

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Revista de
CIÊNCIAS
da **EDUCAÇÃO**

Ano VIII - N.º 14 - 1.º Semestre/2006

Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

Publicação periódica do Centro Unisal - Americana

Ano VIII - N.º 14 - 1.º Semestre/2006 - 180p. 20,5 cm

ISSN 1518-7039 - CDU - 37

Chanceler *Pe. Marco Biaggi*

Reitor *Gilberto Luiz Pierobom*

Pró-Reitor Acadêmico *Milton Braga de Rezende*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação *Milton Braga de Rezende*

Pró-Reitor de Extensão e Ação Comunitária *Antonio Ramos Prado*

Pró-Reitor Administrativo *Tetuo Koga*

Secretária Geral *Mara Lúcia Soares Horta de Lima*

LICEU CORAÇÃO DE JESUS – ENTIDADE MANTENEDORA

Presidente *Pe. José Adão Rodrigues da Silva*

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*
- *Paulo de Tarso Gomes*
- *Rita Maria Lino Tarcia*
- *Sonia Maria Ferreira Koehler*
- *Sueli Maria Pessagno Caro*
- *Tânia Mara Tavares da Silva*

Editor Responsável *Paulo de Tarso Gomes*

Revisão Editorial *Bete Rabello e Marilena Floriano*

Projeto Gráfico da Capa *Tamara Pereira de Souza*

Montagem da Capa *Camila Martinelli Rocha*

Impressão e acabamento



Gráfica e Editora Santuário - Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3104-2000 - 12570-000 - Aparecida-SP.

www.editorasantuario.com.br

Pede-se permuta.

We request exchange. Se solicita canje.

Si chiele lo scambio. On demandé l' échange. Wir erbitte

Sumário

Missão e Objetivos 9

Apresentação

• *Luís Antonio Groppo* 13

Comunidade-Sociedade, Práxis e Educação Sócio-Comunitária

1 - Educação Sócio-Comunitária e Educação Salesiana

• *Paulo de Tarso Gomes* 19

2 - As Especificidades da Educação Sócio-Comunitária
rumo à Democracia

• *João Ribeiro Júnior* 29

3 - A Práxis como Categoria Central
para o Entendimento da Educação Sócio-Comunitária

• *Olinda Maria Noronha* 59

4 - O Princípio Sócio-Comunitário e a Integração Sistêmica
na Educação: Algumas Considerações

• *Luís Antonio Groppo* 131

5 - Mesa-Redonda: Comunidade-Sociedade,
Práxis e Educação Sócio-Comunitária 151

Normas para Publicação
na Revista de Ciências da Educação 171

Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL 175

Missão e Objetivos

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO, periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, está aberta à comunidade acadêmica nacional e internacional e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação e o desenvolvimento científico, além de a atualização do conhecimento na área específica da Educação.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente, discentes e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade.

São objetivos específicos da Revista:

- a) Divulgar trabalhos originais em Educação e áreas afins.
- b) Promover a criação e a divulgação de textos dos professores e alunos do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL e de outras Instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior.
- c) Propiciar o intercâmbio de informações entre profissionais, através da publicação de textos que se enquadrem nas Normas para Publicação de Trabalhos da Revista.

A Revista prioriza a publicação de trabalhos inéditos, a saber: artigos, resenhas, ensaios, transcrição de palestras, trabalhos de iniciação científica, resumos de trabalhos de graduação, trabalhos apresentados em eventos na área pedagógica etc.

Critérios de avaliação para aceitação ou rejeição dos trabalhos:

- 1 - Os originais serão avaliados pelos revisores, todos professores-doutores, de forma anônima e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor(es).
- 2 - Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios: a) fundamentação teórica e conceitual; b) relevância, pertinência e atualidade do assunto; c) consistência metodológica e; c) formulação em linguagem correta, clara e concisa.
- 3 - Dependendo da avaliação realizada, os trabalhos recebidos poderão ser aceitos sem restrições, com alterações ou rejeitados.
- 4 - A aceitação com alterações implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão submetidas a outro revisor.
- 5 - Havendo necessidade, serão feitas pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, a critério dos editores, na revisão final.
- 6 - Os trabalhos recusados serão devolvidos.
- 7 - Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma.
- 8 - Os pareceres serão encaminhados aos autores pelo Editor Responsável, preservando o anonimato dos revisores, informando-os da aceitação sem restrição,

da aceitação com modificações ou da rejeição do trabalho pelo Conselho Editorial.

- 9 - Antes da publicação, o autor deverá encaminhar ao Conselho Editorial as seguintes declarações:
 - a) Termo de Aceitação das Normas da Revista, declarando não ter apresentado o trabalho, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional.
 - b) Autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos.
- 10 - Cada autor terá direito a cinco exemplares do número da Revista onde seu trabalho for publicado.
- 11 - Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de pelo menos dois (2) revisores e de um terceiro revisor em caso de controvérsia.
- 12 - Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, síntese, ensaio etc. em um mesmo número da Revista por vez.

Reserva-se o Conselho Editorial o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos da Revista. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas. É permitida a cópia (transcrição) desde que devidamente mencionada a fonte.

Apresentação

É com muita satisfação que apresentamos mais um número da Revista Ciências da Educação do UNISAL. Este número é bastante especial, pois apresenta resultados do primeiro Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, do Centro UNISAL, Unidade Americana-SP.

O evento foi realizado em 10 de junho de 2006, sábado, no período da manhã e tarde, no Mini-Auditório Pe. João Baldan do *câmpus* Dom Bosco do Centro UNISAL, Unidade Americana-SP. Neste, oito professores do Mestrado em Educação do UNISAL apresentaram palestras em Mesas-Redondas, e realizaram debates sob a mediação de outros professores do mesmo Mestrado.

A Mesa Redonda da manhã teve o nome de *Comunidade-Sociedade, Práxis e Educação Sócio-Comunitária*. O mediador foi o Professor Doutor Paulo de Tarso Gomes, coordenador do Mestrado em Educação do UNISAL. Os palestrantes foram os Professores Doutores Olinda Maria Noronha, João Ribeiro Júnior e Luís Antonio Groppo. Na abertura da mesa, o mediador, na qualidade de coordenador do mestrado, pôde historiar brevemente a adoção da “Educação Sócio-Comuni-

tária” como área de concentração do Programa. Os textos e debates apresentados nesta Mesa estão publicados neste número da Revista Ciências da Educação.

A Mesa Redonda da tarde chamou-se *Concepções de Educação Sócio-Comunitária*, tendo como mediador o Professor Dr. José Luiz Sigrist e como palestrantes os Professores Doutores Regis de Moraes, Sueli M. Pessagno Caro e Marcos Francisco Martins. Os textos e debates apresentados nesta Mesa estão publicados no próximo número da Revista Ciências da Educação.

A idéia de realizar este Colóquio surgiu de conversas informais entre os professores do Programa de Mestrado em Educação do Centro UNISAL, em especial os Professores Doutores Luís Antonio Groppo, Marcos Francisco Martins, Olinda Maria Noronha e Regis de Moraes, após constatar que diversos textos que buscavam uma definição de Educação Sócio-Comunitária – que é, justamente, a Área de Concentração de nosso mestrado – haviam sido escritos por nós. O Colóquio seria uma oportunidade de debatermos de modo sistematizado e público nossas idéias e textos.

A Comissão Organizadora dos Colóquios foi constituída pelos Professores Luís Antonio Groppo, Mara Regina Martins Jacomelli e Marcos Francisco Martins, e pelas mestrandas Maria Amélia Moscon, Martha C. Tatini dos Santos Ribeiro e Joalice Barbosa Parmigiani (sendo que as duas primeiras são também professoras do curso de graduação em Turismo do UNISAL). Comprometeram-se a colaborar na transcrição dos debates e na divulgação, e, efetivamente assim o fizeram, as mestrandas Grazielle Fernanda Carvalho e Mônica Ribeiro.

Ficaram definidos que os objetivos do Colóquio eram:

- Sistematizar e dar caráter público a um debate interno construtivo, entre docentes do Programa de

Mestrado em Educação do UNISAL, sobre as concepções da Educação Sócio-Comunitária.

- Colaborar em prol da clarificação, aos mestrandos em Educação do UNISAL, sobre as concepções de Educação Sócio-Comunitária existentes.
- Construir material escrito acadêmico relevante para uma publicação – em forma de coletânea de textos e transcrição dos debates dos Colóquios – sobre Educação Sócio-Comunitária – objetivo atingido, justamente, por este número da Revista.
- Divulgação do Programa de Mestrado em Educação do Centro UNISAL e da produção de seus docentes aos alunos de graduação em Educação, Serviço Social e outras áreas afins, tanto do UNISAL quanto de outras instituições da região de Americana, bem como aos educadores e profissionais da área social da mesma região.

Fica registrada a importância fundamental da atuação de nossa mestranda, também professora do Curso de Turismo do UNISAL, Maria Amélia Moscom, em inúmeros aspectos da organização, divulgação e logística do evento. Mas toda a equipe organizadora merece nosso agradecimento e parabéns. Especial agradecimento também deve ser feito às mestrandas que transcreveram os debates e algumas palestras: Grazielle Fernanda Carvalho e Mônica Ribeiro.

Nos textos a seguir, João Ribeiro Júnior, Olinda Maria Noronha e Luís Antonio Groppo apresentam discussões conceituais fundamentadas na filosofia, história e sociologia que buscam relacionar comunidade, sociedade e práxis social com a educação, procurando assim pensar a Educação Sócio-Comunitária nas suas efetivas e potenciais relações com democracia, liberdade, emancipação e bem-estar. Estes artigos são precedidos pelo relato de Paulo de Tarso Gomes,

coordenador do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, buscando historiar e contextualizar a gênese de nosso Programa e sua Área de Concentração. Nos debates, destacam-se os comentários de outro professor de nosso Programa, Professor Dr. Severino Antonio Barbosa, bem como importantes questões formuladas pela platéia.

Convido-os à leitura atenta e crítica desta nossa contribuição, que se deseja valiosa para a compreensão destes novos e velhos fenômenos educacionais, através do olhar da Educação Sócio-Comunitária. Esperamos em breve realizar novos Colóquios para divulgar e debater nossas idéias e pesquisas, com a intenção de sempre evoluir e aprender na troca de saberes e dúvidas sobre o universo da educação.

Prof. Dr. Luís Antonio Groppo
Docente do Mestrado em Educação
- UNISAL/Americana-SP



I

Comunidade-Sociedade,
Práxis e Educação
Sócio-Comunitária

Educação Sócio-Comunitária e Educação Salesiana¹

Paulo de Tarso Gomes

Coordenador do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*

Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP

Doutor em Educação – UNICAMP/Campinas-SP

Resumo

Introduz-se o porquê da educação sócio-comunitária como área de concentração do mestrado em Educação do UNISAL, a partir da discussão da educação salesiana como educação sócio-comunitária e concluindo com a reflexão sobre as condições de uma práxis educacional sócio-comunitária.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Educação Salesiana – Práxis Sócio-Comunitária.

Abstract

Introduced the reason of the Social-communitarian Education as Concentration Area in Education from Unisal. First, discussed the salesiana education as Social-communitarian Education. Finally, reflect about the conditions for a educational social-communitarian praxis.

Keywords

Social-Communitarian Education – Salesiana Education – Social-Communitarian Praxis.

Este texto pretende ser uma introdução sobre o porquê da educação sócio-comunitária, e a educação sócio-comunitária dentro da educação salesiana. Busca compreender como se gerou a proposta da área de concentração do Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL).

Trata-se de um texto breve sobre a educação salesiana como educação sócio-comunitária e, historiando, porque surgiu essa proposta de Área de Concentração dentro da proposta de Mestrado em Educação.

O Mestrado de Educação do Centro UNISAL vinha em processo de implantação desde o tempo em que a instituição ainda era as Faculdades Salesianas, em 1994. Atendendo a um “conjunto novo” de orientações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sobre a pós-graduação, fizemos uma reformulação em 2001. E, naquele momento, mudamos o tema da área de concentração genérica em educação para educação sócio-comunitária.

O motivo desta proposta tinha, antes de tudo, relação com a instituição que ia manter “essa” pós-graduação. Não existe a possibilidade de, numa instituição de caráter também sócio-comunitário, como é o caso de uma instituição comunitária confessional como o Centro UNISAL, se fazer uma proposta de pesquisa que seja desvinculada da identidade histórica desta instituição. Esta talvez seja uma das grandes distinções que se pode encontrar no plano epistemológico e político entre uma instituição pública de ensino e uma instituição privada de ensino quando elas fazem pesquisa.

E nós entendemos que não haveria a possibilidade de uma implantação e continuidade de um projeto, se a instituição não se reconhecesse neste projeto a sua trajetória histórica.

Buscamos nos documentos da própria instituição, nos documentos que fundam a identidade salesiana, um modelo que mais se aproximasse do modelo de educação que estava de acordo com essa trajetória histórica.

Encontramos dentro de documentos que antes haviam sido construídos coletivamente pelas escolas, faculdades e obras salesianas no Estado de São Paulo, a idéia de que a educação salesiana é uma educação sócio-comunitária. Nesses documentos emerge esse conceito de uma forma muito simples. Mas tudo o que se apresenta no seu mais imediato e mais simples esconde a sua problematicidade ou esconde a sua complexidade. O que é que está proposto lá?

Simplesmente, trata-se de uma proposta institucional de atuação da educação salesiana, que remetia ao século XIX e à separação entre Igreja e Estado, quando se deu o surgimento de uma dupla missão educativa para a educação religiosa

Comparativamente, o século XVIII e antes, o século XVII, entendiam que a educação dentro de uma instituição

católica era só projeto de salvação. Tratava-se de fazer com que uma pessoa se inserisse na cultura da cristandade, que conseguisse conviver com os seus valores e alcançar a salvação.

O século XIX, marco na Europa, e em particular na Itália, da separação entre Igreja e Estado, faz com que os educadores católicos de então, que vão ser considerados naquele momento progressistas, percebam que eles não devem se opor ao Estado. Para eles, na verdade, o objetivo do Estado não era contrário ao objetivo daquilo que eles teriam como sua filosofia, teologia e ideologia dentro do cristianismo, porque o Estado moderno estava baseado em alguma idéia de bem comum.

Isso, para a educação salesiana, parece um objetivo muito simples – e bem sabe quem já pisou em uma escola salesiana alguma vez na vida. O objetivo da educação salesiana com relação à pessoa é formar um bom cristão e o honesto cidadão. Percebe-se na simplicidade dessa frase a percepção da divisão entre Igreja e Estado, mas não como oposição.

O discurso destes educadores era algo assim: “Escuta aqui, nós temos que mudar o posicionamento da Igreja que se opôs à formação do Estado laico, para entender que nós, agora, cooperamos num mundo que vai ter um Estado laico. Nós vamos construir um sujeito histórico e não criar o oposto, retirar este sujeito histórico do Estado”. Trata-se de um capítulo à parte na história do Cristianismo.

