contribuir para a transformação daqueles indivíduos e grupos situados à margem da estrutura social, de modo que se tornem capazes de garantir a própria sobrevivência e conquistar a sua dignidade. Depois de uma perspectiva assistencialista e dos ensaios de uma concepção revolucionária, Assistência e campo das práticas socioeducativas parecem concordar com uma percepção, no máximo, reformista da vida em sociedade.

As últimas novidades em matéria de legislação e regulamentação da Assistência Social no Brasil têm reforçado essa caracterização anteriormente relatada. Há, na verdade, um desenvolvimento da legislação e da sua regulamentação que remonta à Constituição de 1988, que estabeleceu no capítulo 194 o chamado tripé da seguridade: Assistência Social, Saúde e Previdência Social (BRASIL, 1988). Com base na Constituição, mais especificamente nos seus capítulos 203 e 204, formulou-se a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), aprovada em 1993 (BRASIL, 2009a). Dela decorre a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), ainda que depois de um hiato relativamente longo em matéria de regulamentação, pois só veio à luz em 2004 (BRASIL, 2009b). Linhas mestras das atuais tendências da Assistência decorrem do PNAS, como a matricialidade sociofamiliar (focando os serviços propriamente de Assistência na proteção e reforço das unidades familiares), a descentralização político-administrativa e a territorialização, dando origem aos contornos do atual sistema, configurado no SUAS, cuja Norma Operacional Básica foi aprovada em 2005 pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Provavelmente ainda mais impactante, no que se refere ao campo das práticas socioeducativas, foi a publicação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, no final de 2009 (CNAS, 2009). Paulatina,

ainda que muito lentamente, os municípios, como o de Americana, vêm adotando o modelo do SUAS e os critérios da Tipificação.

Por outro lado, esse desenvolvimento da legislação e da regulamentação oriunda do Estado, no terreno da Assistência, também tem autorizado que um campo de práticas socioeducativas, na figura de intervenções e medidas socioeducativas, configure-se e se legitime, ainda que em posição suplementar à Assistência. Neste sentido, boa parte das instituições e projetos que serão descritos, se bem que podendo se definir como típicos sujeitos das práticas socioeducativas, já encontram seus rótulos cedidos pela tipificação criada pela Assistência, tais como “acolhimento institucional” e “fortalecimento de vínculos”. Ao serem tipificados, esses atores coletivos emprestam do campo da Assistência um “capital assistencial” que é convertido em capital simbólico e econômico no campo das práticas socioeducativas, conquistando, assim, legitimidade e recursos financeiros. Mas nem todos os sujeitos pesquisados se enquadram nessa interseção regulamentada entre os dois campos. As principais críticas feitas à Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais incidem sobre os supostos excessos do enquadramento, bem como o fato de as decisões terem se estabelecido “de cima para baixo”. Quando não conseguem se enquadrar nos novos e mais rígidos critérios da Tipificação, os agentes do campo socioeducativo podem encontrar capitais, que lhes dão recurso e poder, emprestados de outros campos (como o religioso e o empresarial), ou ficam sob o risco de perecer (algo muito comum com agentes coletivos de um campo, como o socioeducativo, que ainda não se consolidou).

## 6.2 A PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa empírica se iniciou em agosto de 2011, quando as pesquisadoras de Iniciação Científica começaram o levantamento

de instituições, projetos e ações de caráter socioeducativo em Americana e Santa Bárbara d'Oeste, municípios pertencentes à Região Metropolitana de Campinas. Como dito na Introdução, a principal fonte foi uma listagem da Unimed Americana-Santa Bárbara.

Em seguida, começou a pesquisa de campo, que se estendeu até julho de 2012, por meio de visitas de sondagem, observação de atividades e aplicação de questionários com responsáveis pela instituição ou projeto socioeducativo. Decidiu-se privilegiar o município de Americana. Apenas uma ação observada – a instituição 8 – era de Santa Bárbara d'Oeste.

A seleção de instituições e projetos seguiu o critério de maior representatividade na interseção entre Assistência e práticas socioeducativas. Neste sentido, optou-se por contatar, em primeiro lugar, os CRAS de Americana, um dos municípios brasileiros que avançou relativamente bem na implementação do SUAS e de suas consequentes normatizações. Imaginava-se que os CRAS seriam interessantes articuladores entre a Assistência e as intervenções socioeducativas. Inclusive, antes da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, os CRAS de Americana ofereciam maior diversidade de serviços e ações de caráter socioeducativo, muitos deles realizados por entidades não governamentais dentro dos CRAS. Atualmente, os CRAS, inclusive naqueles contatados por esta pesquisa, vêm focando tão somente o “fortalecimento de vínculos”, em um exclusivo trabalho com famílias, encaminhando outras demandas de caráter socioeducativo para as entidades e projetos devidamente tipificados.

As pesquisadoras de campo encontraram relativa resistência dos responsáveis pelos CRAS para serem recebidas. Entre as alegações, o fato de que estava havendo a transição para o novo modelo. Também se constatou que as atuais normatizações burocratizam o acesso a informações, criando certo receio dos profissionais em conceder dados e entrevistas. Enfim, os profissio-



nais entrevistados consideraram que o atual trabalho do CRAS com o fortalecimento de vínculos não é propriamente socioeducativo, já que tais serviços socioeducativos teriam sido repassados às entidades e projetos não governamentais. Apesar disto, conseguimos realizar entrevistas com profissionais responsáveis por dois CRAS de Americana.

Quanto às instituições e projetos não governamentais, a receptividade foi muito maior, exceto com a instituição 8, cujo primeiro responsável contatado demonstrou certa desconfiança, mas depois aceitou receber as pesquisadoras.

As entrevistas com os responsáveis, de caráter estruturado, foram guiadas por um roteiro com 11 questões, a saber: 1) Há quanto tempo atua na instituição? 2) Quais são os projetos e ações de caráter socioeducativo que a instituição desenvolve? 3) Qual é a sua visão de educação? 4) Qual é a sua visão sobre o trabalho educacional feito para além da escola? 5) Qual é a sua opinião sobre a atuação do educador que atua fora da escola? 6) Qual é a origem dos recursos existentes na instituição (pública, privada ou ambos)? 7) O que entende por trabalho transformador? 8) O trabalho que exerce no momento é transformador? Por quê? 9) Como são criados os projetos? 10) Qual é o público-alvo destes projetos? 11) Existe adesão satisfatória, pela comunidade, aos projetos e ações desenvolvidas?

A entrevista tinha a intenção de conhecer os trabalhos socioeducativos realizados e as concepções dos seus responsáveis a respeito de educação, educação fora da escola, educador que trabalha fora da escola, transformação social e relação com a comunidade.

Dez instituições ou projetos foram objeto da pesquisa de campo. Em oito deles, um de seus responsáveis foi entrevistado. Em dois deles, houve tempo suficiente apenas para a sondagem. Entre as instituições e projetos, oito estão ligados formalmente ao campo da Assistência Social: dois CRAS (CRAS 1 e CRAS 2)

e seis entidades não governamentais (instituição 1 [tipificação: acolhimento institucional, modalidade “abrigo”], instituição 2 [creche, em processo de tipificação], instituição 3 [tipificação: fortalecimento de vínculos e educação], instituição 4 [tipificação: acolhimento institucional, modalidade “Casa Lar”], instituição 5 [tipificação: fortalecimento de vínculos e educação] e instituição 6 [trabalho socioeducativo com foco na Assistência, em processo de tipificação como fortalecimento de vínculos e educação]). Destaca-se, portanto, na interseção entre a Assistência e o campo das práticas socioeducativas, a tipificação “fortalecimento de vínculos e educação”, molde que mais parece se adequar para aquele grande leque de instituições que outrora realizavam o que era chamado de “contraturno escolar”, recebendo crianças e adolescentes de camadas populares em horário inverso ao escolar – mas, como se demonstrará, algumas entidades ainda se caracterizam desse modo, quando questionadas sobre as práticas educativas que realizam. Entre as instituições não governamentais, destacam-se aquelas vinculadas a Igrejas Protestantes (instituições 1 e 3) ou Católica (instituições 5 e 6). A instituição 2, inicialmente, foi uma fundação de um Centro Espírita, mas hoje independe deste. Em geral, as instituições se mantêm por recursos públicos (repassados pela Assistência) e privados (por meio de doações).

Outras duas instituições mantêm-se com recursos privados, justamente aquelas onde não houve entrevista, por falta de tempo hábil desta pesquisa: a instituição 7 (mantida por recursos da Igreja Católica) e a instituição 8, de Santa Bárbara d’Oeste (movimento mantido pela Igreja Católica e por trabalho voluntário de seus fiéis, em prol da nutrição e saúde das crianças de áreas empobrecidas).