Na verdade, o Cristianismo oscila entre esses seus dois extremos, ou melhor, o humanismo cristão oscila entre esses dois extremos. Que extremos são esses? Trata-se da proposta de educar para o mundo, ou da proposta de educar contra o mundo. É claro, isso já está presente na própria filosofia cristã, herdeira da filosofia grega.

Entre os dois extremos, portanto, há primeiro a proposta de cuidar só do bom cristão, ou seja, cuidar só da mis-

são espiritual da educação; segundo, há a proposta de educar para o mundo, ou seja, educar para uma realidade concreta em que essa espiritualidade se concretiza como ação.

Refletamos do ponto de vista de quem um dia já navegou sobre a ação movida a partir da religião como ideologia, e agora ideologia no bom sentido, não no sentido de mascaramento da realidade, mas como aquilo que são os princípios que regem a nossa ação ideologia, utopia que se converte em movimento e práxis. Nesse ponto de vista, percebemos que esses dois modelos de envolvimento aparecem para todos os cristãos, tanto quanto para as próprias ordens e congregações religiosas, que se dividem nisso.

Se a ordem ou cristão se pauta na educação contra o mundo, então o objetivo é se separar do mundo, já que no mundo está a tentação. Se todo mundo é mal, vamos valorizar o bem através da oração, pois se rezarmos para o bem, ele converte o mal.

A outra posição é de que a educação confessional, a missão religiosa, exige o envolvimento com o mundo. Ela exige um tipo de envolvimento com o mundo, que nunca está completo, se não estivermos na história.

Se na primeira posição o espírito lógico é um discurso de salvação, na outra perspectiva a palavra teológica chave é encarnação. Nessa segunda posição, se você não se encarnar na história, não cumpriu a sua missão!

No século XIX, toda essa guerra teológica entre calvinistas, aristotélicos, agostinianos e platônicos na história da filosofia, encontra uma síntese na educação salesiana em uma frase marota chamada “Educar o bom cristão e o honesto cidadão”. É nesse momento que se pode tirar dessa frase uma posição aristotélica de Dom Bosco que não se separa matéria e espírito. Ou seja, não se separa transcendência e história na educação salesiana.

Há uma especificidade da educação salesiana ainda

neste aspecto. Ainda nessa perspectiva de inserção histórica, de valorização da encarnação, é possível centrarmos-nos no indivíduo, que é, por exemplo, o que acontece em algum momento com alguns segmentos da reforma protestante. Essa solução fica mais clara na reforma do que propriamente no que vem depois dentro do próprio catolicismo. Para muitos dos reformadores, essa inserção histórica só é do indivíduo. É preciso o indivíduo ir até lá, você tem que ter fé, tem que testemunhar, tem que buscar uma salvação individual, então é a sua história individual que lhe salva.

Na educação salesiana não é assim, já que ela toma uma outra raiz do cristianismo. Vejam como a educação religiosa é complicada de se estudar, pois o cristianismo representa várias coisas, várias correntes e várias visões de educação. Existem os que consideram que a educação cristã pode toda ela ser colocada num único pacote, mas não é assim.

Há uma outra perspectiva do Cristianismo que é comunitária, de que ou nós resolvemos o problema juntos ou não adiantou resolver o problema. Não adiantou chegar sozinho, não adiantou resolver uma parte. Daí emerge a comunidade como valor.

Chegando ao século XXI, as pessoas perguntam: Qual é a verdadeira educação salesiana? Qual é a verdadeira educação sócio-comunitária?

Se você tentar responder esse “verdadeiro” propondo um conceito a priori, sem experiência histórica, está se correndo o risco de ter aquela visão platônica, idealista da educação, em que a transcendência precede a história.

Não é esse o método da educação salesiana. A educação salesiana parte primeiro da experiência educativa. Ela vai primeiro para a experiência educativa e só depois tenta sistematizar.

Tentemos olhar isso da perspectiva da ciência da educação, analisar o projeto educativo de caráter sócio-comuni-

tário em geral (seja este projeto movido por essa perspectiva confessional e religiosa, ou não). Procuremos agora fazer ciência, abrir os princípios, mas sem precisar negar os princípios.

Ao fazer isto, o que é que vai acontecer? Vamos ter de nos perguntar o que é que exatamente constitui a prática histórica de uma educação comunitária e social.

Pretendo propor algumas hipóteses que se referem a possíveis características dessa educação, as quais perpassarão ao longo dos artigos e debates reunidos nesta revista.

A primeira hipótese é que nós temos que entender a distinção entre comunidade e sociedade. Existem várias maneiras de se fazer isso. Mas em um sentido histórico, temos o seguinte. Primeiro, sendo a comunidade aquilo que está mais próximo no tempo-espaço do sujeito da história, a práxis comunitária constitui uma articulação específica da comunidade, como construção histórica de algo maior que é a autonomia social. Trata-se daquele plano determinado da comunidade fazendo movimentos que não geram consequências só para a comunidade, mas que ultrapassam os limites da comunidade e que transbordam para a sociedade mais ampla, através do exercício da autonomia. Em relação à práxis religiosa, sobre a questão da salvação, não se trata simplesmente da salvação da nossa igreja, da nossa congregaçãozinha, mas sim algo que transborda os limites dos muros de nosso mosteiro, a fronteira da nossa comunidade que vai contagiando, que vai se disseminando por toda a sociedade. É como o catolicismo tenta superar a separação entre a Igreja e o Estado. Não se trata de fazer de novo a apologia da cristandade, ou seja, estar abaixo da fé da Igreja, mas sim a apologia dos valores que, mesmo sem a fé do cristianismo, são humanos, que conformam um humanismo. Esses valores transbordam a idéia de comunidades e articulam-se em favor de um certo tipo de sociedade.

Dado esse papel da práxis comunitária, agora vamos para a práxis educativa. A práxis educativa é concretizada a partir de um projeto social ou comunitário e ela se caracteriza pelo resultado histórico de seu processo. Aqui a fidelidade se dá em relação à história. Trata-se da salvação situada pela encarnação ou, se for preferível, a filosofia da historicidade. Por quê? Porque nós temos que distinguir agora a ideologia em um novo sentido. É preciso distinguir aqueles pacotes da educação (que caem em nossa cabeça e que não vão funcionar em lugar nenhum da história, mas são pacotes) daqueles projetos que são, no sentido utópico, projetos mesmo, aqueles nos quais depositamos a esperança e o esforço concreto de transformá-los em realidade, em que se dá efetivamente a práxis educativa. Quer dizer, não é só “falação” o que deve ser feito, mas sim aquilo que, uma vez dito, nós perseguimos a sua concepção para ver se ele consegue ter vida e história. Também se considera o concreto, aquilo que já teve a sua práxis histórica, que será também útil como matéria-prima para sistematizarmos os nossos projetos.

A partir dessa nossa hipótese, o que um projeto educativo sócio-comunitário desse programa deveria fazer? O que é que ele se propõe a fazer?

Na minha análise, trata-se de investigar as experiências educativas, cujo resultado histórico é a construção própria da autonomia social, evidenciada por essa práxis comunitária e pela cidadania, caracterizando-se como práxis educativa. Essa seria uma direção apontada pela experiência construída até aqui.

Teríamos ainda outros aspectos para chamar atenção. Um deles seria que a categoria da práxis não se refere só a uma prática, um ativismo, um fazer. É antes uma práxis aristotélica, em que se trata tanto de um agir como um refletir aquilo sobre o qual se deu uma direção, no caso uma in-

tenção histórica, por isso práxis. Essa categoria está presente em todo o fundamento de pesquisa e remete o nosso olhar epistemológico ao concreto das relações sociais comunitárias e educativas, e em todas as possibilidades de elaboração epistemológica sobre o compõem esse concreto, sejam as relações econômicas, as estruturas de relações sociais, os processos de comunicação e linguagem que se configurem em intervenção educativa.

Investigamos, em qualquer momento, esse fundamento da práxis tal como ele acontece, nas diferentes experiências educativas e institucionais, buscando identificar essa articulação sócio-comunitária. Extraímos dessa dimensão de investigação a explicação e a possibilidade de previsão, porque a ciência deve explicar e prever. Isso é ciência, sendo a práxis em nossa visão sempre conhecida a posteriori, ou seja, depois da experiência educativa.

Quando se começam a evidenciar as concretizações históricas, é que o resultado de nossas pesquisas deve, no sentido de previsão, permitir reconhecer os sinais educativos e de práxis em experiências educativas em curso ou um projeto.

Então, vamos ter que nos perguntar sempre: Em que condição pode se dar a práxis educativa sócio-comunitária? Certamente, ela não se vincula a uma forma institucional e nem a um modelo formal ou informal de educação. Não há uma simplicidade de respostas do tipo: se estou em uma instituição escolar, tenho práxis sócio-comunitária, ou se não estou na instituição escolar, não a tenho... Nem mesmo respostas como: se estou em uma forma de articulação social mais frouxa, então tenho a educação não-formal e tenho a práxis sócio-comunitária (isso pode ser verdadeiro ou falso, pois não se trata de uma ação de causa bem definida).

A discussão se dá exatamente sobre as condições em que se realiza a práxis educativa sócio-comunitária. O nosso

nó epistemológico, a práxis, não é uma simples intenção teórica, mas simplesmente a discussão do sentido histórico da educação, da efetividade histórica dela.

Nota

¹ Artigo baseado na transcrição, realizada pela mestranda Grazielle Fernanda Carvalho, de palestra feita na Mesa Redonda “Comunidade-Sociedade, Práxis e Educação Sócio-comunitária” no Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária do Centro UNISAL, em 10 de junho de 2006.

As Especificidades da Educação Sócio-Comunitária Rumo à Democracia

João Ribeiro Júnior

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP
Professor do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP

Resumo

Existe uma vocação para a democracia, que deve ser despertada, uma vez que, sendo a pessoa um ser inacabado, a educação terá a função principal de permitir a ela o fazer-se a partir da situação concreta e global em que está colocada e em sua comunidade. A grande influência que o processo educativo exerce sobre o meio social faz dele importante instrumento político, mas sua utilização como tal não pode ser abusiva, o que geraria distorções que comprometeriam a própria essência do processo. O estudo da contribuição da educação sócio-comunitária para o despertar da democracia na pessoa pode se referendar nas contribuições de Michel Thiollent sobre a pesquisa-ação.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Democracia – Pessoa – Pesquisa-Ação.

Abstract

There is a vocation for democracy, what must be awaked, once, has been the person an undone being, the education has the principal function to allow her to make herself from the concrete and global situation what is placed and in her community. The great influence that the educative process makes on the social environment grows it important instrument political, but it use don't can abusive, because this might have to make grave distortions in the essence of process. The study about the contribution of the social-communitarian education to the awake of democracy in person can be referenced in the contributions of Michel Thiollent about the action-research.

Keywords

Social-Communitarian Education – Democracy – Person – Action-Research.

Segundo a verdade do desejo.
Roland Barthes

Introdução

“O que mais vale no homem é a sua capacidade de insatisfação”, escreve Ortega y Gasset. É o descontentamento que nos desperta o desejo de mudança. O meu desejo de mudança é “o desejo do corpo que se oferece à educação”, como diria Rubem Alves.

Assim, neste artigo, explicito a verdade do meu desejo de que existe uma vocação para a democracia, que deve ser despertada, uma vez que, sendo a pessoa um ser inacabado ou prematuro, a educação terá a função principal de permitir a ela o fazer-se a partir da situação concreta e global em que está colocado em sua comunidade.

Acredito, a partir do meu desejo, que o educando, para afirmar-se nas possibilidades novas que este novo século oferece, para uma sociedade nova a ser vivida em novas condições, há necessidade que se desperte nele a vocação para a democracia.

Entendo que a democracia não consiste apenas em um ideal político, isto é, num puro dever-ser. A discussão sobre os fins da democracia entreatre a importante questão dos meios. Sob esta perspectiva, o conceito de democracia representa mais do que uma filosofia política; constitui, também, um processo político, ou seja, uma forma institucionalizada de participação da sociedade no exercício do poder, que pressupõe a existência de um conjunto de instituições políticas ordenadas a essa participação. Mas acima de tudo, a democracia é uma vocação. Vocação humana nascida da liberdade.

Já não basta descrever formas de governo que se dizem democráticas; é preciso tentar compreender e explicar a democracia dentro dela mesma para apreender a sua essência, e uma vez possuída esta, chegar a delimitar com rigor o âmbito de sua realidade no ser vocacional da pessoa, como forma de vida e forma política.

A democracia, como forma de vida e como forma política, é o instrumento que irá nos permitir manifestar a nossa plena dignidade de pessoa, ajudando a realizarmo-nos integralmente.

1. A educação para a democracia

Se considerarmos a etimologia da palavra, o conceito de educação para a democracia tem um conteúdo que se aproxima muito mais de *educere* do que de *educare*, porque está fundamentalmente preocupada em ajudar a pessoa a tornar-se livre e, assim, criar a pessoa integral, aquela que não é unilateralmente espiritualista, nem materialista. A pessoa integral é uma perfeita harmonia do ser e agir de todos os componentes, tanto da natureza como da estrutura social.

Isso, contudo, não significa que a educação para a democracia endosse em bloco uma posição progressivista em detrimento da tradicionalista. Nem tanto a participação, a hipótese e a experimentação, nem tanto o silêncio, a generalização e a aplicação; porém o meio termo entre ambos esses aspectos.

A educação para a democracia é precisamente ajudar o educando a tomar conhecimento de um modo seguro de sua realidade. Realmente, se a função da educação para a democracia é desenvolver na pessoa o espírito crítico, a criatividade, a cooperação, a aceitação da responsabilidade e o gosto pela vida e pelo saber, a fim de que esteja educada para fazer frente a qualquer tipo de pressão, não podemos, pois, desprezar a herança do passado, mas, também, não podemos aceitá-la sem nenhuma reflexão.

A primeira coisa que se deve levar em conta é o educando mesmo. Supõe-se que ele seja educável para a demo-

cracia. Aqui, releva notar que ao dar-lhe o nome de *educando*, que cremos conveniente, cometemos na verdade uma petição de princípio de sua educabilidade, pois a experiência comum nos dá razão ao aceitar como um fato que o seres humanos podem ser educados para tudo, mesmo para a democracia.

Educado na educação para a democracia, a pessoa realiza em si a figura do cidadão. Senão não é educado. A educação para a cidadania pressupõe liberdade, conseqüentemente ele precisa criar-se como ser livre.

A democracia, em política, é uma noção conhecida; porém, em educação, é uma coisa relativamente nova. É certo que a luta por uma educação pública universal se fez e se faz em nome da democracia, mas o objeto desta luta é levar a educação ao povo, e não introduzir a democracia na educação, porquanto a educação não se realiza preparando a pessoa para a ação (práxis), mas preparando-a para que seja capaz de escolher livremente o meio justo e adequado para o fim a que se destina.

A educação para a democracia volta-se, portanto, para a pessoa com suas peculiaridades e seu ritmo próprio de desenvolvimento como ponto de partida para toda a ação educativa. Primeiro, é preciso conhecer a pessoa, pois se não existe receptividade e ressonância propícia, a melhor das teorias da educação não pode educar ou converter o educando.

Assim, a tarefa primordial da educação para a democracia é ajudar a pessoa no seu processo de amadurecimento, graças ao qual ela poderá equipar-se com as armas do conhecimento, da força de discernimento, das virtudes morais, e tomar posse da herança espiritual e cultural do patrimônio secular das gerações que a precederam. E não apenas conscientizá-la, porque a conscientização é um processo de sedução, que sufoca as iniciativas individuais, for-

çando-a a aceitar um pensamento imposto por um líder ou um partido político, ou uma teoria educacional dominante, sem nenhuma crítica. A educação para a democracia deve conduzir a pessoa ao aprimoramento humano, tornando-a capaz de construir uma sociedade mais justa, a partir de sua consciência crítica.

A educação para a democracia não é um setor ou parte separada do trabalho consciente da escola. Não é mais uma disciplina a ser batizada de (uma vez mais) “educação moral e cívica”; porém uma educação de índole integral, que se dirige a todos os aspectos da vida do educando. O mesmo que a direção da conduta ética da pessoa, a formação da cidadania é um sistema de filosofia prática, uma concepção moral da pessoa, uma maneira nobre e humana de viver.

Destarte, o fundamento desta filosofia da educação, que reflete uma antropologia filosófica subjacente, é o princípio de que a pessoa é em si mesmo um fim, e não um instrumento ou meio para realizar propósitos alheios à sua natureza, nem opostos à sua dignidade de ser humano. Não é moldar o educando para certo conformismo, mas amadurecê-lo e armá-lo (e muitas vezes desarmá-lo) para a descoberta de si mesmo e em sua interação com os outros, numa convergência de responsabilidades.

Sendo a democracia não só uma forma de governo, mas ampla e humana concepção da vida coletiva, que nasce, segundo entendemos, de uma vocação¹, é claro que este sistema é algo multilateral e muito complexo. Assim, a democracia proclama o valor supremo da pessoa humana, ainda que reconhecendo a diferenciação das pessoas, reconhecendo direitos e impondo deveres, afirmando que na vida coletiva o bem da maioria é superior ao bem do indivíduo ou de um grupo restrito, defendendo os interesses sócio-comunitários, com liberdade de todos participarem. A democracia, conforme já dizia, deve penetrar em todos os setores da soci-

idade. Não cabe mantê-la em um aspecto da vida, político, por exemplo, e excluí-la de outros.

Tal foi precisamente o erro em que incorreram as antigas democracias, as quais, ainda que de forma política às vezes sumamente liberal, eram autoritárias em sua educação, organização social e sistema econômico. Governo, economia, cultura e organização se condicionam mutuamente, e é imperativo que na ordem prática harmonizem-se entre si.

Deste modo, a educação para a democracia deve ser organizada com o fim primordial de preparar a pessoa para o cumprimento de seus deveres e responsabilidades como membro da sociedade (ser social em comunidade). Porém, essa educação não é um simples instrumento a ser manipulado pelo educador, senão uma educação que tem a marca da gratuidade; porquanto não educo a pessoa para que ela venha a ser o que eu quero que ela seja, mas para que ela seja ela mesma.

Se a comunidade, se a escola nela inserida, não cultiva os valores, as atitudes e os ideais necessários para despertar a vocação democrática da pessoa, nada mais faz do que destruir os fins que aspira a realizar. Este princípio não é aplicado somente aos objetos da aprendizagem, mas também se estende aos programas de ensino, à disciplina, à administração escolar e a todos os demais setores e facetas da educação.

A atividade educacional para a democracia é ir ao encontro da pessoa em formação em busca do seu brilho de pessoa livre. É suscitar ou fazer despertar virtualidades interiores.

Destarte, a educação para a democracia tem por fim despertar e desenvolver na pessoa os valores e a dignidade, suas vivências fundamentais e por isso universais e comuns, ao alcance de todos. A pessoa como sujeito de direitos quanto a si mesmo, e de deveres quanto às outras pessoas, é um

ser ético e moral. Forçar conscientização do educando, manuseá-lo como se manuseia uma máquina ou um animal é atentar a sua dignidade humana, é roubar-lhe a nobreza natural, é violar o seu valor como pessoa.

A pessoa humana é voltada para a democracia, e a democracia deve ser voltada para a valorização de cada um na medida do entrosamento sócio-comunitário. Assim, uma comunidade só pode ser constituída e realizada, em sua plena riqueza humana, se resultar de uma cooperação de liberdades humanas, de iniciativas pessoais plenamente livres. Uma comunidade é formada de pessoas livres capazes de iniciativas generosas e até de sacrifícios na sua edificação e, por outro lado, organizada em vista das pessoas singulares que a compõem.

O propósito de realizar o ideal da democracia é uma tarefa difícil, mas não impossível. É relativamente fácil preparar uma pessoa para uma função específica ou um lugar determinado. Porém, de acordo com o ideal democrático, é isto, precisamente, o que se deve evitar.

Aparentemente, estamos em frente a um paradoxo. A educação deve preparar para a vida, mas a vida é algo em mudança; a vida da próxima geração será diferente da nossa, e seguirá caminhos distintos que são impossíveis de se prever. Como podemos, pois, preparar alguém para ela?

Talvez a resposta seja a de que a educação deve tornar capaz a pessoa a fim de que se eduque a si mesma ao chegar a ocasião de mudança. Não podemos prepará-la para futuros deveres ou mesmo direitos, porque não sabemos quais possam sê-los.

Uma das coisas mais difíceis, mas, ao mesmo tempo, realmente democrática, é que não devemos impor nossas próprias normas à geração que chega. A verdadeira educação – uma educação para a democracia – não trata de prescrever crenças, nem conduta, senão fornecer a criação de

novas normas de acordo com as novas condições e necessidades. Tal é, em essência, o fundo do problema educativo. Somos reacionários na medida em que fracassamos a respeito, por mais que queiramos disfarçar este fato com um alarde de técnicas e métodos científicos.²

Como se vê, a educação para a democracia é bastante complexa. É uma educação para a liberdade e para o diálogo, para a crítica e para a autocrítica, para a tolerância e para a esperança. Trata-se de transmitir uma forma de vida, e não ditar idéias sócio-políticas. Trata-se, realmente, de educar e não simplesmente conscientizar, porquanto ninguém tem o direito de conscientizar o outro ou de forjar-lhe a consciência. A consciência se forma. Ela é esclarecida, aprimorada e cultivada. Não se trata de fazer do educando um servidor conscientizado (não consciente, conscientizado na voz passiva) de uma causa política ou social.

Donde, a pessoa não pode ser conscientizada por outro. A pessoa pode ajudar outra pessoa a conscientizar-se, mas não pode conscientizá-la. A conscientização, no fundo, disfarça a sua intenção dominadora e opressiva. Não se dirige a promover o despertar de uma consciência lúdica e pessoal, porém a criar reações automáticas e reflexas, tornando o educando uma criatura induzida a comportar-se como um ressentido.

O objetivo básico da educação para a democracia, portanto, é ajudar a pessoa a tornar-se um ser livre, e não simplesmente, conscientizá-lo.

Vista por este prisma, esta educação tende a produzir e desenvolver a unidade orgânica na vida sócio-comunitária, preparando a pessoa para a autonomia pessoal, não para alcançar fins egoístas, senão para que adquira o sentimento de sua responsabilidade perante o outro; e isto fará com que a pessoa, livremente, mescle inteligentemente sua atividade sócio-política com a de outras pessoas.

O fim social da educação para a democracia é a formação da personalidade humana, entendendo por tal o caráter moral, para integrar melhor a pessoa na comunidade, contra os efeitos da desintegração social. Assim, a pessoa é levada a aceitar livremente o dever sócio-comunitário, a viver em harmonia com as necessidades e sentimentos de outras pessoas, a querer e buscar esta solidariedade intencional, reflexiva, que supõe uma consciência geral ou coletiva, para um fim unitário superindividual, livremente aceito.

A verdadeira liberdade não é o fato exterior de não ter obstáculo para agir, senão a claridade interior de saber discernir, criticar e escolher. Em outras palavras, a liberdade não está no poder fazer, mas no escolher o que fazer.

Desta forma, para começar, a educação para a democracia não deve ser privilégio de uma classe. Constitui um verdadeiro contra-senso, que se explica somente pelo desprezo e abuso da força de uma classe sobre outra. A existência da democracia requer como condição *sine qua non* que a educação se difunda entre todos os membros da sociedade, que estejam para isso capacitados.

O direito à educação nada mais é do que uma consequência da essência própria do homem como pessoa, porque todos nasceram para, pela educação, chegarem à sua plenitude humana. Todos são educáveis, todos têm direito à mesma qualidade de educação. Se um vai mais longe do que outro, se um vai mais depressa do que outro, a educação não pode mudar de qualidade.

Com efeito, a educação para a democracia deve ser de tal maneira que ofereça a cada um as condições para a fruição plena da cidadania, pela capacidade de participar, como pessoa livre, da vida sócio-comunitária e, finalmente, proporcionar a cada um meios para ganhar a vida e usar o lazer.

O método de doutrinação, ou seja, a imposição, coativa ou dissimulada, de crenças, idéias ou doutrinas estranhas à

compreensão ou opostas à vontade dos educandos, não é um processo educativo, mas algo que pertence ao automatismo ou à pedagogia autoritária. Mediante a memorização, a formação de hábitos, a influência da emoção e a repetição de fórmulas ou frases tendenciosas ou sem sentido à sua realidade, cria-se na consciência dos educandos uma adesão mais ou menos cega e inconsciente aos princípios que não responderiam a nenhuma convicção, se bem que são aceitos por hábito adquirido, por sugestão, ou mesmo por insuficiência dos poderes críticos.

A doutrinação coativa não é mais do que um meio de deformação mental e embrutecimento dos educandos. O educando torna-se conscientizado (mas não consciente) de uma causa política ou social.

O fim perseguido na doutrinação, quando se trata de impor um sistema político ou social determinado, é preparar os educandos para reações reflexas automáticas, a fim de que amem, defendam com calor e, se necessário, sacrifiquem a vida e interesses a princípios que, examinados livre e inteligentemente, não seriam aceitos por nenhuma pessoa sensata. Dessa brutal e bárbara pedagogia, cujos automatismos gerados pela repetição conscientizante tolhem a liberdade, servem-se os regimes autoritários para levar às massas seus absurdos credos econômicos, sociais e políticos, que vão de encontro à vocação democrática da pessoa.

A educação carece de valor, se não chega à compreensão dos educandos, se não logra constituir uma parte de sua vida. Sua função mais importante é proporcionar aos educandos vivências, mudanças vantajosas de conduta e valiosas experiências, que elevam a aprendizagem ao nível da consciência reflexiva. Nada deve ser imposto por meio de procedimentos dogmáticos. É por isso que a educação para a democracia aspira elevar o homem à categoria de pessoa inteligente moralmente livre e útil à sociedade.

A única precaução, que deve exigir-se aos educadores desta educação para a democracia, é a de cimentar solidamente a educação moral e da cidadania nas necessidades de uma vida sócio-comunitária sã e nobre, ou seja, na conduta moral e cívica, sem as conotações pejorativas próprias dos regimes autoritários. Em outros termos, formar cidadãos ativos e conscientes de sua liberdade, ou seja, pessoas que saibam governar como pessoas livres e igualmente obedecer (ser governado) como pessoas livres.

Para alcançar esse desiderato, o educando pode tomar como base de seus ensinamentos as atividades e experiências que se relacionam com os princípios e valores da educação como um todo. Assim, por exemplo, o dever de respeitar a liberdade de pensamento e de expressão pode elevar-se à consciência mediante o hábito salutar de intervenção nas discussões ou controvérsias nas assembleias, quaisquer que sejam elas.

A primeira necessidade, pois, de uma educação para a democracia, é cultivar, em todos os membros da sociedade, sentimentos e atitudes de lealdade para com as instituições da democracia, bem como aos ideais e princípios da mesma e dos meios essenciais para a realização de seus fins e objetivos. Neste setor não se deve tolerar a tibieza nem a neutralidade.

O dever de todos os educadores da educação para a democracia é contribuir, por todos os meios de que possam dispor, para estimular o culto à dignidade, à liberdade e à justiça para todos. Para tal aspiração, os educadores deverão despertar em seus educandos os princípios e valores da democracia genuína e integral, entendida de acordo com o que foi demonstrado acima.

Também devem procurar que seus educandos se dêem conta dos problemas fundamentais das modernas sociedades, sobretudo em seus aspectos de índole econômica e social.

Um dos fundamentos da democracia, como vimos, uma das condições essenciais de sua própria vida, é a igualdade política e civil dos membros da sociedade. Contudo, não basta a igualdade política e civil; é também indispensável que numa democracia não haja grandes desigualdades econômicas, nem de caráter cultural. O regime de liberdade deixa de existir onde haja classes privilegiadas, que podem dominar as demais mediante recursos que proporcionam a riqueza, a cultura e uma posição social hereditária.

Embora já mencionado, é oportuno repetir que por igualdade econômica e política não se deve entender a igualdade de poderes e capacidade, nem a equivalência nas prestações de cada cidadão ao bem-estar comum. É por demais sabido que as pessoas diferem entre si por toda classe de poderes, aptidões e qualidades mentais, éticas e físicas. Por igualdade deve-se entender a igualdade ante a lei, ou seja, a igualdade de direitos civis e políticos e a igualdade de oportunidade.

A igualdade de oportunidade deve ser assegurada por meio de uma educação pública e gratuita aberta a todas as pessoas, sem distinção de raça, crença política e religiosa e idade, nem posição econômica e social. A realização deste propósito requer a organização de escolas, não só de nível fundamental, mas também médias, profissionais e universitárias, abertas a todas as pessoas capacitadas mentalmente para elas.

Em suma, a educação para a democracia aspira a difundir e elevar a educação do povo de maneira que cada pessoa possa alcançar o máximo de seu desenvolvimento intelectual e profissional de acordo com suas aptidões e diferenças culturais.

Estabelecida a diferença entre a educação *na* democracia e a educação *para* a democracia, passo, agora, à demonstração das especificidades da educação sócio-comuni-

tária, a fim de cimentar a tese de que a pessoa tem uma vocação para a democracia, que só será despertada por uma educação correspondente.

2. A educação sócio-comunitária e a educação para a democracia

A grande influência que o processo educativo exerce sobre o meio social faz dele importante instrumento político. Sua utilização como tal pode ser abusiva, gerando distorções que comprometem a própria essência do processo, sua finalidade primordial.

Ao cumprir seu papel na delicada tarefa de manter a identidade cultural da comunidade, ao longo de gerações, a educação não pode prescindir de um prudente equilíbrio entre as forças da tradição e as de inovação.

A pessoa é um ser perfectível, um ser educável, um ser que só pela educação chega ao que é. Ora, isto quer dizer que sua condição de inacabada é também a sua grandeza. O inacabamento de sua natureza significa uma plasticidade sem limites.