A pesquisa de campo não teve a intenção de realizar um trabalho exaustivo, por conta do tempo e dos recursos limitados que contamos. Também houve dificuldades nos contatos e demora em alguns retornos, especialmente dos CRAS. Entretanto, espera-se

que o trabalho de investigação seja significativo e traga algumas revelações sobre o atual estágio deste entrelaçamento dos campos da Assistência e das práticas socioeducativas. A diversidade de instituições e de seus atuais estatutos perante a Assistência se traduz em uma interessante diversidade de concepções sobre a educação e a transformação social, um dos alvos da análise a seguir. Diante da crescente regulamentação e padronização do campo da Assistência, bem como diante do processo de autonomização do campo das práticas socioeducativas, revelam-se discursos e práticas em disputa, transformação e acomodação. Agentes coletivos e individuais tentam legitimar suas práticas, ou as resignificam, buscando espaços, recursos e reconhecimento.

### 6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Cada uma das oito entrevistadas representou uma das entidades ou projetos já descritos – excetuando, como dito, as instituições 7 e 8. O fato de serem todas do sexo feminino indica a importância desse gênero nesta interseção entre a Assistência e o campo das práticas socioeducativas. As entrevistadas foram: assistente social da instituição 5, há 4 anos na entidade; assistente social da instituição 3, há 1 ano na entidade; coordenadora (formada em Serviço Social) da instituição 4, há 12 anos; coordenadora (formada em Psicologia) da instituição 1, há 10 anos; coordenadora (especializada em Psicopedagogia) da instituição 2, há 12 anos; psicóloga do CRAS 1, há 2 anos; assistente social do CRAS 2, há 2 anos; coordenadora (formada em Psicologia) da instituição 6, há menos de 1 ano.

As profissionais atuam em suas entidades em média há 4,4 anos. Como se observa, metade (quatro) são assistentes sociais, três são psicólogas e uma é psicopedagoga. Metade (quatro) delas fala na condição de coordenadoras das entidades.

No que se refere à forma como são criadas as ações e projetos da instituição, metade (quatro) das entrevistadas indicou que são necessidades detectadas no público “demandante” – educandos atendidos e suas famílias (instituições 1, 3, 5 e 6). A instituição 1 também indicou “parcerias com secretarias municipais”. A instituição 2 afirmou ser por meio de reuniões quinzenais com professores e educadores da instituição. Quanto aos CRAS, ambos apontaram que isso é feito conforme a legislação e as normatizações da Assistência Social, recentemente criadas, já descritas, ou seja, por meio de diagnósticos territoriais feitos pela Secretaria de Promoção Social, que levantam demandas, as quais são adequadas segundo a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais.

Nas ações relatadas pelas entrevistadas, destacaram-se aquelas de fortalecimento de vínculos familiares (instituições 2, 5 e 6 e CRAS 1 e CRAS 2) e oficinas socioeducativas para crianças e/ou adolescentes (instituições 3, 5 e 6 e CRAS 1). Em seguida, encaminhamentos de crianças e adolescentes atendidos para atividades fora das instituições, como cursos profissionalizantes (instituições 1 e 4). Ações com apenas uma indicação, todas voltadas para crianças e adolescentes, foram: orientação psicossocial e educacional (instituição 4), atividades de convivência social (instituição 1) e atividades educativas com caráter terapêutico (instituição 2). Destacam-se, entre as instituições, as ações voltadas às famílias, crianças e adolescentes de camadas populares, estas duas últimas configurando-se como a grande marca do campo das práticas socioeducativas. Isso se revela quando as entrevistadas indicam seu público atendido e pretendido: quatro delas apontaram crianças e adolescentes – em situação de risco, vulneráveis, com direitos violados conforme o ECA ou acolhidas institucionalmente (instituições 1, 3, 4 e 6). Duas delas apontaram o trabalho apenas com crianças, naquelas mesmas condições de risco ou vulnerabilidade (instituições 2 e 5). Além desse trabalho com crianças e adolescentes, duas dessas instituições já citadas também indicaram as

“famílias” dessas mesmas crianças e adolescentes como seu público (instituições 2 e 6). Mesmo público é o objetivo preferencial de ambos os CRAS, qual seja, famílias em situação de vulnerabilidade no território atendido – conforme termos técnicos da atual legislação da Assistência.

Quanto à adesão satisfatória por parte do público atendido, a maioria das entidades “não governamentais” acenou positivamente. Quatro simplesmente afirmaram que sim (instituições 2, 3, 4 e 5), enquanto a instituição 6 afirmou que sim, no que se refere a crianças e adolescentes e, “em parte”, no que se refere às famílias. A instituição 1 afirmou que a entrada na instituição é compulsória, determinada judicialmente, mas que há boa adesão aos trabalhos realizados cotidianamente pelas crianças e adolescentes. A maior insatisfação foi apontada em ambos os CRAS, os quais devem atender às famílias em situação de vulnerabilidade: é um “grande desafio”, segundo a entrevistada do CRAS 2, e é “insatisfatória” para a entrevistada do CRAS 1 – que completa dizendo que as famílias ainda vão ao CRAS tão somente em busca de benefícios eventuais, não para se engajar em um trabalho de fortalecimento de vínculos de médio e longo prazo.

As questões mais interessantes, para os objetivos deste capítulo, versam sobre a educação e a transformação social. Perguntadas sobre o que é educação, as representantes das instituições deram as seguintes respostas:

*A educação deve fortalecer o indivíduo para que desenvolva sua autonomia, sendo dessa forma capaz de perceber suas próprias necessidades, bem como os meios para supri-las (psicóloga, CRAS 1); Educação é um processo contínuo, que permanece pela vida toda em todos os momentos que acontece, tanto no formal como no informal (assistente social, CRAS 2); A educação, para mim, tem o objetivo de transformar para melhor a realidade de vida daquele sujeito. As crianças e adolescentes atendidos na instituição precisam se reconhecer como protagonistas de sua*

*vida, sendo capazes de buscar seus direitos e através de suas aptidões e conhecimentos encontrarem um futuro digno e com oportunidades* (psicóloga, coordenadora da instituição 6); *É uma construção de diversos parâmetros: social, cultural, pedagógico, psicossocial. Ela se forma diferente nas diversas classes sociais e não se encerra, é um processo em construção diante das mudanças e das transformações* (assistente social, instituição 5); *Vejo a educação social como uma forma de promoção comunitária, pois se torna importante ao desenvolver iniciativas que fomentem o desenvolvimento humano, a participação consciente e crítica e a vontade de participar mais das ações da comunidade* (assistente social, instituição 3); *Educação é o desenvolvimento integral do indivíduo: corpo, mente, espírito, saúde, emoções, pensamentos, conhecimento, expressão etc. Tudo em benefício da própria pessoa e a serviço de seu protagonismo e autonomia. Mas também sua integração harmônica e construtiva com toda a sociedade* (assistente social, coordenadora da instituição 4); *Vejo a educação como algo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional de crianças e adolescentes. Se existe falha no processo educacional há consequências significativas no desenvolvimento, na capacidade de raciocínio, na consciência sobre si e o mundo, pensamento crítico, entre outros* (assistente social, coordenadora da instituição 1); *O instituição 2 visa à educação, mas com um viés terapêutico, trabalhando suas habilidades, por exemplo fazendo yoga* (psicopedagoga, coordenadora da instituição 2).

Uma primeira interpretação sobre essas respostas nos leva a considerar os conceitos, valores e ideias mobilizados para definir educação e a frequência com que cada conteúdo se fez notar. Neste sentido, cinco respostas trataram dos destinatários do processo educacional, abordados na singularidade do termo “indivíduo” ou “sujeito”: “autonomia do indivíduo”, “transformar a realidade do sujeito”, “desenvolvimento pessoal e profissional”, “desenvolvimento humano” e levar o indivíduo a se reconhecer

como protagonista. Em três respostas, tratou-se do processo educacional: como algo contínuo e que se dá em todos os momentos e ao longo da vida, ou como algo que envolve diversas dimensões e é distinto conforme a classe social de quem está sendo educado. Cinco respostas comentaram sobre os conteúdos ou objetivos desse processo educacional: em duas respostas, a dimensão comunitária (“promoção comunitária” e “participação comunitária”); em outras duas, o “protagonismo”; em uma delas, a integração do indivíduo com a sociedade. Duas respostas trouxeram concepções específicas sobre a educação, tratando de qual é o tipo de educação que sua instituição pretende oferecer: há a concepção da “educação social” – em torno de um interessante discurso sobre a promoção comunitária – e a concepção de educação praticada em um viés terapêutico.

A ênfase das respostas revela uma concepção de educação focada no desenvolvimento individual e, secundariamente, no desenvolvimento comunitário. Tendem a reforçar as proposições hegemônicas no campo da educação escolar, da Assistência e da pedagogia social, focando o indivíduo, por vezes isolando-o em seu ato de aprender ou de se desenvolver, outras vezes considerando o aspecto local (ou “comunitário”), mas quase sempre não incluindo as dimensões mais amplas da vida em sociedade e sua crítica. Entretanto, respostas que destacam o processo procuram auferir uma dimensão mais complexa ao ato de educar, considerando aspectos formais e informais da educação, ou tratando-o como multidimensional e tensionado pela estrutura das classes sociais. Respostas que trouxeram concepções específicas sobre a educação – educação social e educação aliada à terapia – demonstram a diversidade possível, em um campo ainda em processo de consolidação. Entretanto, se a concepção terapêutica preserva algo que as normatizações recentes da Assistência tendem a não mais reconhecer, a educação social indica o caminho provavelmente seguido pela maioria dos sujeitos no campo das práticas

socioeducativas, informados cada vez mais pela *doxa* da pedagogia social – *doxa* bastante alinhada aos fundamentos que orientam as normatizações da Assistência.