A pessoa não pode, portanto, adotar um comportamento democrático imediato, apesar de sua vocação para a democracia, dado que não possui os mecanismos que permitem a alguns animais inferiores desenvolverem-se por si próprios com todos os conhecimentos adquiridos pela sua espécie ao longo de sua evolução.

Deste modo, embora a pessoa ao nascer esteja por ser, por fazer, e seu futuro dependa, em grande parte, do meio em que se encontra e da educação que receba, a educação para a democracia só é possível graças a certas potencialidades que a pessoa possui, e que ela fundamentalmente desenvolve e atualiza.

A educação para a democracia não é um ensino de pura informação, uma mera transmissão de idéias e conhecimentos que passam pela mente do educando sem incorporar-se à corrente de sua vida, sem modificar sua conduta e suas atitudes ante a comunidade. É sim um processo global, envolvendo a pessoa como um todo; ela deve penetrar na vida inteira do educando, e, por isso mesmo, não pode simplesmente constar do conteúdo programático das disciplinas, ou figurar numa grade horária, ou melhor, até pode, mas isso não basta.

A obra de formação da cidadania democrática da pessoa não interessa unicamente ao pensamento, senão, também, à emoção, à consciência ética e, sobretudo, à conduta em suas relações com a sociedade. Este é um aspecto profundamente ativo e efetivo desta educação.

Os governos autoritários sempre lograram exaltar intensamente o sentimento nacional do povo e transformá-lo em um verdadeiro misticismo, que não se distingue muito de uma religião. Algo semelhante, porém cimentado em uma profunda e arraigada vocação democrática e em uma clara e ampla compreensão, deveria impregnar a alma dos cidadãos.

O que acabo de expor deve ser entendido no sentido de que, na educação para a democracia, o fundamental não é ensinar os direitos, as garantias e as prerrogativas das pessoas, e a forma com que estão organizadas as instituições políticas, tanto regionais como nacionais, mas sim, a partir de sua vocação para a democracia, despertar nos futuros cidadãos o valor da cooperação, o sentimento de justiça, a tolerância e o firme propósito de defender os ideais da democracia, e não transformá-los em autônomos a serviço de um partido político ou do Estado, mediante um civismo exaltado.

Por outro lado, o regime de liberdade requer pessoas capazes, inteligentes e instruídas, que possam compreender

as deficiências das instituições democráticas e contribuir para a sua renovação quando seja recomendável realizá-la.

A qualidade da educação para a democracia consiste em não se fechar numa falsa terminalidade, mas em deixar sempre a mente aberta para mais educação. A meta da educação é sempre mais educação; a meta da escola é aprender a aprender.

Nesse processo de educação intelectual, indispensável para a democracia, se esta quer perseguir seu aperfeiçoamento espiritual e material, para uma maior soma de felicidade comum, há de se evitar um grave e detestável perigo pedagógico, já mencionado, que é a doutrinação coativa ou dissimulada, que nada mais é do que um veneno para o espírito, um embrutecimento da mente e uma possível deformação moral.

O respeito da personalidade, a liberdade temperada pela responsabilidade, o sentimento de justiça, a cooperação de todos os membros da sociedade, a lealdade dos cidadãos ao Estado e todas as demais obrigações inerentes ao exercício da cidadania são extremos sobre os quais os educadores não devem permitir-se ante o educando a mais ligeira sombra de dúvida ou incerteza. Da formação de uma fé robusta nestes valores e ideais pode depender a existência e prosperidade da Nação.

Este respeito e reverência aos princípios medulares da democracia não se opõem a que, na escola e fora dela, se discutam situações ou projetos que interessam à vida sócio-comunitária, ou sugiram meios para melhorar as instituições nacionais ou regionais. A controvérsia, sustentada em um terreno de franca e leal cordialidade e inspirada no desejo de superar as condições que impedem uma democracia de ser perfeita, não somente não oferece perigos de nenhuma espécie, senão contribui para aclarar idéias, buscar soluções vantajosas e preparar de uma maneira inteligente as refor-

mas desejáveis. Daí a importância do exercício da crítica, sem temor.

Este termo, crítica, requer uma explicação. Não significa que não devemos aceitar de modo submisso o juízo da maioria, ou a que sugere uma pessoa de autoridade e de prestígio (o argumento da autoridade). A crítica consiste em livrar-se de toda influência coletiva ou pessoal e pesar cuidadosamente o pró e o contra das coisas, o favorável e o desfavorável, o que produz agrado ou nos inspira repulsão, os valores positivos e os valores negativos, ou tendências que apontam uma negação.

O sistema, chamado democrático, não é uma imposição legal, mas uma soma de ideais e valores, os quais formam a substância e guia espiritual para a pessoa realizar-se integralmente. Assim, a primeira norma de conduta, que a educação para a democracia deve aplicar a fim de que os educandos aprendam a viver em uma democracia, é conseguir que pensem e se conduzam de uma maneira livre de dogmatismos.

É preciso que o educando desperte para sua realidade. Este modo de atuar é o que faz da educação sócio-comunitária aquilo que os antigos chamavam de *ars cooperative naturae* (arte de cooperar com a natureza), ou seja, um trabalho auxiliar para, por meio da educação para a democracia, despertar a vocação democrática da pessoa.

A política não é assunto de alguns; é assunto de todos. Quanto mais for educado um povo, tanto mais será a consciência política e jurídica de uma comunidade e, por conseguinte, tanto melhores e justas serão as autoridades.

O Estado não pode existir abandonado a si mesmo. Necessita dos governantes e dos governados. O povo, portanto, deve expressar, em sua *Constituição*, o estilo jurídico-político peculiar e próprio de sua nacionalidade.

Os governantes, como representantes do povo, recebem deste sua autoridade. A democracia pressupõe que os

governados, integrantes de maiorias e de minorias, são capazes de juízos políticos, porque são capazes de perceber o bem comum acima dos interesses individuais ou de grupos. Na verdade, isso não é nada fácil. Desse modo, como alcançar esse desiderato sem uma educação eficaz para a democracia, a fim de que os cidadãos vejam mais longe dos interesses de sua classe, grupo, ou mesmo, partido político?

A democracia não existe apenas na *Constituição* e nos demais textos legais; é, antes que uma forma abstrata de governo, uma forma de conviver e um modo de considerar a vida.

A democracia em ação requer a participação ativa do povo nos assuntos do governo. Uma opinião pública consciente pode determinar a direção política que os governantes irão adotar.

Mas, terá o povo capacidade para assinalar as diretrizes para o governo?

Não existe razão alguma para supor que falte ao povo o sentimento comum e a consciência coletiva necessários para encontrar soluções para os problemas socioeconômicos e culturais. Para tanto, basta que o povo esteja devidamente informado dos assuntos governamentais e que a sua voz seja, realmente, ouvida.

Cada vez que o povo se desinteressa das funções do governo e se inibe de participar ativamente na política, a democracia fica em perigo mortal.

A democracia é feita para o povo e pelo povo. A forma e o modo de existência políticas são coisas que o povo decide (e não alguns políticos). Assim, quando o povo não tem participação ativa na vida do Estado, embora este se denomine demagogicamente “democracia”, cabe falar de governo autoritário, nunca de democracia.

Na democracia impera a discussão e a crítica. O sustentáculo do poder não é a opinião oficial, senão a opinião

pública, a opinião do povo, que se mostra refratária aos dogmatismos, infalibilidade e extremismos ideológicos.

A realidade jurídico-política da democracia é um instrumento de desígnio político em sua missão criadora. Desígnio de fomentar e garantir a racionalidade, a liberdade, a responsabilidade. Desígnio que não aceita uma convivência política sem um mínimo de ética.

Se existe uma igualdade essencial entre as pessoas (dado ontológico primordial), sem se desprezar suas desigualdades acidentais, um regime de governo só pode justificar-se, plenamente, se reconhece e garante o direito à igualdade ante a lei e a igualdade de oportunidade.

Toda vida humana descansa em uma cosmovisão. A democracia, como forma política, é versão da cosmovisão em que descansa e a qual serve. Diferentemente das cosmovisões transpersonalistas, a democracia vê na pessoa o supremo valor.

O Estado, para a democracia, se justifica na medida em que realiza, politicamente, a pessoa. É com esta base que a democracia consagra, juridicamente, a vocação humana para a liberdade e para a responsabilidade.

A democracia organiza e delimita, para a pessoa, um campo livre de ação. Abre, para todos os seres humanos, o caminho até o poder político. No exercício da vida política, vê em cada pessoa um cidadão co-participante e co-responsável. A democracia é, pois, a melhor forma de organização política, que a pessoa já conseguiu criar, graças a um impulso natural (vocação democrática) ratificado pela razão.

É o regime político ideal, e, como associação política, pode ocasionalmente desaparecer ou eclipsar-se, jamais, porém, desaparecerá inteiramente. Pelo contrário, de duração perene, tem suas raízes presas à própria natureza da coletividade, cujos assuntos são decididos em comum.

É esse princípio fundamental de associação que, no

curso do tempo, sejam quais forem as vicissitudes que sofrer, triunfará sempre, pois que, em última análise, será sempre a própria coletividade que há de determinar o bem-estar geral.

A democracia, contudo, reclama que o povo seja educado, porquanto só pode prosperar onde houver uma educação que cultive esmeradamente o juízo e a inteligência da pessoa, e proporcione a ela a cultura exigida para o trabalho ativo da mente. A inteligência não é só capacidade inata, mas também riqueza cultural (idéias, conhecimentos técnicos, doutrinas, teorias) por meio da qual a pessoa apropriar-se-á do que foi feito, experimentado e pensado, e fará sua própria reflexão.

É por isso que a educação para a democracia não é coisa de um dia. Ela não é conservadora, porque assim seria imaginar que o ideal é a situação atual; nem é adaptadora, porque seria pensar que a socialização é a única maneira de amadurecer; e nem mesmo será imposta totalmente pela sociedade, porque goza de certa liberdade dentro das estruturas sociais, liberdade que lhe permite prever a evolução. Requer mais que regras e preceitos teóricos. Necessita-se viver seus princípios desde a escola. É preciso penetrar na essência da democracia desde a infância, se quiser uma democracia perfeita.

Porém, se se entender a democracia, como entendo, como vocação da pessoa, essa educação, completando a educação sócio-comunitária, tornar-se-á menos complexa. Se não vejamos:

A educação para a democracia pressupõe:

- a) Que o sujeito da educação é o homem que é pessoa, isto é, enquanto é pessoa.
- b) Que o dever e o direito à educação fundamentam o princípio da liberdade.

- c) Que o fim da educação é a personalização, isto é, crescer em sua própria personalidade, o que implica crescer na consciência de si em sua relação com a sociedade.
- d) Que esta personalização, que empurra a pessoa para a convivência sócio-política, irá despertar nela a vontade livre de realizar ou não a sua vocação democrática.

Portanto, não se trata de projetar um tipo de escola, dentro das várias teorias educacionais vigentes, senão de oferecer uma educação que colabore na realização integral da pessoa humana.

Trata-se de oferecer uma igualdade de oportunidade, e esta igualdade pressupõe um respeito fundamental à pessoa, à qual deve-se solicitar a colaboração, chamando-a a participar, de acordo com a sua vocação particular, e de acordo com a sua vocação democrática, na tarefa político-social.

A pessoa tem uma vocação para a democracia porque deseja a relativa felicidade temporal e a paz de convivência. Este desejo é algo mais que simples salvaguarda de suas liberdades. Cada pessoa, portadora de seu próprio e incoercível poder pessoal e destino, deve encontrar na realização desta vocação para a democracia, o clima propício para sua integração e para o seu inteiro desenvolvimento.

Sendo a pessoa um ser naturalmente social, o amadurecimento político-jurídico-social, ou seja, o processo dinâmico do desabrochar de sua vocação democrática, por meio de uma educação sócio-comunitária, em que se realize a educação para a democracia, nos termos demonstrados neste artigo, lhe permitirá a pose plena da sua capacidade de atuar lúcida e livremente como responsável na organização e governo da sociedade civil, não como simples indivíduo, mas como pessoa integral, como estrutura total, fiel a si mesma, e ao seu compromisso com as outras pessoas.

3. Fundamentação filosófica do conceito de pessoa para servir de base ao conceito de educação sócio-comunitária

Partindo das premissas acima, podemos caracterizar a pessoa humana como inteligente, livre e sujeito de valores.

1. Inteligente. O homem, ao contrário dos outros seres da natureza, é capaz de ter consciência de si e do mundo.
2. Livre. O homem, superando o instinto, é capaz de querer livremente e amar.
3. Sujeito de valores. O homem é capaz de dar valor aos seres do universo, superando o determinismo a que estão sujeitos os demais seres da natureza, numa perspectiva de finalidade que pressupõe a inteligência e a liberdade.

Por *valor* entendo uma entidade relacional que se dá na atuação inteligente e livre do homem no mundo, e que é percebida numa vivência ou ato de valorar. Os valores são de diferentes tipos, de acordo com o nível da realidade com o que o homem se relaciona por meio de sua atuação inteligente e livre. Assim, temos os seguintes tipos de valores: *úteis*, provenientes da relação de pessoa com a natureza física; *econômicos*, provenientes das relações de intercâmbio entre as mesmas pessoas; *morais*, provenientes da relação da pessoa com os seus ideais éticos; *religiosos*, provenientes da relação da pessoa humana com Deus; *estéticos*, proveniente das relações entre a provenientes da relação entre a pessoa e os seus conteúdos mentais, que reconhece como verdadeiros.

O homem pode tornar-se *mais pessoa*, na medida em que desenvolve sua capacidade de valorar.³ E pode, inversamente, despersonalizar-se, na medida em que não quiser ou

tiver impedida a possibilidade de desenvolver-se. Torna-se mais pessoa na atualização dos valores morais, porque é por meio deles que desenvolve mais plenamente a sua capacidade de ser consciente e livre, adequando o seu conhecimento e a sua vontade às exigências de sua natureza humana. Assim, para tornar-se pessoa, o homem deve procurar sempre, por meio do seu agir (práxis), a realização dos ideais éticos, que a sua razão lhe assinala como exigências fundamentais provenientes da natureza humana.

Destarte, os valores morais ocupam a primazia da hierarquia dos valores. Na atualização de qualquer um dos outros valores (estéticos, úteis, religiosos etc) o homem deverá, então, orientar-se pela procura dos valores morais, sem os quais a realização dos outros valores não terá sentido plenamente humano. De nada adianta ao homem, por exemplo, ser um grande artista, muito sensível à vivência dos valores estéticos, se ele, ao mesmo tempo, não procurar agir de acordo com a sua consciência; quer dizer, realizando-se os seus valores morais. Em termos de pessoa, tal homem não vale. Sintetizo estas considerações nos seguintes itens:

1. O valor moral brota da essência do homem considerado em sua totalidade e finalidade, porquanto é o valor por meio do qual o homem se torna pessoa, mediante o reto exercício da inteligência e da liberdade.
2. Os outros valores, para serem autênticos, devem estar orientados pelos valores morais.
3. O homem vale como homem pela vivência dos valores morais.
4. A vivência dos valores morais dá sentido à assistência humana, porquanto é por meio dela que o homem se torna pessoa.

Então, qual seria a *dimensão comunitária* do homem, como pessoa?

O homem, pela sua natureza de ser-no-mundo, e ser-com-o-outro, tem uma dimensão comunitária que o coloca em comunhão existencial com os seres que integram a natureza física e o mundo espiritual. Os três aspectos essenciais da pessoa pressupõem, no plano existencial, o inter-relacionamento entre o homem e o mundo no qual está inserido:

1. Por ser *inteligente*, o homem é capaz de ter consciência de si e do mundo. O homem não é inteligência absoluta. É inteligência referida aos outros seres. Não tem consciência de si, como sujeito de conhecimento, senão na medida em que sai de si mesmo e tem consciência dos outros seres.
2. Por ser *livre*, o homem é capaz de querer e amar. O homem não é vontade absoluta. É livre em relação a outros seres. No processo de formação de sua personalidade, descobre-se como capaz de querer e amar, na medida em que quer e ama aos outros.
3. Por ser *sujeito de valores*, o homem é capaz de valorar os seres com os quais existe. O homem não é um valor absoluto. É sujeito em relação aos outros seres. Descobre-se como capaz de valorar na medida em que valora os outros.

Com essa sustentação ontológica, o conceito de educação sócio-comunitária, principalmente, fica mais claro, a partir do axioma de que coexistimos fundamentalmente, porque existimos pelos e para os outros. Esse estar *com* outro significa, ao mesmo tempo, que o outro está comigo. E não há outra maneira de estar na vida se não é *com* os demais. O qual equivale a dizer que este estar com os próximos é um modo originário da existência.

Em suma, para fazer uma ontologia da educação sócio-comunitária há que partir da pessoa com essa sua peculiar dimensão de *ser-referido* a outras pessoas.

Uma indagação que deriva dessa ontologia é se existe uma metodologia que possa ser utilizada na pesquisa da educação sócio-comunitária.

4. Em busca de uma metodologia na pesquisa da educação sócio-comunitária

Entendo que a nossa linha de pesquisa fundamentada na educação sócio-comunitária pode referendar-se nas contribuições de Michel Thiollent (1996), mesmo quando combinamos os dados quantitativos com os qualitativos.

Thiollent (1996, p. 14) ensina que

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Acredito que esta linha de pesquisa possibilita ao analista não só a participação, mas também as várias formas de ações planejadas de cunho social, educacional, técnico e outros. Esses recursos combinados na metodologia citada não se apresentam em outros processos metodológicos das Ciências Humanas e Sociais, mormente no que diz respeito à educação.

Esse método permite aos investigadores e aos grupos participantes mecanismos para o reconhecimento e a avaliação dos problemas vivenciados na demarcação de diretrizes para uma efetivação de ações transformadoras. Os procedimentos seguidos deverão obedecer primordialmente a um diagnóstico da situação-problema, no qual os participantes têm vez e voz. Na concretização das pesquisas, o procedi-

mento escolhido orientar-se-á pelo envolvimento com o universo micro-social para encontrar a generalidade do macro-social. O conhecimento aqui servirá de instrumento de busca das possíveis soluções dos problemas reais vivenciados.

5. Momentos e fases para a realização das pesquisas dentro da educação sócio-comunitária

Em primeiro momento, deve-se procurar, por meio da observação direta, os fenômenos empíricos demarcáveis a partir da descrição das atividades de grupos e de indivíduos. Em seguida, deve-se buscar estabelecer as conexões com a estrutura da realidade investigada.

Assim, as pesquisas deverão apresentar duas fases: a primeira voltada para a descrição de situações concretas, para se realizar ações orientadas; a segunda, análise e avaliação do dado concreto, para a generalização compreensiva. Esse procedimento não significa desvalorização da teoria, sempre de fundamental importância, mas pode-se optar por iniciar as pesquisas de forma empírica, com a observação direta, na busca de nossos dados. Nessa questão do empírico, segundo entendo, não parece existir inferências e deduções que brotem do geral para o particular, ou indução do particular para o geral. Trata-se, na verdade, de um processo de interação – pesquisador-objeto investigado – como um constante vaivém, no qual privilegiamos as análises mais acessíveis aos estudos desencadeados.

A pesquisa-ação é um instrumento metodológico diferente dos convencionais, pois deixa o pesquisador mais à vontade com o seu objeto de estudo. O que se pretende é fazer com que o pesquisador seja mais vigilante com a questão teórica, mas sem se deter somente neste aspecto, ao equacionar os problemas num contexto social, cuja abrangência possibilita o reconhecimento de situações humanas análogas.

Segundo Thiollent (1996, p. 31), a linha participativa da argumentação é a seguinte:

Aplicando algumas noções da perspectiva argumentativa ao caso particular da pesquisa-ação, podemos notar que os aspectos argumentativos se encontram: a) na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes; b) nas explicações ou soluções apresentadas pelos pesquisadores, e que são submetidos à discussão entre os participantes; c) nas deliberações relativas à escolha dos meios de ação a serem implementados; d) nas avaliações dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

De acordo com o autor citado, alguns aspectos devem ser considerados na estratégia metodológica da pesquisa-social:

1. Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada.
2. Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta.
3. O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.
4. O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada.
5. Há durante o processo um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação.
6. A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento

dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Ibid., p. 16).

Thiollent explicita o conceito de metodologia, explicando tratar-se de uma disciplina relacionada à epistemologia e à filosofia. Metodologia é também um modo de conduzir a pesquisa que envolve, além de a habilidade do pesquisador, o manuseio correto da hipótese, os conteúdos, técnicas e dados.

Conclusão

A partir desse ponto de vista, as pesquisas na linha da educação sócio-comunitária devem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, conforme conceitua Antonio Joaquim Severino em seu livro “Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade”:

O homem é uma unidade que só pode ser apreendida numa abordagem sintetizadora e nunca mediante uma acumulação de visões parciais. De nada adianta proceder por decomposição, análise e recomposição de aspectos, esta soma não dará a totalidade humana. É preciso, pois, no âmbito dos esforços com vistas ao conhecimento da realidade humana, praticar, intencional e sistematicamente, uma dialética entre as partes e o todo, o conhecimento das partes fornecendo elementos para a construção de um sentido total, enquanto o conhecimento da totalidade elucidará o próprio sentido que as partes, automaticamente, poderiam ter (1989, p. 17).

É nesta visão coletiva das partes, formando o todo, que deverão se desenvolver os projetos sobre a educação só-

cio-comunitária, em que, talvez, devesse acentuar-se os seguintes aspectos:

1. Utilização de mecanismos inseridos nos projetos que possibilitem as inter-relações da Universidade com a comunidade.
2. Implantação de atividades comunitárias, derivadas de natureza diversas, como os cursos de capacitação nas áreas específicas que geram mecanismos de transformações na realidade educacional e social da comunidade.

Destarte, do ponto de vista pedagógico-acadêmico poderemos ter uma estrutura como atividade integrada ao processo ensino-aprendizagem, mesclando-se aos fatores sociais e culturais da comunidade.

Notas

¹ Entendo que democracia, antes de ser uma forma de governo, é uma forma de convivência humana, uma vocação do homem, que nasce da sua liberdade como pessoa, mas que só lhe será despertada por meio de uma educação que lhe permita realizar-se integralmente. O conceito de democracia, que surge na mente de todos sem que disto tenham consciência, é um reflexo da sua participação ativa na vida social, da relacionalidade do eu com a vida política. Assim, esta idéia existe dentro do homem e não fora dele. Entendo, pois, que se existe democracia é porque há uma vocação democrática do homem. O dever-ser da democracia tem seu fundamento na fidelidade à vocação pessoal que todo homem está comprometido a viver. Esta fidelidade à democracia, obra da liberdade, não se deve interpretar como uma cega e muda força, que nos governa, mas sim como uma difícil conquista que em qualquer momento pode se perder e que constitui uma norma intrínseca na decisão existencial da pessoa, entendida como o encontro do espírito e da natureza, da liberdade e do determinismo, do eterno e do transitório, do valor e do antivalor, do eu e do não-eu.

² Observe-se que todas as providências “pedagógicas” tomadas para sanar o “fracasso”, ao longo da história, da educação, foram sempre colhidas fora da realidade do

educando, quer dirigidas ao aluno (psicologismo, construtivismo, pedagogia do amor, freudismo pedagógico etc.), quer dirigidas a aspectos dos conteúdos (material pedagógico, centros de interesses, unidades didáticas etc.), quer dirigidas ao funcionamento do sistema (regime escolar, departamentalização, créditos etc), quando não resvalam para um sociologismo simplório, que desnatura a especificidade do fenômeno educativo, em benefício da militância política ou de um antropologismo imediatista (identidade cultural).

³ Quanto ao conceito de pessoa diverso de indivíduo, ver RIBEIRO JR., 1994.

Referências bibliográficas

RIBEIRO JR., João. *Pessoa, Estado e Direito*. 2. ed. Campinas: Copola, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

A Práxis como Categoria Central para o Entendimento da Educação Sócio-Comunitária

Olinda Maria Noronha

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Professora do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP

Resumo

Busca-se compreender e explicar conceitual e historicamente o que se constitui hoje, na conjuntura intelectual e prática, como o âmbito do sócio-comunitário. Para isso, é empreendido um debate teórico que objetiva contribuir para a precisão conceitual, bem como uma releitura da história visando à compreensão do modo como as relações entre comunidade e sociedade são constituídas no processo histórico. Neste, são criticados os limites do debate entre universalistas e particularistas, à luz das contribuições de Marx e Gramsci sobre o conceito de práxis.

Palavras-chave

Práxis – Educação Sócio-Comunitária – Comunidade – Sociedade.

Abstract

Intended to apprehend and explained conceptual and historically what it constituted today, in intellectual and skill conjuncture, as the field of social-communitarian. From this, it's deed a theoretical debate that wants contributed to the conceptual precision, as well as the relations between community and society are deed in historical process. In this, the limits of debate between universalistic and particularistic supporters are put in discussion, in the light of contributions from Marx and Gramsci about the concept of praxis.

Keywords

Praxis – Social-Communitarian Education – Community – Society.

Introdução

A questão central que motiva as presentes reflexões articula-se à busca de compreensão e de explicação conceitual e histórica do que se constitui hoje, na conjuntura intelectual e prática, como o âmbito do sócio-comunitário. Para isso, é empreendido um debate teórico que objetiva contribuir para a precisão conceitual, bem como uma releitura da história visando à compreensão do modo como as relações

entre comunidade e sociedade são constituídas no processo histórico.

De modo geral, as teorias sobre as sociedades chamadas complexas têm se dividido entre aquelas que dão destaque à *integração social* (funcionalistas) e aquelas que dão ênfase ao *conflito social*.

De acordo com síntese teórica realizada por Ciro Flamarion Cardoso¹, esta polarização ocorreu até a década de 1960, e tanto a primeira tendência quanto a segunda representaram o pensamento de vários intelectuais que tiveram suas formulações amplamente conhecidas e debatidas. Na tendência que enfatiza a integração social encontram-se Émile Durkheim, Max Weber e Talcott Parsons; na tendência que enfatiza o conflito social estão Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci. Por volta de 1968, esta polarização cede lugar para uma “hermenêutica relativista” ou um “estado de coisas suspenso entre o niilismo e pansemiotismo” (Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault). Mais recentemente, com a emergência da “atitude” conhecida como “pós-moderna”, surge uma nova maneira de existência do social que o historiador supracitado assim caracteriza:

O surgimento da humanidade num campo de discurso corresponde a uma maneira de existência do social em que as pessoas são ao mesmo tempo transformadas em sujeitos e reificadas como objetos do conhecimento, como “corpos” situados num campo de forças constituído por “estratégias de poder” que são também “estratégias de conhecimento” tendentes a instituir uma integração do sujeito no mesmo campo, 2001, p. 81).

Durante o desenvolvimento destas reflexões as tendências acima citadas (da integração e do conflito), bem como a atitude pós-moderna, serão tratadas tendo como objetivo

o entendimento, a explicação e a análise das implicações para a questão do sócio-comunitário.

1. Apresentando alguns conceitos norteadores da diretriz metodológica

O propósito de dar conta da compreensão e da explicação do processo histórico coloca logo de início o estudioso e o pesquisador diante da necessidade de fazer referência a algumas categorias centrais de análise tais como totalidade, contradição, práxis, mediação, catarse, hegemonia e bloco histórico. Esta atitude metodológica é fundamental para que o conhecimento das ações humanas na sociedade não seja reduzido a uma simples descrição ou a uma sucessão evolutiva e natural de realizações humanas que a sociologia costuma englobar naquilo que ela denomina de “teoria geral da sociedade”. Esta “teoria geral da sociedade” tem como finalidade explicar a sociedade em geral e, com isso, esconde as determinações, os conflitos, as contradições, as diferenças engendradas pelo modo de produção capitalista e contribui para consolidar a ordem burguesa e a expansão do capital.

Considerando como o faz Aróstegui (1995, p. 200) que “a sociedade é o sujeito real e único da história”, é possível dizer que é na sociedade, nas relações teóricas e práticas que o processo histórico é experimentado. Desta maneira o fundamento de uma teorização do processo histórico deve ter o objetivo de identificar qual é a natureza do social, quais são as formas, os mecanismos e as ações observadas nas relações objetivas dos homens em um determinado momento histórico. É por estas razões que “teoria do social e teoria do histórico são duas questões indissolivelmente imbricadas” (1995, p. 200).

história que não contenha uma explicação da realidade social, pois a sociedade é o sujeito real e único da história, muito embora não se confundam pois a historicidade das ações humanas só pode ser compreendida pela história, pois “lo conocimiento de lo histórico, es condición de todos los demás conocimientos sociales” (VILAR apud ARÓSTEGUI, 1995, p. 200).

Considerando que é como práxis que o homem realiza sua condição humana social e histórica e, considerando-se que a história é sempre o resultado da ação humana que está viva em suas relações teóricas e práticas, a categoria práxis passa a ser fundamental para a compreensão das ações humanas no interior do processo social e histórico.

É, portanto, a partir destes pressupostos que será realizada a reflexão que tem por propósito pensar a práxis sócio-comunitária e a história como realidades indissoluvelmente imbricadas, mas que não se confundem do ponto de vista do conhecimento.

Parte-se da diretriz metodológica que representa o eixo desta discussão de que o conceito de comunitário encontra-se plasmado no conceito de social do mesmo modo que o conceito de história encontra-se plasmado no de sociedade. Uma vez que a história é sempre o resultado das ações humanas sob determinadas condições do desenvolvimento das forças produtivas materiais, a sociedade constitui o sujeito real e único da história. Sendo assim, as ações sociais que se desenvolvem sob determinadas condições na produção material de existência dos homens na sociedade é que irão fundamentar a natureza dos processos comunitários. Desse modo, a possibilidade de compreensão e de explicação do comunitário fica condicionada à compreensão da natureza social e histórica do homem, pois o indivíduo só se individualiza no e pelo social. A consideração da práxis sócio-comunitária como uma dimensão de síntese dialética entre o

social, o comunitário e a história, pode então ser traduzido na seguinte afirmação: o comunitário se realiza na sociedade e só pode ser compreendido e explicado pela via do conhecimento como processo histórico em permanente movimento social dialético. Desse modo o sócio-comunitário só ganha sentido no âmbito do conhecimento se for definido como sócio-comunitário-histórico.