Considerando que, inclusive pela tipificação, o trabalho feito pelas instituições tem caráter socioeducativo, perguntou-se qual era a visão das entrevistadas sobre o trabalho educacional feito para além da escola:

*Como anteriormente mencionado, penso que a educação deve favorecer para que o indivíduo seja capaz de lidar com suas questões cotidianas, para que possa conhecer os caminhos que deve seguir para vivenciar uma melhor qualidade de vida (psicóloga, CRAS 1); O trabalho informal além da escola é indispensável como forma de complementariedade no processo educacional e de suma importância quando aliado a uma educação para a consciência social, direitos e deveres, cidadania, projetos de vida etc. (assistente social, CRAS 2); O trabalho realizado além da escola é importantíssimo para a formação da criança, uma vez que apresenta estímulos diferenciados e uma atenção diferente da fornecida na escola. Ambos os trabalhos são importantes e precisamos trabalhar como um sendo complementar ao outro, em parceria: escola, instituição e família. O trabalho da educação não formal vem atender algumas necessidades que muitas vezes a escola não alcança devido ao grande número de alunos, pouco número de professores ou profissionais diferenciados dentro da escola. O trabalho na obra social envolve também a presença do psicólogo e do assistente social, que traz uma percepção diferenciada a respeito dos problemas vividos naquela família e na forma de trabalhar as dificuldades da criança dentro da instituição e na sua vida como um todo (psicóloga, coordenadora da instituição 6); Nós como entidade nos responsabilizamos pelo trabalho educacional no período inverso da escola, ele vem desde a disciplina na hora do almoço, fila, respeito pelo amigo e nas atividades com regras, no comportamento em passeios, na*



*vontade de participação* (assistente social, instituição 5); *Os projetos sociais desenvolvidos pelas ONGs há um tempo era considerado de contraturno, servindo como meio de complementação e fortalecimento do trabalho que a escola não conseguia “atingir”. Mas, hoje, a visão e a atuação das ONGs não permeiam em torno disso. Mesmo atuando como meio de educação não formal, é uma educação que os fortalece e os promove como seres mais envolvidos com a comunidade, mais atuantes e mais preparados para ser protagonistas de sua própria história. Atuando com oficinas de arte, cultura, esporte e psicossociais* (assistente social, instituição 3); *É de extrema importância, pois educa para a vida em sociedade, desenvolvendo o protagonismo* (assistente social, coordenadora da instituição 4); *Contribui significativamente para o desenvolvimento, uma vez que a escola e o ensino regular muitas vezes não é suficiente para um desenvolvimento e aprendizagem satisfatórios* (assistente social, coordenadora da instituição 1); *Falta muita visão, trabalhar a criança para que ela tenha entendimento do seu próprio corpo, é preciso repensar a educação para desenvolver a função materna, trabalhar vínculo familiar e os professores no sentido de dar atenção* (psicopedagoga, coordenadora da instituição 2).

Um dos objetivos da questão, inclusive do modo como foi feita, era avaliar se as representantes das entidades realmente consideram seu trabalho como educativo, ainda que distinto do escolar. As respostas indicam que sim.

No que se refere à caracterização desta educação para além da escola, duas respostas indicaram que se trata de uma “educação não formal” – sendo que uma delas destacou que as ONGs não mais realizam um trabalho meramente de contraturno escolar. Em contradição com esse relato, duas respostas caracterizam a atuação de sua entidade como um trabalho educacional “no período inverso da escola” (o que outrora era conhecido como contraturno escolar), enquanto uma entrevistada disse que era

um trabalho necessário diante do caráter “muitas vezes insatisfatório” da escola. Uma resposta, da assistente social do CRAS 2, caracterizou o trabalho da entidade também como “trabalho informal” (além de complementar à escola). Uma resposta não distinguiu essa educação da educação em geral e duas caracterizaram-na apenas por seus objetivos (promover o “protagonismo” e promover o trabalho psicopedagógico e de desenvolvimento de vínculos familiares). Percebem-se nas respostas o acúmulo de camadas históricas, ainda que recentes, relativas a este trabalho socioeducativo: uma camada mais profunda, mas ainda presente, caracteriza tudo que era feito fora da escola como “informal”; um pouco menos profunda, há uma oposição entre escola e trabalho socioeducativo (pois a entidade realizaria o trabalho de “desenvolvimento” que a escola não estava sendo capaz de fazer) e, em seguida, uma complementariedade entre a escola e o trabalho socioeducativo (como “contraturno” escolar); mais recente, a proposta da educação não formal – no relato da coordenadora da instituição 6, distinguem-se o que seriam as três fontes da educação contemporânea: escola (educação formal), a instituição (educação não formal) e a família (educação informal).

Nenhuma resposta menciona a educação social ou a pedagogia social (embora o termo tenha aparecido na definição de educação em geral feita pela representante da instituição 3). Mais presente no vocabulário recente no campo das práticas socioeducativas, assim como na formação destes profissionais, em especial dos titulados há menos tempo, está a educação não formal. Contudo, quando as respostas tratam dos objetivos dessa educação, referenda-se a análise feita anteriormente sobre a educação em geral. Entidades que recorreram a caracterizações mais remotas, no ponto de vista do tempo histórico, juntam-se àquelas que fazem uso das mais recentes, quando se trata de elencar os objetivos dessa educação distinta da escolar. Reforçam-se as proposições atuais do campo da Assistência, bem como o trabalho

subsidiário assumido melhor pelo discurso da pedagogia social. Nelas, a Assistência e as práticas socioeducativas promovem a inclusão de indivíduos e grupos nas estruturas sociais dadas, mas não propõem a crítica ou a transformação dessas estruturas. Entre os objetivos citados nas respostas, “desenvolvimento” aparece em duas delas, assim como “protagonismo” e fortalecimento de “vínculos familiares”. Com uma citação cada, temos “consciência social”, “cidadania”, “disciplina, respeito, comportamento, vontade participação”, conhecimento do “próprio corpo” e envolvimento com a “comunidade”.

As respostas à questão sobre a opinião das entrevistadas em relação à atuação do educador que trabalha fora da escola foram as seguintes:

*O educador, antes de tudo, deve ser um modelo para seus educandos: deve se vincular aos seus educandos a fim de lhes oferecer vivências que possibilitem a tomada de consciência de seu papel na sociedade (psicóloga, CRAS 1); É uma atuação dinâmica, inovadora, desafiadora, que ultrapassa os moldes e modelos predefinidos para algo mais concreto e que pode se aproximar mais das comunidades (assistente social, CRAS 2); O papel do educador nos projetos da Casa é essencial para o andamento das atividades e para o desenvolvimento destas crianças. Todos eles têm uma proximidade muito grande com cada um dos educandos, o que também auxilia no trabalho da obra social, uma vez que o papel desta é também acompanhar as necessidades psicossociais destas famílias. O educador, que está com a criança não só na oficina, mas também no pátio, no momento de almoço e nas atividades complementares da instituição, conhece a família do educando, seus costumes do dia a dia e pode observá-lo a ponto de notar qualquer mudança que prejudique a criança, por exemplo, quando o mesmo está com algum machucado por menor que seja e que pode indicar um caso de violência ou maus-tratos; um comportamento diferente*

*que indique problemas em casa; a falta de cuidados, higiene e carinho com a criança em casa; entre outros (psicóloga, coordenadora da instituição 6); O verdadeiro educador é um constante educador, ele não é ator na entidade, ele é educador dentro, educador nos seus princípios, ele vive educando e aprendendo (assistente social, instituição 5); A ação do educador social faz, de forma eficaz, uma intervenção junto à população, mediando necessidades do grupo com suas potencialidades. Busca promover o desempenho e desenvolvimento do grupo, motivando-os a participarem e os conscientizando de suas capacidades (assistente social, instituição 3); É necessário que possua uma boa formação, para que aja como técnico e não apenas reproduza suas vivências (assistente social, coordenadora da instituição 4); O educador tem papel importantíssimo na formação de crianças e adolescentes, visto que é reconhecido como espelho para os envolvidos (assistente social, coordenadora da instituição 1); É um trabalho rico, a Assistência Social deveria ter mais atenção (psicopedagoga, coordenadora da instituição 2).*

A maioria das respostas (seis) tratou da “identidade” desses educadores; quatro trataram do “método” desse educador; duas, dos “objetivos”. Entre as menções à identidade, duas afirmaram ser ele um “modelo” ou “espelho” para os educandos; duas foram mais vagas (“papel essencial” e “trabalho rico”); uma diz que ele deve ser um “constante educador” e que “vive educando-e-aprendendo”; e uma, que deve ser um técnico com boa formação. As menções ao método pareceram mais reveladoras: três trataram da vinculação muito próxima dele com os educandos e suas famílias (“para oferecer vivências”, para perceber problemas ou servir como “mediador” entre necessidades e potencialidades da comunidade) e uma distinguiu a atuação mais livre e criativa desse educador (“atuação dinâmica, inovadora, desafiadora” e que usa algo “mais concreto” para se aproximar das comunidades) implicitamente criticando o caráter rígido da educação formal (com seus “modelos predefinidos”). Quanto aos objetivos, uma resposta

afirma que o educador deve levar o educando a tomar consciência de seu papel na sociedade e uma afirma que deve “promover o desempenho e o desenvolvimento do grupo”.