A sociedade é o âmbito em que se dá a produção social da existência humana, em que os homens entram em relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade. Essas relações para Marx correspondem a um grau determinado do desenvolvimento das forças produtivas materiais.

Marx a esse respeito coloca como diretriz metodológica de grande alcance a formulação de que a extrema objetivação da realidade social expressa nos conceitos de “forças produtivas” e de “relações de produção” constitui o ponto de partida para a compreensão e explicação do histórico como um processo global do humano só entendido pela categoria de totalidade.

O comunitário expressa dessa maneira o modo, a forma e o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais e das relações de produção de uma determinada sociedade. Não existe, portanto como algo que se constitui isolado da sociedade ou como uma instância autônoma em relação à sociedade, muito embora seja utilizado com um grau elevado de neutralidade em relação à sociedade, recobrando e deformando ideologicamente os processos sociais reais.

Daí a formulação do sócio-comunitário como uma síntese das experiências comunitárias que se produzem nas relações sociais que os homens travam na sociedade que por sua vez se expressam e são compreendidas pela mediação da história. Nesse processo, a história representa a via do conhecimento sobre o sócio-comunitário considerando-se que tem a sociedade como seu sujeito.

Ao se conceber que o movimento social constitui o âmbito essencial das práticas sociais no confronto permanente entre as estruturas e as ações, torna-se necessário realizar a distinção teórica entre movimento social, mudança social e transformação.

De acordo com o entendimento de Nisbet, o movimento social constitui um processo recursivo e inseparável da idéia mesma de sociedade. O movimento e a mobilidade são consubstanciais com a sociedade, mas não necessariamente pressupõem mudança nem transformação. O movimento social, portanto, é inseparável da idéia de sociedade (NISBET, apud ARÓSTEGUI, 1995, p. 204).

A concepção do materialismo histórico-dialético considera que o movimento social é sempre dialético, expressando a atividade histórica dos homens, articulando-se de modo determinante às lutas de classes, ao conflito social e às superações das contradições advindas deste processo. Já o conceito de mudança constitui um conceito mais complexo envolvendo as permanências, as variações, as acumulações de várias mudanças e os movimentos de rupturas transformadoras. O que importa reter é que a mudança social constitui também em uma mudança histórica na sua dimensão acumulativa. Mas a história não pode ser reduzida a uma simples mudança social. A história se concretiza a partir dos elementos constitutivos das ações humanas nos tempos diferenciais que se articulam em um processo em que se dão tanto a práxis criadora quanto a práxis reiterativa. A história é, portanto o resultado das mudanças e das transformações sociais. E por isso é concebida não como uma ciência da mudança, mas do que muda, do que se transforma e também do que permanece, na dialética entre práxis criativa e reiterativa. É na e pela práxis, portanto, que se resolve a questão do modo como as práticas sociais são produzidas e apropriadas de modos diferenciados pelos sujeitos e pelas instituições.

La historia contiene más cosas que el cambio social. Contiene primero, el hecho de que ese cambio es acumulativo y después, el hecho también de que la historia se compone de los cambios pero también de las duraciones. Y, en último extremo, el verdadero movimiento histórico no se define en el cambio sino en el resultado de este (ARÓSTEGUI, 1995, p. 261).

A história, porém, é também constituída de movimentos sociais sem mudanças, ou seja, movimentos recorrentes ou práxis reiterativa no entender de Vázquez.

Vázquez (1977, p. 245-276) observa, no entanto, que a práxis criadora que poderia conduzir a mudanças e transformações em forma de ruptura é determinante porque o homem é um ser que busca sempre criar, inventar, encontrar novas soluções e ao fazer isso modifica a natureza, a si mesmo e aos outros homens, conforme a célebre formulação de Marx. É importante, no entanto, ter em conta que o homem não vive em um permanente estado criador: ele repete, imita, permanece, acumula dentro de um processo dialético de produção e de superação das contradições inerentes ao movimento social.

Para Marx e Engels, este processo não tem lugar somente a partir da antiga base (permanência), porque esta mesma base se amplia no processo de produção humana. O mais alto grau de desenvolvimento desta base é, portanto, o ponto em que conseguiu um maior grau de elaboração, em que se combina com o maior desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, também com o maior desenvolvimento dos indivíduos. E uma vez que se chegou a esse ponto de desenvolvimento, o desenvolvimento novo terá lugar sobre a nova base em um processo de incorporação e de superação histórica (transformação) que contém a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo (MARX e ENGELS 1978, p. 64-70).

Esse processo por sua vez expressa uma unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo considerando-se que a natureza humana é ao mesmo tempo social e histórica. Quanto mais o desenvolvimento universal das forças produtivas junto à transformação incessante de sua base como condição de sua reprodução ocorre no processo de auto-expansão do capital, mais a possibilidade do desenvolvimento universal do indivíduo fica potencialmente dada. A universalidade do indivíduo não se realiza mais no pensamento ou na imaginação, está viva em suas relações teóricas e práticas na sociedade. É por isso que a sociedade constitui como já foi afirmado anteriormente, o sujeito da história. É por meio da compreensão das relações objetivas, teóricas e práticas (práxis) que se dão na sociedade que se torna possível o entendimento do processo histórico.²

2. Retomando algumas questões conceituais sobre a formulação de comunidade

Não é pretensão destas reflexões desenvolver uma retomada histórica exaustiva sobre a questão do surgimento da comunidade, pois este tem sido um dos objetos da sociologia e a produção sobre esta temática é amplamente conhecida nos meios acadêmicos. No entanto, vale a pena retomar algumas discussões referentes ao modo como são formuladas algumas questões conceituais que visam ao entendimento das relações entre comunidade e sociedade, para que o objetivo de alcançar certa precisão teórica sobre esta questão possa ser alcançado neste ensaio.

O pressuposto inicial que orienta as reflexões que estão sendo aqui empreendidas articula-se à consideração do entendimento e da explicação de comunidade não em oposição à de sociedade, mas como síntese dialética entre as ex-

periências engendradas nas relações sociais de uma determinada sociedade e expressas concretamente pelo processo histórico como práxis, vindo a constituir o processo que é provisoriamente chamado de sócio-comunitário-histórico.

Tradicionalmente, no âmbito da sociologia clássica os estudos, os debates e as conceituações acerca do tema da comunidade incidem de modo geral sobre a oposição entre comunidade e sociedade. No entanto, uma reflexão mais aprofundada do ponto de vista das metamorfoses do conceito de comunidade na atualidade torna possível constatar que as pessoas podem ter todo tipo de experiência de comunidade, independentemente de terem que viver em proximidade territorial (chegando mesmo até à noção de comunidade virtual, ciberespaço decorrente das novas tecnologias de informação e de comunicação). É importante que se proceda a uma avaliação crítica destas metamorfoses com o objetivo de verificar quais são seus determinantes históricos, que processos reais estão mistificando e quais as deformações que engendra.

O conceito de comunidade é pensado por Émile Durkheim (1858-1917) a partir de duas questões fundamentais: “como pode um conjunto de indivíduos constituir uma sociedade; como esse conjunto de indivíduos consegue obter um consenso para a convivência?” Para explicar estas questões, trabalha as duas formas de solidariedade: a solidariedade mecânica, características das sociedades pré-capitalistas, em que os indivíduos estabelecem laços por meio da família, religião, tradição, costumes, mesmos valores e sentimentos por pertencimento a uma mesma comunidade; e a solidariedade orgânica típica das sociedades capitalistas, em que, por meio da divisão do trabalho social, os indivíduos estabelecem relações de interdependência proporcionando a união social por meio da solidariedade que surge com a diferenciação social. Em sua análise da sociedade na divisão

do trabalho social, Durkheim defende o primado da sociedade sobre o indivíduo na medida em que considera que os fenômenos individuais devem ser explicados a partir da coletividade, e não a coletividade a partir dos fenômenos individuais (1977, p. 26-34).

A contribuição de Max Weber (1864-1930) para a conceituação de comunidade incide sobre a existência de uma dicotomia entre o relacionamento comunal e o da associação. O relacionamento comunal tem como base os sentimentos subjetivos, a noção de pertencimento, laços ou alianças significativos de solidariedade entre o membro da comunidade. Já na associação, os relacionamentos são do tipo que se estabelecem tendo como princípio os interesses ou os acordos comuns. Apesar de opor essas duas formas de relacionamentos, Weber considera a possibilidade de uma coexistência entre ambas, indicando que o equilíbrio institucional de uma sociedade depende da conservação e da manutenção das relações sociais comunais (1974, p. 214-217).

Para Weber, o conhecimento da sociedade não deve buscar o âmbito da explicação histórica, pois esta é impossível de ser realizada, dado o caráter de permanente infinitude da história. O máximo que o pesquisador pode atingir é a compreensão das conexões significativas no âmbito dos valores. De acordo com a distinção estabelecida por Weber, somente as ciências da natureza são passíveis de explicação, pois não criam valores. As ciências da sociedade só permitem a abordagem da compreensão por criarem valores.

O processo histórico não tem, para Weber, nenhum referencial articulador fora da própria construção permanente de valores, da adesão a tais valores e, eventualmente, dos conflitos entre eles. A história deixa de ser passível de explicação, por seu caráter de infinitude.

A impossibilidade da descrição exaustiva só reafirma, para ele, o fato de que o conhecimento da sociedade não deve sequer tentar modalidades explicativas. Deve se limitar à compreensão, estabelecendo conexões significativas entre o interesse do pesquisador (problema) e o sentido atribuído pelos atores sociais (significado) (FONTES, 2001, p. 116).

Uma outra contribuição à conceituação sociológica de comunidade foi realizada pelo sociólogo Ferdinand Tönnies (1885-1936). Ao analisar a vida política das capitais, procurou interpretar o sentido não-geográfico da comunidade contrastando *Gemeinschaft* (comunidade de cidades pequenas ou agrupamentos sociais regidos pela vontade natural, com características rurais, em contato permanente e intenso) e *Gesellschaft* (sociedades urbanas modernas engendradas pela Revolução Industrial com muitas relações sociais, movidas pela vontade individual e por relações econômicas e de poder com caráter objetivo e racionalizado, porém com características superficiais).

Sennet observa que essa polarização realizada por Tönnies representou um recurso de análise para entender o processo de atomização da cidade que ocorreu no século XIX que fazia com que pessoas que viviam em lugares diferentes da cidade tivessem diferentes gêneros de vida. Desse modo,

ao opor essa idéia de comunidade a *Gesellschaft* (sociedade), Tönnies pretendia criar um contraste histórico, mais do que retratar dois estados diferentes de vida que podem existir ao mesmo tempo. Para ele, *Gemeinschaft* existira no mundo pré-capitalista e pré-urbanizado do final da Idade Média, ou nas sociedades tradicionais. *Gemeinschaft*, a plena e aberta comunicação emocional com os outros, só é possível numa

sociedade hierárquica. As relações de *Gesellschaft*, ao contrário, são apropriadas à sociedade moderna, com divisão de trabalho e suas classes instáveis, ao invés dos *stati* fixos (1988, p. 274).

No entanto, a definição feita por Tönnies é considerada por Sennet como demasiado estreita, pois as pessoas podem ter todo tipo de experiência de comunidade, independentemente de estarem vivendo próximas umas das outras.

Com a divisão do trabalho nas sociedades modernas as pessoas aplicam o princípio da divisão de trabalho a seus próprios sentimentos, de maneira que a cada encontro que tiverem com outras pessoas engajar-se-ão apenas parcialmente: “Tönnies lamentava a perda da *Gemeinschaft*, mas acreditava que somente um ‘romântico social’ poderia acreditar que algum dia ela voltaria a aparecer” (SENNET, *ibid.*).

Analisando a realidade da sociedade atual, Sennet conclui que nós nos tornamos o “romântico social” a que Tönnies se referia ao acreditarmos que a abertura de si mesmo para os outros é um bem moral em si mesmo, quaisquer que sejam as condições que envolvam essa abertura, pois as pessoas podem ter todo tipo de experiência de comunidade, independentemente de estarem vivendo próximas umas das outras.

O sentido de comunidade que emerge na sociedade atual está fortemente articulado a uma idéia de identidade coletiva e do senso do “nós” (do compartilhamento de senso do “eu coletivo”). Sennet ao estudar as metamorfoses da comunidade centra-se no modo como a comunidade se expressa no momento atual: “uma comunidade que tem uma personalidade coletiva gerada pela fantasia comum [em que] quanto mais uma personalidade comum fantasiada domi-

nar a vida de um grupo, menos poderá esse grupo agir no sentido de avançar na direção de seus interesses coletivos” (1988, p. 276).

Com o acontecimento deste fenômeno que começa a ser observado nos últimos cem anos, o imaginário compartilhado se torna um freio à ação compartilhada, acontecendo então aquilo que Sennet (ibid.) constata em sua análise: “a comunidade se torna um fenômeno de ser coletivo, mais do que de ação coletiva”, caracterizando o que ele denomina de “comunidade intimista”, em que as relações surgem no plano da intersubjetividade, dos pertencimentos que envolvem os indivíduos.

A respeito da conceituação histórica de comunidade, Nisbet considera que este conceito tem implícito em si um princípio que tanto pode estar presente nas formações pré-capitalistas quanto nas formas atuais de organização da sociabilidade, na medida em que observa que a comunidade denota “todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo” (1977, p. 225).

Nisbet não concorda com a visão de alguns dos historiadores do século XIX que consideram que o impulso mais notável da Sociologia nesse período foi em cima da idéia de “sociedade”. Isso pode ser confirmado na busca de elaboração de uma teoria social baseada no conceito de “sociedade” a partir de uma visão jusnaturalista da sociedade. Esta perspectiva de submergir todas as formas de relacionamento social dentro de um “pacto social” ou de uma “vontade geral” que passou a ser chamado de “sociedade” ignora as experiências fundadas no conceito de comunidade que é muito mais abrangente do que a mera agregação de indivíduos pensada pelo Iluminismo, pois

a comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade e não neste ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social, encarada separadamente [...] Com essa atitude os grupos e sociedades que não pudessem ser concebidos nesses termos eram atirados ao monturo da História. Raras eram as comunidades tradicionais que poderiam resistir ao exame realizado pelos filósofos jusnaturalistas dos séculos XVII e XVIII (2000, p. 256).

Gramsci (1891-1937) retoma as categorias metodológicas fundamentais do marxismo, permanece fiel à crítica ao capitalismo e aos seus compromissos com as lutas contra a opressão e amplia os conceitos relacionados à construção de uma emancipação coletiva. Ao introduzir o conceito de fortalecimento da sociedade civil, enfatiza o fortalecimento de setores desta sociedade que podem ter um papel significativo nas transformações sociais. Para isso, coloca a dialética do coletivo e do individual em uma base histórica radicalmente inovadora.