As respostas destacam um educador que cria vínculos maiores com seus educandos, está presente em muitos momentos do cotidiano deles e de suas famílias e, de modo menos rígido que um educador escolar, promove a interação e o desenvolvimento do “grupo” ou “comunidade”. Mas há respostas vagas e ao menos uma – aquela que afirma dever ser esse educador um “técnico” – que indica uma possível contradição entre a maioria das respostas e as perspectivas reais vindouras. Contrastam-se as concepções de um educador que cria vínculos de certa intimidade e afetividade com seus educandos e comunidade, com um fortalecimento da legislação e as recorrentes normatizações no campo da Assistência que tipificam e enquadram o trabalho das entidades que estão na confluência entre a Assistência e o campo das práticas socioeducativas. Cada vez menos pode valer a atuação mais flexível da educação não formal e dos educadores com vínculos íntimos com a comunidade, em prol de um conjunto de regras protocolares a seguir. Reforça tal possibilidade o crescente poderio das propostas da pedagogia social, as quais elencam saberes e habilidades específicas a esse educador social que devem ser aprendidas em cursos formais especializados, orientados por esta ciência, a pedagogia social. Em cotejo com a interpretação das respostas sobre educação e educação fora da escola, essas respostas sobre a atuação do educador fora da escola parecem indicar uma passagem do predomínio da concepção orientada pela educação não formal para uma práxis fundada na *doxa* da “inclusão social” – comungada pelo atual campo da Assistência e pela pedagogia social.

Essa transposição de ideologias orientadoras se reforça quando se analisam as respostas à questão “O que entende por trabalho transformador?”:

*O trabalho transformador é aquele que sensibiliza, mobiliza para a reflexão, provoca inquietações e questionamentos e que, posteriormente, poderá estimular mudanças sociais (psicóloga, CRAS 1); É aquele que tem um impacto de mudança, fortalece vínculos, funções protetivas, contribui para melhoria de qualidade de vida das pessoas (assistente social, CRAS 2); Um trabalho que seja significativo na vida da criança, adolescente ou família e que possa, muito mais do que auxiliar nas dificuldades, torná-los capazes de serem transformadores de sua realidade e protagonistas de sua história (psicóloga, coordenadora da instituição 6); Quando se participa de um projeto que você contribuiu e vê acontecer (assistente social, instituição 5); Aquele que promove e desenvolve o indivíduo a ponto de ele ter condições e capacidade de fazer escolhas mais saudáveis, escolhas que os levem para novas e boas oportunidades (assistente social, instituição 3); É aquele que modifica a realidade daqueles que são os usuários deste trabalho (assistente social, coordenadora da instituição 4); Aquele que traz significativos resultados na vida da pessoa, trazendo desenvolvimento e progresso (assistente social, coordenadora da instituição 1); O trabalho transformador começa pelo respeito ao próximo, amorosidade, aspectos motores para que sejam mais aptas, pois, hoje em dia, há falta disso (psicopedagoga, coordenadora da instituição 2).*

Todas as respostas, de algum modo, giraram em torno da ideia de que se trata de transformar o indivíduo ou a família para se incluírem melhor na comunidade e na sociedade. Entretanto, a palavra “inclusão” ou “incluir” não apareceu em nenhuma resposta. Mas a concepção está sempre implícita, pois não se menciona a transformação da realidade social mais ampla ou das estruturas sociais mais profundas – há apenas indícios disso nas respostas do CRAS 1 e da instituição 6. Estamos em tempos muito distantes daqueles em que era muito forte a concepção de transformação social da educação popular e da pedagogia de Paulo Freire. Nas respostas das entrevistadas, a transformação praticamente se

restringe ao âmbito pessoal e familiar. Esses indivíduos tornar-se-iam, assim, habilitados para ter autonomia ou ser protagonistas, participando de modo mais atuante e integrado à realidade tal como ela está dada.

Confirmam-se essas assertivas nas respostas à questão “O trabalho que exerce no momento, é transformador? Por quê?”. Vejamos:

*Sim, no sentido de que as famílias que são acompanhadas se vinculam à instituição e aos profissionais buscando melhor qualidade de vida. Porém, para que um trabalho seja transformador, deve contar com a participação imprescindível da própria família [a família como corresponsável no processo de transformação], e, atualmente, é onde nosso desafio se situa (psicóloga, CRAS 1); O SUAS [Sistema Único de Assistência Social] propõe o fortalecimento da função protetiva da família, superação de situações de fragilidade social vivida, com isso acredito que exercemos um trabalho com objetivos de auxiliar a promoção e transformação das famílias, só não podemos esquecer que o protagonismo dessa transformação é da família que está sendo atendida (assistente social CRAS 2); Acredito que sim, estamos sempre buscando melhorar o trabalho já realizado. Podemos ver grande diferença no desenvolvimento de algumas crianças e adolescentes, principalmente em relação às regras e perspectiva de futuro (psicóloga, coordenadora da instituição 6); Sim, pois todo ano é feito um trabalho, um projeto com diversas atividades e estas atividades são voltadas para um trabalho diferenciado, transformador e multidisciplinar (assistente social, instituição 5); Com certeza. Todos os trabalhos socioassistenciais são transformadores, porém é um trabalho feito aos poucos, em que os resultados nem sempre aparecem de imediato, e sim é visto lá na frente, a longo prazo (assistente social, instituição 3); Sim, pois gera a possibilidade do usuário mudar sua história de vida, dando a eles as ferramentas necessárias para tal feito (assistente social, coordenadora da instituição 4); Sim, porque atua na*

*proteção de crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados, sendo estes cuidados e acompanhados para que permaneçam o menor tempo possível em situação de acolhimento (assistente social, coordenadora da instituição 1); O trabalho transformador começa pelo respeito ao próximo, amorosidade, aspectos motores, para que sejam mais aptas, pois, hoje em dia, há falta disso (psicopedagoga, coordenadora da instituição 2).*

Metade das respostas (quatro) afirmou claramente que “sim”, que o trabalho realizado é transformador. Duas respostas indicam algum porém ao “sim” (CRAS 1, pela participação relativa das famílias, e instituição 6, reconhecendo talvez o caráter limitado da transformação atualmente conseguida). Duas entrevistadas não deixam claro se é “sim” ou “não”: no CRAS 2, talvez se oculte a insatisfação diante dos resultados já revelados na resposta sobre o envolvimento da comunidade; na instituição 2, a resposta subentende um sim.

Mais interessante são os porquês alegados para que o trabalho transformador tenha sido alcançado, total ou parcialmente. As respostas das representantes dos CRAS e da instituição 1 (tipificado como acolhimento institucional, modalidade “abrigo”) indicam que a transformação está sendo alcançada ou seria alcançada com base nos critérios e objetivos das normatizações da Assistência, como o SUAS, explicitamente citado pela assistente social do CRAS 2; aos CRAS, o fortalecimento de vínculos familiares; à instituição 1, o acolhimento de crianças com direitos violados. O trabalho “transformador” é aí identificado com as normatizações do campo da Assistência, de modo que poderia ser considerado técnico ou burocrático.

Outras três respostas indicam a transformação identificada como o desenvolvimento dos indivíduos, uma delas reconhecendo, implicitamente, as limitações de tal tarefa: desenvolvimento de alguns educandos em relação ao respeito às regras e criação de perspectivas de futuro (instituição 6, a que parece reconhecer as



limitações), “gera a possibilidade de o usuário mudar sua história de vida dando a ele ferramentas necessárias” (instituição 4) e criar dadas aptidões nos educandos (instituição 2). Acreditamos que as outras duas respostas são vagas ou imprecisas nesse aspecto (instituição 5 e instituição 3).

Considera-se que a concepção de transformação dessas instituições é bastante estreita, limita-se aos critérios normativos do campo da Assistência e às perspectivas da “inclusão social” que se tornaram discurso hegemônico no campo das práticas socioeducativas. Nada mais distante das concepções da educação popular, tão forte no Brasil e na América Latina dos anos de 1960 ao final do século XX, como aquela presente na definição de Graciani, para quem a educação popular é uma prática socioeducativa que busca elaborar e propor um processo de conhecimento, considerando as relações sociais e um dado contexto, com o objetivo de reforçar “[...] o poder de resistência e luta das classes dominadas”, buscando se inserir nos movimentos sociais que já existem e “[...] contribuir para sua dinamização” (2011, p. 28).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizamos neste estudo a noção de campo social de Pierre Bourdieu para compreender a atual configuração das práticas socioeducativas, considerado como um campo educativo em processo de autonomização em relação ao escolar e ao campo da Assistência, e também para analisar a interseção entre o campo das práticas socioeducativas e o campo da Assistência.