Como observa Cardoso, analisando a contribuição de Gramsci sobre a dialética do coletivo e do individual,

no passado pré-capitalista, os líderes carismáticos tinham maior amplitude de ação, já que o “homem coletivo” só existia muito debilmente. No mundo moderno, entretanto, o “homem coletivo” tem bases concretas, materiais, criadas pelo próprio capitalismo. Ele pode ser, porém, coisas diferentes, resultando de um “conformismo imposto” autoritariamente ou de um “conformismo proposto” – em cujo caso não se trata, na verdade, de conformismo, mas de consenso a partir de uma consciência crítica que rompe com o conformismo autoritário. Do mesmo modo, a luta contra o individualismo o é contra um individualismo determinado, que tem um determinado conteúdo social e,

não, algo abstrato. Gramsci é coerente com tais posições ao dizer que a pergunta mais correta a ser formulada filosoficamente não seria “o que é o homem”? mas, sim, “o que pode o homem chegar a ser”? , ou seja, quais os limites em que podemos ser “forjadores de nós mesmos”? (2001 p. 77) (grifos nossos).

A compreensão e a explicação gramsciana de ser humano subordinam a questão da individualidade e o processo de individualização do homem às relações sociais. Desse modo a dialética do individual e do coletivo se dá no âmbito das relações concretas no processo histórico.

A questão “o que o homem pode chegar a ser?” equivale à pergunta “como se produz a vida do ser humano em uma sociedade determinada?”. A abordagem destas questões para Gramsci levaria a conceber o ser humano não como uma abstração, mas

[...] como uma série de relações ativas (um processo). Nisto a individualidade tem a máxima importância, mas ocorre que a humanidade que se reflete em cada individualidade está composta de vários elementos: a) o indivíduo; b) os outros homens; c) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não se revelam tão simples como pode parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, ou seja, na medida em que passa a fazer parte de organismos que vão desde os mais simples aos mais complexos. [...] Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, tornar-se uma personalidade significa então adquirir consciência de tais relações; e modificar a própria personalidade significa alterar o conjunto dessas relações (1978a, p. 51-52).

Sobre a inserção do homem na sociedade Gramsci tem em conta as condições sob as quais o homem pode comportar-se como membro da sociedade entendida desde a perspectiva objetiva, assim como considera sobre o que o homem pode realizar como revolucionário para contribuir com a criação das condições necessárias para a transformação da sociedade.

Que o homem não possa se conceber senão como vivendo em sociedade é um lugar comum, do qual não se tiram todas as conseqüências necessárias, mesmo individuais: que uma determinada sociedade humana pressuponha uma determinada sociedade das coisas e que a sociedade humana seja possível apenas como sociedade das coisas é também lugar comum. É verdade que, até agora, a estes organismos ultra-individuais foi dado um significado mecanicista e determinista (seja a *societas hominum*, seja a *societas rerum*): daí a reação. É preciso elaborar uma doutrina em que todas estas relações sejam ativas e em movimento, [...] em que se conceba o homem não isolado, mas rico de possibilidades que lhe são oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas (1978a, p. 49).

Esta perspectiva ou “doutrina” em que todas as relações sejam ativas e em movimento corresponderia para Gramsci à *filosofia da práxis*, em que se resolveriam as questões das relações entre a sociedade, a natureza e os outros homens.

Nos seus estudos relativos ao “materialismo histórico e sociologia”, nas suas reflexões sobre as “partes constitutivas da filosofia da práxis” e, finalmente, quando analisa a questão referente à “estrutura e movimento histórico”, Gramsci realiza uma profunda crítica à sociologia. Seu propósito é o de retirar da sociologia o seu suposto caráter de práxis ao

mesmo tempo em que procura definir o que entende por uma verdadeira filosofia da práxis, retomando algumas proposições do marxismo.

Respondendo a uma questão referente ao Manual Popular³ que afirma que a filosofia da práxis é uma pura “sociologia”, Gramsci considera para refutar essa afirmação que

[...] a sociologia foi uma tentativa de criar um método da ciência histórico-política, na dependência de um sistema filosófico já elaborado, o positivismo evolucionista [...] a sociologia tornou-se, portanto, uma tendência em si, tornou-se a filosofia dos não-filósofos, uma tentativa de descrever e classificar esquematicamente fatos históricos e políticos, segundo critérios das ciências naturais [...] o evolucionismo vulgar está na base da sociologia que não pode conhecer o princípio dialético com a passagem da quantidade à qualidade, passagem que perturba qualquer evolução e qualquer lei de uniformidade entendida em sentido vulgarmente evolucionista (1978a, p. 108).

Em seguida, define teórica e metodologicamente quais são os pressupostos de uma filosofia da práxis, que tem como fundamento não a existência de uma natureza humana abstrata, fixa e imutável. A natureza humana é entendida por Gramsci como o conjunto das relações sociais historicamente determinadas. É com esta fundamentação que Gramsci recorre a Marx ao afirmar que

as duas proposições do prefácio à Crítica da Economia Política (p. 1): A humanidade coloca-se sempre apenas aquelas tarefas que ela pode resolver; [...] a tarefa mesma surge apenas onde as condições materiais da sua produção já existem ou, pelo menos já estão em vias de existir. 2) Uma formação social não perece

enquanto não se tiverem desenvolvido todas as forças produtivas pelas quais ela é ainda suficiente e enquanto novas e mais altas relações de produção não tenham tomado o seu lugar, antes que as condições materiais de existência destas últimas não se tenham introduzido no seio da velha sociedade (1978a, p. 112).

De acordo com a compreensão e explicação de Marx e Gramsci, a práxis é sempre social e histórica e possui três categorias fundamentais:

- a) Transformação do entorno natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, supressão e criação artificial de objetos e fenômenos de natureza orgânica e inorgânica, transformação das condições naturais da vida humana).
- b) Criação de distintas formas e instituições da vida humana, das interações humanas, da mútua comunicação, do trabalho cooperativo, da luta e a competência; transformação das condições sociais da vida humana.
- c) Auto-criação do homem – não só o homem se cria a si mesmo como ente biológico, como espécie, mas também transforma, mediante a educação e aperfeiçoamento desta, outros homens em seres sociais (civilizados, cultivados, humanos). Como indivíduo, o homem se transforma em personalidade mediante a abolição das distintas formas de alienação e o desenvolvimento de suas potências físicas, sensoriais, intelectuais, emotivas, morais e outras (MARKOVIC, 1968, p. 25).

Florestan Fernandes (1920-1995), um dos nomes de maior respeito na pesquisa sociológica brasileira, na Intro-

dução de “Comunidade e Sociedade no Brasil” afirma que em cada nível da organização da vida a interação constitui uma expressão das funções adaptativas nela preenchidas pela sociabilidade e pela associação. Nessa base, a sociabilidade seria uma construção dinâmica que move as estruturas das interações sociais (1973, p. 56-60).

Florestan Fernandes, além disso, preocupou-se com o encaminhamento metodológico necessário para que os estudos de comunidade expressassem os fatores intrínsecos da dinâmica social. Considerava a comunidade como um sistema vivo, mutável e variável, baseada em um sistema de interações de sistemas menores, podendo vir a ter uma configuração geográfica funcional. Como colaborador do centro Regional de Pesquisas Educacionais (ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – fundado em 28 de dezembro de 1955, no Rio de Janeiro) preocupou-se com a questão do rigor metodológico de como fazer com que as imagens (mapas) não se tornassem distorções da realidade (FREITAS, 2000, p. 16).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925) desenvolve uma sociologia crítica de caráter emancipatório em suas obras. Em “Globalização: as conseqüências humanas” desenvolve uma crítica rigorosa e irônica ao processo de globalização identificando neste processo a produção de estados fracos que representam a condição mesma do processo de globalização para sustentar-se e reproduzir-se enquanto tal, pois na medida em que os “estados nacionais” são retalhados em pequenos e fragmentados estados, são facilitadas a circulação dos capitais financeiros e a ação da indústria de informações globais. Bauman concorda neste sentido com Roland Robertson que por meio de seu neologismo “Glocalização” visa caracterizar as tendências globais de desenvolvimento que se realiza com um duplo movimento: a ênfase na identidade nacional como defesa da apropriação do local pelo global e o aproveitamento dos estereótipos na-

cionais como algo desenraizado que podem ser integrados a contextos heterogêneos como resultado da globalização. Esses aspectos de oscilação entre local e global caracterizam a nova (des)ordem que reifica em outras bases o particular e o universal (BAUMAN, 1999; ROBERTSON, 2000).

Para Eric Hobsbawm (1917),

[...] jamais a palavra “comunidade” foi usada mais indiscriminada e vaziamente do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico se tornaram difíceis de encontrar na vida real – a “comunidade de informações”, a “comunidade de relações públicas”, a “comunidade gay”. O surgimento de “grupos de identidade” – agrupamentos humanos aos quais a pessoa podia “pertencer” inequivocamente e sem incertezas e dúvidas – foi observado a partir da década de 1960 por escritores nos sempre autovigilantes EUA. A maioria deles, por motivos óbvios, apelava para uma “etnicidade” comum, embora outros grupos de pessoas que buscavam o separatismo coletivo usassem a mesma linguagem nacionalista (como quando ativistas homossexuais falavam em “nação homossexual”) (1995, p. 416, 417).

Se nas formações pré-capitalistas as relações que caracterizavam a comunidade eram baseadas em experiências intensas, pessoais e permanentes, na sociedade atual as experiências de relações intimistas estão apontando para possibilidade de construção de uma comunidade em que estes tipos de experiências surgem como defesa contra os males que o capitalismo produziu quanto ao isolamento social dos indivíduos. Ou seja, parece estar ocorrendo um resgate da experiência íntima e local como forma de resistência aos males da impessoalidade produzida pela sociabilidade capitalista.

No entanto, existe nesse processo um grave equívoco que é a *celebração do gueto*.

[...] a fim de apagar essa estranheza [do capitalismo pós-industrial] tenta-se tornar a escala da experiência humana íntima e local, ou seja, torna-se o território local moralmente sagrado. É a *celebração do gueto* [...] a lógica emocional da comunidade, começando como uma resistência aos males do capitalismo moderno, resulta numa espécie bizarra de retraimento despolitizado; o sistema permanece intacto; mas talvez consigamos fazer com que o nosso torrão não seja afetado (SENNET, 1988, p. 359-360) (*grifos nossos*).

A idéia de que a reconstrução da comunidade local poderia ser o ponto de partida para a reconstrução da sociedade mais ampla foi alimentada por muitos escritores da chamada Nova Esquerda durante o final do século XX, inclusive pelo próprio Sennet.

Sennet considera a respeito dessa possibilidade que se pensava que “se na experiência direta havia mudanças radicais de crença e de comportamento, então as pessoas assim alteradas iriam gradativamente coletivizar sua experiência, trazendo luz e mudança para os outros” (Ibid., p. 361).

Em seguida considera que

[...] aquilo que está errado com a noção da construção de uma comunidade contra o mundo está em que ela assume o fato de que os próprios termos da experiência intimista efetivamente permitiriam às pessoas criar um novo tipo de sociabilidade, baseada em compartilhar seus sentimentos (Ibid., p. 361).

Uma outra consequência importante a ser considerada nas formas de experiência comunal moderna, baseada na

experiência íntima e local como forma de fazer frente ao capitalismo despersonalizante, é aquilo que Sennet denomina de “perversão da fraternidade”.

Isso pode ser percebido no fato de que

[...] quanto mais estreito for o escopo de uma comunidade formada pela personalidade coletiva, mais destrutiva se tornará a experiência do sentimento fraterno. [...] O próprio ato de compartilhar se torna cada vez mais centralizado nas decisões sobre quem deve e quem não deve pertencer a ela. O abandono da crença na solidariedade de classe nos tempos modernos, em favor de novos tipos de imagens coletivas, baseadas na etnicidade, ou no *quartier*, ou na região é um sinal desse estreitamento do laço fraterno. No entanto, quanto mais intimidade, menor é a sociabilidade, pois este processo de fraternidade por exclusão dos “intrusos” nunca acaba [...] é uma versão da fraternidade que leva ao fraticídio (1988, p. 325).

Estaria Sennet ao negar o otimismo da Nova Esquerda incorrendo em um novo equívoco, o do pessimismo histórico – da impossibilidade do comunitário articulado à sociedade mediado pela práxis ser, ao mesmo tempo, a negação e a possibilidade de emergir experiências criativas e transformadoras das relações concretas em que os homens vivem no âmbito do sócio-comunitário-histórico?

É necessário, do ponto de vista metodológico e teórico, evitar as análises polarizadas ou os raciocínios binários do tipo sociedades pré-capitalistas – relações mecânicas; sociedades capitalistas – relações orgânicas. Somente por meio da compreensão histórica e do uso de categorias como totalidade, dialética particular-universal, contradição, mediação e hegemonia, é possível verificar que o capitalismo produz, nega, retoma e reproduz relações antigas sobre novas roupam

gens e com novas justificativas ideológicas, visando à sua auto-expansão.

O próprio capitalismo em sua fase atual globalizada, neoliberal, com as conexões que estabelece entre cultura pós-modernista e um capitalismo fluido e consumista e descartável, recorre à noção de comunidades pluralistas e intimistas ao mesmo tempo. Junto a essa noção híbrida de comunidade acrescenta o discurso ideológico de que não é possível a emancipação humana universal, visando à sua auto-expansão de forma permanente no interior da dialética novo-velho.

Os pós-modernistas rejeitam o universalismo iluminista alegando que ele nega a diversidade de experiências, culturas, valores e identidades humanas. Porém essa rejeição do universalismo em nome de um pluralismo libertador é contraditória e auto-anuladora. Um respeito sadio pela diferença e a diversidade, e pela pluralidade das lutas contra os vários tipos de opressão, não nos obriga a descartar todos os valores universalistas aos quais o marxismo, em sua melhor expressão sempre esteve ligado, ou a abandonar a idéia de uma emancipação humana universal (WOOD, 1999, p. 18).

Os princípios que fundamentam o pensamento pós-moderno redundam em implicações políticas graves. Uma vez que aquilo que fundamenta os princípios pós-modernos tem seu eixo no destaque excessivo na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, uma das implicações mais sérias que decorre desta abordagem é a impossibilidade de uma ação coletiva fundamentada em uma identidade social que não seja regulada por *imagens coletivas* como se observa na atual estruturação da sociabilidade capitalista, mas por uma *identidade social coletiva*.

Como é observado por Wood,

o *self* humano é tão fluido e fragmentado (o “sujeito descentrado”) e nossas identidades tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base para solidariedade e ação coletiva fundamentada em uma identidade social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns [...] a “política”, em qualquer um dos sentidos tradicionais da palavra, ligando-se ao poder dominante de classes ou Estados e à oposição a eles, é excluída, cedendo lugar a lutas fragmentadas de “política de identidades” ou mesmo ao “pessoal como político” (Ibid., p. 13).