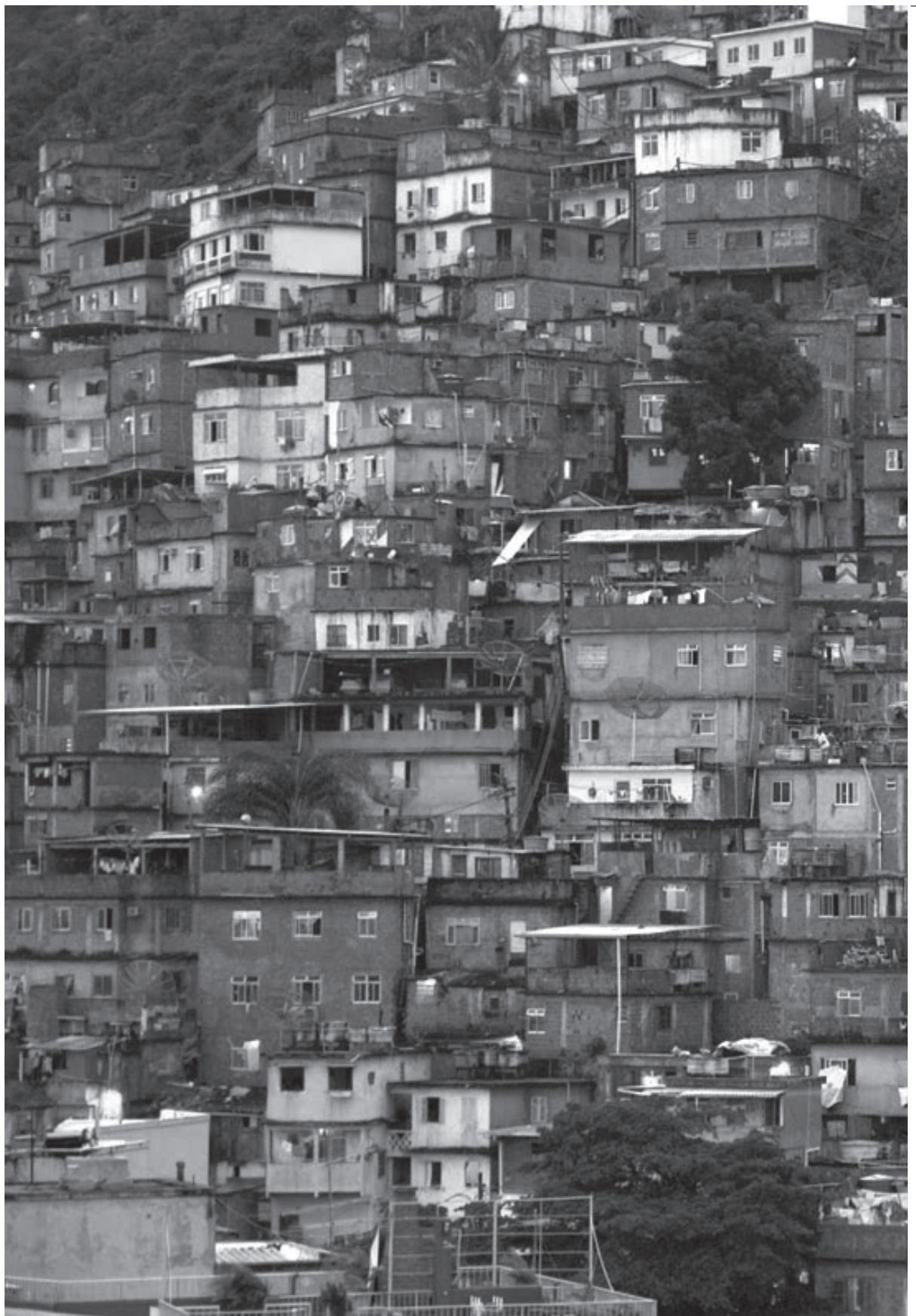
O capítulo destacou alguns dos impactos da regulamentação mais recente na Assistência para o campo das práticas socioeducativas. Esses impactos demonstram a relativa autonomia do segundo, afetado pela padronização e estreitamento das práticas reconhecidas pela Tipificação dos Serviços Socioassistenciais, e,

ao mesmo tempo, certo reconhecimento do campo das práticas socioeducativas, a quem a Assistência encaminha para determinados serviços educativos.

A pesquisa de campo buscou verificar em um contexto local – o município de Americana, onde a adoção do SUAS e da Tipificação estão em estágio adiantado – esses processos já citados. Destacaram-se oito entidades, que tiveram representantes entrevistados pelos autores deste capítulo. Duas delas são, na verdade, CRAS, que realizam o levantamento da demanda socioassistencial nas localidades, fazem o trabalho de reforço de vínculos familiares e encaminham sujeitos para o atendimento em instituições do dito “terceiro setor”, parte de um crescente mercado social no Brasil. Tais instituições vêm se esforçando para se enquadrar nos critérios da Tipificação, em sua maioria ligadas a Igrejas e vivendo tanto de verbas públicas (justamente aquelas destinadas pela Assistência) quanto de doações privadas.

Tal pesquisa revelou um processo complexo, mesmo em escala local e limitado a alguns exemplos, de adequação das entidades à Tipificação. Nesta interseção entre Assistência e práticas socioeducativas, o campo das práticas socioeducativas tanto perde para a Assistência o poder de determinar seus próprios critérios de legitimidade quanto ganha reconhecimento e recursos ao alinhar-se àqueles critérios determinados pelo Estado à Assistência. Também tanto perde quanto ganha ao acatar a “divisão de trabalho” anteriormente citada, suposta pelo SUAS e pela Tipificação.

O esforço de adequar-se à *doxa* do campo da Assistência, presumindo a “inclusão dos excluídos”, tende a levar essas entidades e todo o campo das práticas socioeducativas às concepções da pedagogia social. A pedagogia social compartilha tal concepção de inclusão, distancia-se dos esforços de reconstrução das estruturas sociais e reduz a noção de transformação social a mudanças em nível micro – indivíduo, família e comunidade, no sentido de que possam se adequar ao nível macro, que é dado, não contestado.





## Últimas palavras

Somos uma geração que perdeu o privilégio de não fazer nada, aquele doce não-fazer-nada que é a mansa hora do repouso, o embalo da rede na frescura de uma varanda, a quietude ensolarada de um pomar em que o sono da tarde nos pegou de repente, a hora de armar brinquedos para as crianças, das visitas que chegam sem se fazer anunciar, pois na certa estaremos em casa para uma conversa despreocupada e sem objetivo. [...] Perdemos o abençoado tempo de perder tempo, de não fazer nada, a única hora em que gente se sente viver. O mais é cansaço e aflição de espírito.

*(Elsie Lessa)*

### A necessidade da poesia

#### I

o amor está escasso

nestes dias.

o cerco das misérias quase desnatura

as formas novas.

muitas mãos

ainda não se reconhecem.

#### II

a cota de sonhos em nossa boca

anda quieta.

entre os dentes e o céu

pouco se move a língua.

o ar se oculta

abaixo da garganta.

mas os nascimentos precisam de palavras.

os que nascem, precisam de poemas.

*(Severino Antônio)*

O trecho de Elsie Lessa foi retirado da crônica “Gente”, publicada nos anos de 1960. Já o poema de Severino Antônio foi publicado mais recentemente, em 2008. Eles não foram apenas

escritos em épocas diferentes, mas falam de temporalidades distintas em relação ao presente de cada obra. A crônica, do passado, um passado que é nosso também. O poema, de um futuro em que a poesia poderia se disseminar mais. Ambos os textos, contudo, tratam de faltas: falta de tempo pleno, falta de poemas.

A abertura deste livro trouxe a figura de um portão fechado dos versos de Drummond. Se o poema falava da infância do poeta mineiro, ao citá-lo desejava apontar também o nosso presente. O presente dos mundos da educação. Presente em que o portão fechado entristece, mas ensina. Dura lição. Estas últimas palavras, contudo, desejam trazer algum caminho, certa esperança, depois da dura lição aprendida, em cartilhas não tão insípidas, pois que amargas, do menino que sobe a ladeira e esbarra no portão.

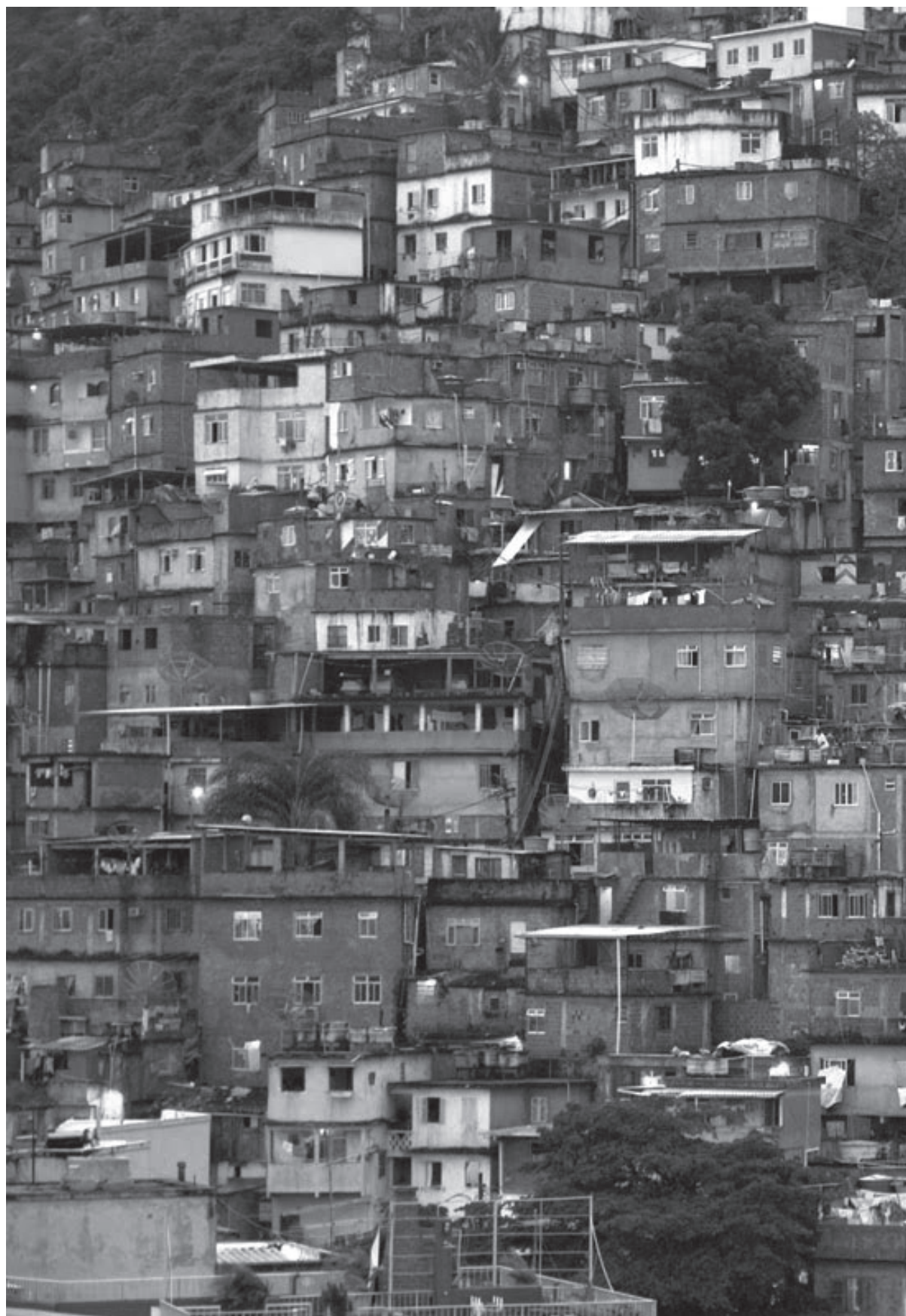
Elsie Lessa fala de um tempo que se deixou esvaír no tempo, em que havia tempo para perder tempo. E, com isso, ele, o tal do tempo, podia ser pleno. Não é preciso interpretar a ideia como mera crítica aos mundos modernos e pós-modernos, rejeição conservadora das mudanças que não podem mais recuar – e nos dias em que Elsie escrevia já não se podiam mais evitar. Pode-se ler como um aviso de que é preciso e possível encontrar a oportunidade e o espaço para os sentidos, desejos e necessidades realmente humanos. A crônica lembra muito do que, lá no capítulo 3, eu chamo de princípio comunitário. Não vejo a crônica apenas como saudosismo, nem o desejo de comunidade como passadismo tolo. Antes, são avisos de que o ser humano precisa dessas coisas tão simples, mas tão fundamentais. Aquelas que ensinam o abraço, o olhar atencioso e atento, a fala amorosa, a razão cuidadosa.

Severino Antônio fala da poesia. Quando poemas, a poesia se transfigura em fenômeno criativo da linguagem, arte das palavras, milagre em que conversam versos, pontos e vírgulas. Os poemas falam da ausência e do desejo, transpiram de vontade, criação, inovação, vontade de ser-mais. Lembram o que chamei lá, também no

capítulo 3, de princípio societário. É claro, o vigor do poeta nos indica que a poesia deve marcar os que nascem, os que precisam de sentido, de utopia, para ter seu lugar no mundo. O poeta fala das mãos que ainda não se reconhecem, e, assim, nos remete também ao princípio comunitário. É que, quase sempre, aqueles princípios da sociedade e da comunidade se unem. São a base de uma educação sociocomunitária. Aquela que também ensina a audácia, estimula a invenção, nos tira do lugar comum, nos faz sonhar e desejar. Um mundo sem poesia é também o mundo em que não temos tempo de ser plenos. Aquele que Elsie também trata, a seu modo.

Após tantas páginas de crítica e alguma utopia, quis trazer as letras da cronista e do poeta para aumentar um pouco a dose de utopia. Desejo de que este livro, que começou com a imagem de um portão fechado, se encerre com o de outro bem aberto.







## Referências

- ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan./mar. 2011.
- ACCIOLY e SILVA, Doris; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da memória; a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteadó. **Cadernos CERU**, série 2, v. 20, n. 1, p. 113-128, jun. 2009.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (Org.). **Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: \_\_\_\_\_. **Adorno**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108. (Col. Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 157-176.
- \_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ALFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001. p. 29-38.

\_\_\_\_\_. A sociologia da educação em Portugal: elementos para a configuração do estado de arte. In: TEODORO, Antonio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005. p. 129-158.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado e notas sobre os aparelhos ideológicos de estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuição metodológica para a Sociologia da Educação. **Sociedade e estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago. 2007.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2009. v. 3.

ANTÔNIO, Severino. **O visível e o invisível: alguma poesia**. Campinas: Verus, 2008.

\_\_\_\_\_. Linguagem e educação sociocomunitária: algumas considerações, de modo constelar. In: BISSOTO, Maria Luísa; MIRANDA, Antonio Carlos (Orgs.). **Educação sociocomunitária: tecendo saberes**. Campinas: Alínea, 2012. cap. 3, p. 53-69.

APPLE, Michael W. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi (Org.). **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-145.

\_\_\_\_\_. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107-142, jul. 2002.

APPLE, Michael W.; OLIVER, Anita. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 10, p. 271-303.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Desescolarização da sociedade. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2001. cap. 21, p. 197-201.

ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ongs. **Cadernos ABONG, ONGs: identidade e desafios atuais**, São Paulo, n. 27, p. 3-27, maio 2000.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

BERSTEIN, Basil. Classe e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, maio 1984.

\_\_\_\_\_. Elaborated and restricted codes. In: \_\_\_\_\_. **Class, codes and control**. Oxon: Routledge, 2003. p. 94-131. v. 4.

BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (Orgs.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Brasilense, 1987.

BIRD, Frederick; GRIESSE, Margaret Ann (Orgs.). **Responsabilidades sociais: práticas de empresas internacionais na América Latina**. Piracicaba: Editora Unimep, 2007.

- BIRDSALL, Nancy; SABOT, Richard H. **Opportunity foregone: education in Brazil**. Washington D.C.: Inter-American Development Bank, John Hopkins University Press, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale de jugement**. Paris: Ed. De Minnuit, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Paris: Ed. De Minnuit, 1984.
- \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1998b.
- \_\_\_\_\_. O campo econômico. **Política & Sociedade**, n. 6, p. 15-57, abr. 2005.
- \_\_\_\_\_. O mercado de bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. cap. 3, p. 99-182.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (Orgs.). **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1, p. 15. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_parecer11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. **LOAS Anotada – Lei Orgânica de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2009a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/lei-organica-de-assistencia-social-loas-annotada-2009/lei-organica-de-assistencia-social-2013-loas-annotada>>. Acesso em: 10 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004: Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2009b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquivo/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BUBBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 341-370, 2º sem. 2010.

- CANASTRA, Fernando Augusto Coelho. A emergência da profissão do educador social: uma aproximação a partir dos processos de profissionalização. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 17-32, 1º sem. 2011.
- CANDIDO, Antônio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Orgs.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. p. 8-18.
- CARO, Sueli Maria Pessagno; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Educação social e psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.
- CARVALHO, Alonso Bezerra de. A sociologia weberiana e a educação. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs.). **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 57-76.
- \_\_\_\_\_. Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 585-597, maio/ago. 2010.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denise Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/legislacao/assistenciasocial/resolucoes/2009/Resolucao%20CNAS%20no%20109-%20de%2011%20de%20novembro%20de%202009.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2013.



- COSTA, Jean Carlo de Carvalho. Desigualdade social, modernidade periférica e reconhecimento: a teoria social pós-crítica e o programa PROJÓVEM. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, n. 2, p. 156-167, maio/ago. 2010.
- COSTA, Márcio da; SILVA, Graziella Moraes D. Amor e desprezo: o velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Ciências da Educação**, n. 22, p. 101-120, jan./maio 2003.
- COUTINHO, Suzana Costa. **Rede de educação cidadã: os desafios da educação popular organizada em rede**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), Americana, 2012.
- DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E. Os movimentos sociais, a sociedade civil e o “terceiro setor” na América Latina: reflexões teóricas e novas perspectivas. **Primeira Versão**, Campinas, IFCH/Unicamp, n. 98, out. 2001.
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone, FAPESP, 2008.
- DAVIES, Brian. Berstein, Durkheim e a sociologia da educação na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 51-74, nov. 2003.
- DE TOMASSI, Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não-governamentais brasileiras. **JOVENES**, Revista de Estudios sobre Juventude, ano 9, n. 22, p. 246-267, jan./jun. 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação. Dossiê “Sociologia da infância: pesquisa com crianças”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A medida socioeducativa de liberdade assistida como alternativa de educação não formal. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 365-391, 1º sem. 2011.
- DIAS, Silvano Severino; ARAÚJO, José Carlos S. **Fundamentos da teoria educacional em Vieira Pinto**. [s.l.: s.n.], 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0414.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- DURKHEIM, Émile. **La educación moral**. Buenos Aires: Losada, 1947.
- \_\_\_\_\_. **Educação e sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1988.
- ESPINDULA, Brenda (Org.). **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória**. São Paulo: Instituto Arte Cidadania/Centro de Estudos e Memória da Juventude, 2009.
- FANTIN, Maristela. Educação popular e saúde: conquistas e desafios no contexto brasileiro. **Caderno de Debate**, Florianópolis, Educação popular e saúde: diálogos com a vida. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, p. 7-16, jul. 2000. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/98192598/Educacao-popular-e-saude>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

- FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: memória de jovens e história oral**. Campinas: Unicamp, CMU, Arte Escrita, 2007.
- FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Educação não formal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 131-132.
- \_\_\_\_\_. (Orgs.). Dossiê “Educação não formal, educação social e educação sociocomunitária: a cidade e metodologias”. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 25, p. 17-236, 2º sem. 2011.
- FERNANDES, Renata Sieiro; GROppo, Luís Antonio; PARK, Margareth Brandini (Orgs.). **Cidade: patrimônio educativo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação. Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 6, p. 169-195.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCIA, Valéria Aroeira. Realismo da exclusão social. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, ano VII, n. 12, p. 113-132, 1º sem. 2005.

\_\_\_\_\_. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 31-52.

\_\_\_\_\_. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; SILVA, Odair Marques da; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). **Pedagogia social: educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social**. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

GIDDENS, Anthony. Educação. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 396-424.

\_\_\_\_\_. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e moderna teoria social**. 6. ed. Lisboa: Presença, 2005.

GIROUX, Henry. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 97-132, jul. 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- \_\_\_\_\_. (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOMES, Ana Maria R. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. 2006.
- GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. 2008.
- GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. **Educação e desencantamento do mundo: contribuições de Max Weber para a Sociologia da Educação**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. A educação à luz da teoria sociológica weberiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. v. 1. p. 12-30. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/minicurso/educacaoteoriaweberiana.doc>>. Acesso em: **10 maio 2012**.
- GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência de vida**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.
- GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: Liber Livro, Anped, MEC-SECAD, 2007. v. 2.
- GROppo, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

- \_\_\_\_\_. Educação e juventude como técnicas sociais na obra de Karl Mannheim. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, ano 5, n. 9, p. 233-256, 2º sem. 2003.
- \_\_\_\_\_. **Autogestão, universidade e movimento estudantil**. Campinas: Autores Associados, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Comunidade, sociedade e integração sistêmica: as possibilidades de uma educação sociocomunitária emancipatória. **Comunicações**, ano 13, n. 2, p. 114-131, nov. 2006b.
- \_\_\_\_\_. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano VIII, n. 14, p. 131-150, 1º sem. 2006c.
- \_\_\_\_\_. Responsabilidade social empresarial e a mercantilização da solidariedade. **Serviço Social & Sociedade**, ano XXVIII, n. 91, especial, p. 143-162, 2007.
- \_\_\_\_\_. A modernidade e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luis Antonio (Orgs.). **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. Campinas: Alínea, 2008a. cap. 4, p. 93-130.
- \_\_\_\_\_. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luis Antonio (Orgs.). **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. Campinas: Alínea, 2008b. cap. 5, p. 131-166.
- \_\_\_\_\_. Alienação, fetichismo e emancipação na educação sociocomunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 20, p. 199-224, 1º sem. 2009.
- \_\_\_\_\_. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-**

- Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013.**
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, educação e estudos culturais: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3 (57), p. 47-82, set./dez. 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la action comunicativa**. Madri: Taurus, 1987.
- HARDMAN, Francisco Foot. **Nem pátria, nem patrão!** Memória operária, cultura e literatura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- HUBERMAN, Léo. Trabalhadores de todos os países, uni-vos! In: \_\_\_\_\_. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. cap. 18, p. 212-232.
- ILLICH, Ivan. **Tools for conviviality**. [s.l.: s.n.], 1973. Disponível em: <<http://olivier.hammam.free.fr/imports/auteurs/illich/tools.htm#ackn>>. Acesso em: 20 maio 2013.
- \_\_\_\_\_. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KADT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.
- KELLNER, Douglas. A globalização e os novos movimentos sociais: lições para a teoria e a pedagogia Críticas. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**. Perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004. cap. 13, p. 195-208.

- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEDEZMA, Noel Aguirre; BAZÁN, Luis Antonio Rodríguez. Políticas públicas educativas com participação social: um meio para reconstruir concepções e práticas desde a educação popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.
- LESSA, Elsie. Gente. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos Santos (Org.). **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. p. 157-8.
- LIBERATO, Léo Vinícius. Movimento Passe Livre, revoltas e simulações. In: GROppo, Luís Antonio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz (Orgs.). **Movimentos juvenis na contemporaneidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 157-171.
- LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo de poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógnito**, Salvador, n. 11, p. 14-19, out. 2010.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 33, p. 171-188, 2009.
- LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. In: VELHO, Otavio et al. (Orgs.). **Estrutura de classes e estratificação social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 11-60.
- MACHADO, Evelcy Monteiro. A pedagogia social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sócio-comuni-



- tária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano X, n. 18, p. 99-122, 1º sem. 2009.
- MACHADO, Vítor. Origem da educação no MST: da ocupação ao assentamento – as dimensões do aprendizado fora das lides da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 175-202, 1º sem. 2011.
- MANACORDIA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANFREDI, Silvia Maria. Contribuições freirianas para a organização dos movimentos sindical e popular no Brasil. In: MAFRA, Jason et al. (Orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Editora Esfera, 2009. p. 139-150.
- MANNHEIM, Karl. **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e utopia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. **Revista Histedbr Online**, Campinas, p. 106-130, dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Marx, Gramsci e o conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011.
- MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas**. Campinas: Autores Associados; Americana: Centro UNISAL, 2010.

- MARTINS, Marcos Francisco; MENDONÇA, Viviane Melo de (Orgs.). Dossiê “Movimentos sociais e educação”. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 23, p. 13-198, 2º sem. 2010.
- MARX, Karl. Observações à margem do programa do Partido Operário Alemão (Crítica ao Programa de Gotha). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980. v. 2, p. 209-225.
- \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: O processo de produção do capital. 27. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010. v 1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. Teses sobre Feurbach. In: GIANNOTTI, José Arthur. **Marx: vida e obra**. Porto Alegre: L&PM, 2000. p. 108-111.
- MEDEIROS FILHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado**. A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D’Imagem, 2005.
- MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso de formulações sobre o campo de poderes e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **RAC**, edição especial, p. 9-30, 2003.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.
- MONTAÑO, Carlos. **“Terceiro setor” e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

- MORAIS, Régis de. Uma visão de educação sociocomunitária. **Educação & Cidadania**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 21-34, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 73-83, abr./jun. 1990.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NIARADI, Pedro Guilherme. **Educação não-formal, ONGs e “terceiro setor”**: práticas e paradigmas do CEDAP. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Unimcap, Campinas, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- \_\_\_\_\_. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 26, p. 133-144, maio/ago. 2004.
- NORONHA, Olinda Maria. Cooperativismo sociocomunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6, maio, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004. p. 52. 1 CD-ROM.

- \_\_\_\_\_. A práxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano VIII, n. 14, p. 59-130, 1º sem. 2006.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- OLIVEIRA, Eliane Aparecida Araújo de. Juventude, terceiro setor e educação: algumas considerações. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XI, n. 20, p. 275-300, 1º sem. 2009.
- OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbanoindustrial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.
- ORTIZ, Renato. Introdução. A procura de uma sociologia da prática. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 5-30. (Col. Os Grandes Cientistas Sociais).
- PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009. p. 41-62.
- PAOLI, Maria Célia. Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. cap. 8, p. 373-418.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: CMU; Holambra: Setembro, 2005.

- \_\_\_\_\_. Educação informal. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007. p. 127-128.
- PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra: Setembro; Campinas: CMU, 2007.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Sociedade civil: sua redemocratização para a reforma do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: ENAP, 1999. cap. 3, p. 67-118.
- PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. **Educação comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papirus, 1995.
- PUCCI, Bruno. O riso e o trágico na indústria cultural: a catarse administrada. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Orgs.). **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 97-112.
- RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais nas escolas. Como os compreender? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, maio/ago. 2005.
- RECID (REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ). **Educação popular como política pública**. Texto para debate. Brasília: Talher Nacional, 2009. Disponível em: <<http://www.recid.org.br/politicas-publicas/item/35-ep-politicapublica.html>>. Acesso em: 28 ago. 2011.

- REIS, Denise Maria. **A participação social na perspectiva dos(as) jovens protagonistas da ONG SOS Adolescente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2009.
- RIBEIRO, José Querino. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Orgs.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977. p. 70-79.
- ROCHEX, Jean-Ives. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 637-650, set./dez. 2006.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- RODRIGUES, José Albertino (Org.). **Durkheim: sociologia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 1).
- ROMERO, Nayara Magri. Explorando cenários socioeducativos: ações educativas em espaços da Assistência Social. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XIII, n. 24, p. 279-304, 1º sem. 2011.
- SAINT-PIERRE, Héctor. **Max Weber: entre a paixão e a razão**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- SANTIAGO, Gabriel Lomba. **As utopias latino-americanas: em busca de uma educação libertadora**. Campinas: Alínea, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; WILHEIM, Jorge; SOLA, Lourdes (Orgs.). **Sociedade e estado em transformação**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 243-221.
- \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

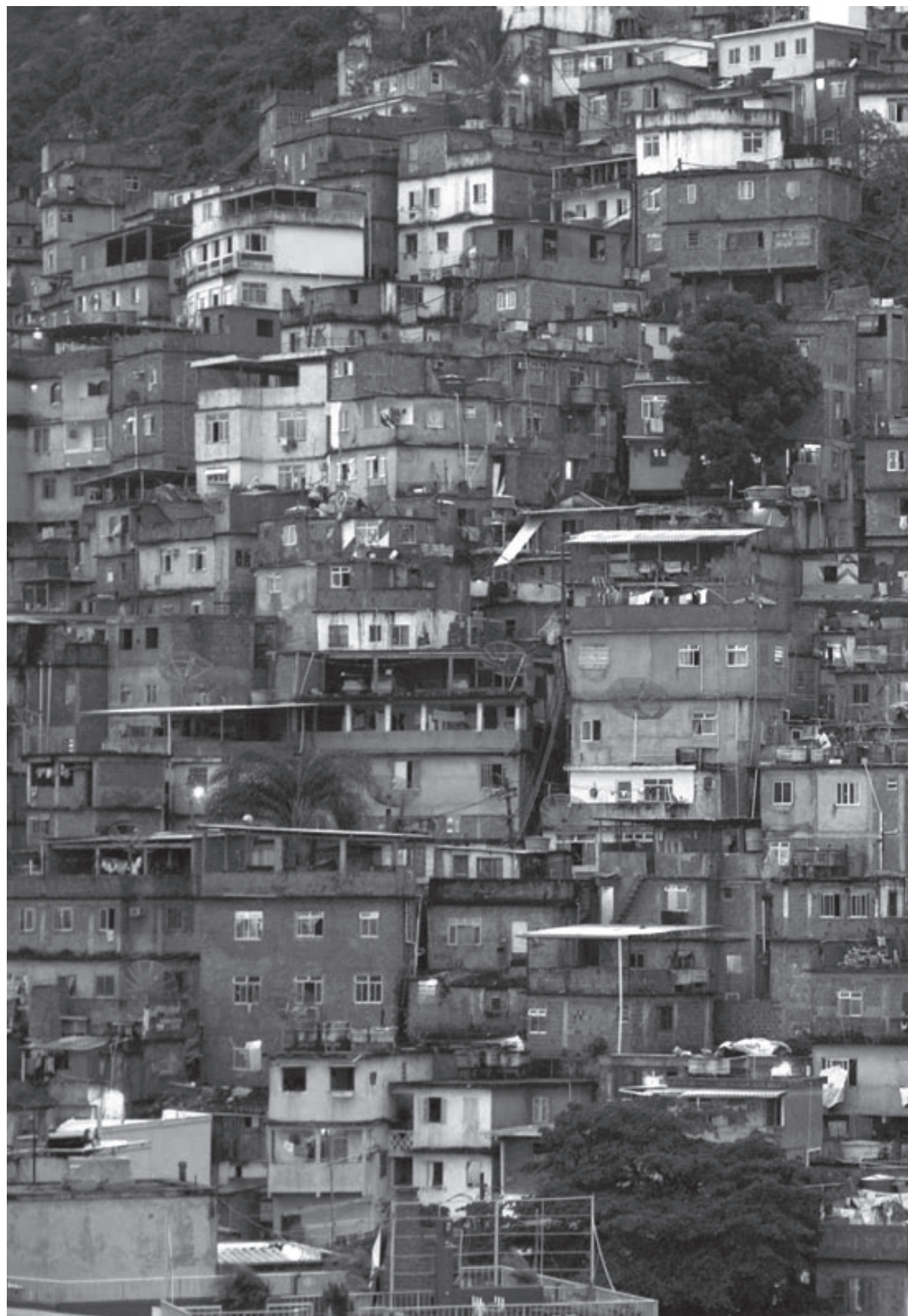
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Democratizar a democracia**. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, 1).
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, 2).
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, 3).
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Coleção Reinventar a Emancipação Social, 4).
- SANTOS, Lucíola Lecínio de C.P. Berstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.
- SAVIANI, Dermeval. Entrevista: A educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XI, n. 20, p. 17-27, 1º sem. 2009.
- \_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire**: vida e obra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia**: realizar a América Latina pelos movimentos populares. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.
- SILVA, Roberto da (Org.). III Congresso de Pedagogia social. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XII, n. 22, p. 167-448, 1º sem. 2010.

- SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária: além do estado e do mercado?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação.** Campinas: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação não-formal: um conceito em movimento. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von e outros. **Visões singulares, conversas plurais.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. p. 13-42.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de; GROPPPO, Luís Antonio (Orgs.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Florianópolis: Editoria Em Debate, 2011.
- SOUSA, Jesus Maria Angélica Fernandes. **A dimensão política do currículo: sumário da lição síntese.** Universidade de Madeira, 2002. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil\\_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/DocumentosCCPCCDoutoramentoBrasil_ficheiros/7Adimensaopoliticadocurriculo.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2007.
- SOUZA, Luiz César de. Considerações acerca do “conceito de esclarecimento”. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (Orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana.** Campinas: Alínea, 2011. cap. 7, p. 127-146.
- SOUZA, Raquel Pereira et al. Resenha de Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **Pensar a Prática**, Goiânia, UFG, n. 4, p. 149-161, 2000/2001.



- SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de C.E.; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 238-257, maio/ago. 2006.
- STRECK, Danilo. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason et al. (Orgs). **Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Editora Esfera, 2009.
- TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: USP, Editora 34, 2001. cap. 5, p. 139-166.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.
- THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Mestrado em Educação. **Relatório APCN enviado a CAPES**. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, jul. 2004.
- VILELA, Rita Amélia Teixeira. Uma concepção de educação em Theodor Adorno. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (Orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011. cap. 5, p. 95-109.

- WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). **Weber: sociologia**. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 13).
- \_\_\_\_\_. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: \_\_\_\_\_. **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 155-189. (Coleção Os Economistas).
- \_\_\_\_\_. A ciência como vocação, In: \_\_\_\_\_. **Metodologia das ciências sociais**. Parte 2. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995. p. 431-453.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 159-196, jun. 2007.
- ZANOLLA, Sílvia Rosa. Formação e cultura em T. W. Adorno. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa (Orgs.). **Sociedade, subjetividade e educação: perspectiva marxista e frankfurtiana**. Campinas: Alínea, 2011. cap. 6, p. 111-125.
- ZANTEN, Agnès van. Saber global, saberes locais: evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 48-58, set./dez. 1999.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.





## Sobre os autores

### *Luís Antonio Groppo*



Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de Americana. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). É autor de livros e artigos acadêmicos sobre sociologia da educação, sociologia da juventude, história dos movimentos estudantis, educação sociocomunitária, pesquisa em educação, entre outros temas.



*Suzana Costa Coutinho*

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Especialização em Comunicação Social pela Universidade São Francisco. Jornalista formada pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS).

*Elaine Marinbo*

Graduanda em Serviço Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do 2º semestre de 2010 ao 1º semestre de 2013.



*Débora Luci da Costa*

Graduanda em Serviço Social pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do 2º semestre de 2010 ao 1º semestre de 2013.