Para Marx, a sociedade e a história são passíveis de explicação e de construção de um conhecimento de natureza científica. Marx rompe deste modo com as tendências de uma história descritiva e compreensiva típica do século XIX, quando trabalha com as relações entre particular e universal, com precedência da categoria totalidade sobre a particularidade. O conhecimento não se constitui para ele na soma dos atributos individuais, nem a história pode ser considerada como um conjunto de abstrações de ordem genérica que engloba extensos períodos históricos, visando a uma “teoria geral da sociedade”. A história humana não é considerada a partir dos valores que os homens criam e aos quais se ajustam, mas a partir do modo social de produção e de reprodução em que os homens estão articulados. Os conhecimentos particulares da realidade empírica representam somente o ponto de partida para a construção do conhecimento científico que só pode ser alcançado mediante um processo de síntese entre o particular e a totalidade. Marx expõe este processo na “Introdução à Crítica da Economia Política” quando analisa a produção, o consumo, a distribuição e a troca (circulação), fazendo referência às relações en-

tre as determinações gerais da produção, num dado grau social, e as formas particulares da produção.

A concepção de Marx a respeito das relações entre a totalidade e o particular fica evidenciada na seguinte passagem:

A produção também não é uma produção particular, mas é sempre ao contrário, certo corpo social, sujeito social, que exerce sua atividade numa totalidade maior ou menor de ramos da produção. Também não é este ainda o lugar adequado para tratar da relação que existe entre a apresentação científica e o movimento real. Temos que distinguir entre a produção em geral os ramos de produção particulares e a totalidade da produção (1978, p. 105).

O legado de Marx e Engels sobre a constituição e dissolução das comunidades humanas é fundamental para o entendimento desta questão tanto nas comunidades primitivas ou pré-capitalistas quanto na forma como a comunidade se expressa historicamente hoje. Na análise de Marx, desde os Manuscritos Econômicos Filosóficos fica evidente a consideração de que a humanidade e a natureza (incluindo a natureza humana) estão sempre inter-relacionadas e que a forma específica das relações de produção constitui o âmago dessa inter-relação em qualquer período historicamente determinado.

A partir desta premissa básica, Marx e Engels identificam a tendência universal do capitalismo que o torna diferente de todas as outras formas de produção anteriores:

Ainda que esteja limitado por sua natureza, o capital tende a um desenvolvimento universal das forças produtivas e chega a ser premissa de uma força de produção nova que não estará baseada em um desenvolvi-

mento das forças produtivas tendente simplesmente a reproduzir ou a ampliar a base existente, senão cujo desenvolvimento livre, sem obstáculos, progressivo e universal das forças produtivas será a condição da sociedade e, portanto, de sua reprodução, e onde a única premissa será a superação do ponto de partida (1983, p. 38).

Tendo em vista as condições de existência do capital acima expostas torna-se possível compreender e explicar que a constituição, a dissolução e a emergência de novas formas de comunidade se realizam dentro do movimento dialético novo-velho, pois a tendência universal do capital está sempre em contradição com sua forma limitada de produção que o impulsiona a dissolver-se, a surgir sempre como uma forma transitória. No interior desta contradição fundamental, as comunidades tendem a surgir, a se transformar, a serem recriadas, pois como dizem Marx e Engels, “até o momento todas as formas de sociedade sucumbiram ao desenvolvimento das forças produtivas” (Ibid., p. 38).

Desse modo, as comunidades são afetadas por este processo inerente a uma limitação básica do capital, que reside no fato de que todo o seu desenvolvimento ocorre de modo antagônico em que a elaboração das forças produtivas, da riqueza universal, da ciência “aparecem como alienação do trabalhador que se comporta frente às condições produzidas por ele mesmo como frente a uma riqueza alheia e causadora de pobreza” (Ibid., p. 39).

A constatação da fragilidade da constituição das comunidades na história é demonstrada deste modo por Marx e Engels ao inserir sua existência no interior do processo de desenvolvimento das forças produtivas do capital: “Para que as condições econômicas que sustentam a comunidade se dissolvam, basta um desenvolvimento das forças produtivas

e, conseqüentemente, das novas forças unidas ao crescente comércio entre os indivíduos” (1983, p. 38).

No entanto, nos próprios limites do capital coexistem as condições reais de sua abolição.

Somente por meio da consideração do movimento dialético da realidade torna-se possível perceber que é no interior mesmo desta forma e deste processo contraditório, antagonico e transitório do desenvolvimento do capital que são produzidas as condições reais de sua superação nas relações teóricas e práticas vivas e objetivas que são construídas na história pelos homens.

Pois como observam Marx e Engels,

a universalidade do indivíduo não se realiza já no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas. Encontra-se, pois, em condições de apreender sua própria história como um processo e de conceber a natureza, com a qual forma corpo, de maneira científica (o que lhe permite dominá-la na prática) (1983, p. 40).

É dentro deste movimento dialético, que envolve tanto a produção-superação dos antagonismos do capital, bem como a dissolução e o surgimento de novas relações sociais, que a categoria práxis deve ser tomada como central para o entendimento e a explicação dos processos sócio-comunitários-históricos. Por meio dessa categoria, torna-se possível não só compreender como, sobretudo, explicar o processo histórico de sua constituição evitando incorrer em “essentialismos”, “funcionalismos” “positivismos”, “estruturalismos” e “pós-modernismos”, como também desenvolver uma práxis que tenha como compromisso romper com a orientação produtivista do capital e retomar o potencial revolucionário do sócio-comunitário-histórico.

Todo cuidado teórico-metodológico no trato com essa questão torna-se, portanto, necessário diante da “nova forma” de orientação produtivista articulada à retórica do capitalismo globalizado que tende a reduzir o sócio-comunitário ao movimento identificado como “comunitarismo”. O “comunitarismo” na sua versão atual procura se apropriar de alguns elementos constitutivos das relações sócio-comunitárias-históricas, tais como “confiança”, “responsabilidade mútua”, “compromisso” e “solidariedade”, ao mesmo tempo em que os metamorfoseia, visando fortalecer os padrões morais (ou melhor, amorais), ao exigir dos indivíduos que se sacrifiquem uns pelos outros, prometendo que, se as pessoas obedecerem a padrões comuns, encontrarão uma força e realização emocional mútuas que não podem sentir como indivíduos isolados. O “comunitarismo”, portanto, enfatiza falsamente a unidade como fonte de força numa comunidade e teme erroneamente que, quando surgem conflitos, os laços sociais sejam ameaçados (SENNET, 2003, p. 164-176).

Comunitarismo integrador de “tribos” de um lado, fragmentação das identidades de outro.

Ciro Flamarion Cardoso denomina a tendência pós-moderna não propriamente como uma epistemologia, mas como uma “atitude” pós-moderna. Ao desenvolver sua crítica a esta tendência, identifica cinco “temas” dos quais considera quatro como negativos e um como afirmativo:

- 1) Crítica da presença ou da apresentação, em favor da representação.
- 2) Crítica da origem, em favor dos fenômenos.
- 3) Crítica da unidade, em favor da pluralidade.
- 4) Crítica da transcendência das normas, em favor da imanência.
- 5) Único ponto positivo do ponto de vista metodológico: análise dos fenômenos mediante a alteridade constitutiva (2001, p. 86-89).

O indivíduo, neste início de século, quer ser um mundo em si, interpretar a informação a que tem acesso por si e para si mesmo. Esta, aliás, é a base real deste terceiro princípio epistemológico que estamos examinando, aquele que nega a unidade e proclama a pluralidade; do mesmo modo que é o fundamento da “história em migalhas”, de se querer opor “histórias”, no plural, a qualquer “história” holística. Isto tem por força, como premissa, a crença no valor absoluto do indivíduo, de seus direitos, de suas expectativas; e desemboca na convicção (às vezes em nome do “politicamente correto” e do “multiculturalismo”) de existir uma necessária multiplicação dos enfoques (2001, p. 1).

O “comunitarismo” apesar de a sua suposta proposta “integradora” acaba sendo afinado atualmente com o pensamento pós-moderno que considera que a realidade é fragmentária e, portanto, acessível apenas a “conhecimentos” fragmentários em que o sujeito é reduzido a identidades coletivas, vivendo em permanente recriação de si mesmo, reunido em “grupos de identidades”, “tribos” e “guetos”. Esta situação impede que ele se reconheça como sujeito histórico capaz de empreender ações coletivas em prol da emancipação humana geral dentro de um projeto universalista.

Esse impedimento de se reconhecer como sujeito coletivo (como classe social e não como indivíduo – como propõem Marx, Engels, Lênin e Gramsci), implica na consideração da “morte do homem”, de sua eliminação como sujeito e como objeto e, portanto, da “morte da história” como propõem os neoconservadores.

O princípio regulador do “comunitarismo” atual está baseado na defesa da máxima ideológica “pensar globalmente e agir localmente” articulado à noção “desenvolvimento sustentável”⁴ definido pela Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento (CNUAD), no Rio de

Janeiro em 1992.⁵ A diretriz formulada e que passou a integrar um conjunto de estratégias que o Conselho de Segurança da ONU adotou para o mundo representa uma síntese cada vez mais precisa e eficaz para as soluções dos problemas na medida em que articula a escala global e escala local. Esta última tem como pressupostos: o desenvolvimento de comunidades; transformação produtiva com equidade associada à idéia de competência; erradicação da pobreza por meio do desenvolvimento auto-sustentado; respeito à diversidade; consciência ecológica planetária; capacitação de agentes de desenvolvimento comunitário e outras recomendações.

O projeto contemporâneo de desenvolvimento não opõe mais o dualismo sociedade e comunidade. Incorpora-se não mais a necessidade de uma solidariedade em comunidade, mas a premência de uma ‘sociedade solidária’, como sugerem os modelos alternativos de desenvolvimento (VIADEL apud D’ÁVILA NETO, 2005).

Diante do fracasso das políticas econômicas e sociais contidas na ideologia desenvolvimentista que não conseguiu cumprir suas metas de melhor distribuição de renda, de redução da pobreza e das desigualdades sociais, as recomendações contidas nos documentos dos organismos internacionais na atualidade voltam-se para a estratégia de alívio da pobreza por meio do apelo à comunidade e à educação usando uma das recomendações adotadas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) que pode ser traduzida no eixo da “transformação produtiva com equidade”.

A “transformação produtiva com equidade” pode ser entendida como uma “nova modernidade, na qual se busca potencializar o progresso técnico, a equidade e a democra-

cia, conciliando a liberdade individual, a racionalização modernizadora e a pertinência comunitária” (GAUDILHA apud D’ÁVILA NETO, 2005).

Este projeto atual de desenvolvimento econômico e social que combina sociedade e comunidade visando à “transformação produtiva com equidade” e se materializa no apelo à comunidade e nas formas atuais de comunitarismo, tem nos intelectuais uma espécie de “trânsfuga do mundo universitário agora a serviço dos dominantes, cujo serviço é dar forma acadêmica aos projetos políticos da nova nobreza do Estado e da empresa” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005).

Como observa D’Avila Neto, 2005, nesta mesma direção,

o apelo às formas comunitárias de desenvolvimento, encontradas no desenvolvimento endógeno, procuram suprir essa lacuna deixada pelas formas contemporâneas de tratamento à/da pobreza. Isso é justificado, agora, por todo um arsenal metodológico que coloca à disposição dos cientistas sociais técnicas participativas que vão incentivar o “desenvolvimento local”, “ecodesenvolvimento participativo” e tantas outras nomenclaturas como pesquisa ação, pesquisa ativa, pesquisa participativa, enquête consciente etc.

Essa forma de desenvolvimento que combina o desenvolvimento endógeno com o exógeno se transfigura em um projeto político-ideológico que opera em duas dimensões interligadas: exige que a comunidade se auto-sustente por seus próprios meios e recursos e transfere para a consciência global o projeto de igualdade entre os membros, tornando cada vez mais distante a realização da dialética particular-universal.

Essa dupla dimensão articulada é analisada nas reflexões de D’Avila Neto:

Como projeto político-ideológico supõe-se a auto-gestão de recursos próprios a cada comunidade ao mesmo tempo que se transfere para a consciência global o projeto de igualdade entre os membros. Isso significa dizer que aumenta-se cada vez mais a distância com o universal, vendo-se a obrigação de se reforçar as tradições e a cultura interna a cada uma dessas comunidades, com o risco de aparecer formas extremadas de nacionalismo sejam eles de fundamentação religiosa, étnica ou de grupos sociais de pertencimento (2005, p. 3).

Esse ideário, bem como as práticas sociais dele advindas, reduzem a sociedade a um ajuntamento de identidades individuais. As práticas sociais, as reações, as diferenças são reduzidas a escolas pessoais, a estilos de vida, a códigos e padrões de grupo. Não existe conflito e sim opções pessoais ou de grupos que se coadunam ou não com os códigos e padrões de outras pessoas ou grupos. O social é definido como uma opção particular de cada um e a hostilidade e a intolerância nascem e são cultivadas no interior da demarcação de “fronteiras imaginárias” culturais, étnicas, musicais, partilha de afetos, opções religiosas e outras modalidades que vão sendo criadas e recriadas nas “ações afirmativas que garantem o direito de ser diferente” em uma sociedade definida de modo discursivo em que a o princípio de igualdade é articulado à noção de que de forma natural todas as pessoas da sociedade são conclamadas a colaborar com o desenvolvimento global (no aspecto ambiental ou “ético”, nas ações afirmativas etc.).

Esse tipo de “sociedade” é baseado em uma concepção a-histórica ao considerar que as identidades estão dadas naturalmente e não determinadas nas relações sociais, que, na verdade, são historicamente construídas no interior de um processo de identidades conflitantes e não de identida-

des imaginárias e individuais construídas discursivamente e reduzidas, como diz Wood (1999, p. 128), a “estilos de vida”, a atributos e escolhas pessoais criando uma “comunidade imaginada” e “um novo senso de camaradagem” que passa a ocupar o lugar da solidariedade construída no processo conflitante das relações sociais de classe.

D’Avila Neto considera que esse fato se configura como uma das principais contradições da atual forma de desenvolvimento do capitalismo:

Isso parece-nos uma das principais contradições de um desenvolvimento que vai buscar no seu próprio grupo seus valores mais essenciais. Também revela a fragilidade de uma concepção quanto ao crescimento na base de “igualdade com diversidade”. Não há qualquer evidência no jogo sócio-político dos mais desenvolvidos que isso seja desejável sem restrições e sem receio das novas economias emergentes. Os laços sociais são concebidos aqui como comerciais (2005, p. 3).

3. Sobre as raízes históricas do debate sobre universalismo liberal e comunitarismo particularista

Universalismo e comunitarismo têm suas raízes históricas no debate entre, de um lado, aqueles que defenderam a realização do humano na sociedade, da autonomia e da ética com base em princípios abstratos de igualdade (os liberais), e, de outro, os defensores de uma organização baseada na defesa de identidades coletivas específicas e heterogêneas, de “comunidades de iguais” (os comunitaristas).

As questões referentes ao debate teórico entre universalismo e comunitarismo; entre o todo e a parte; entre o particular e o universal têm sua gênese histórica desde a

discussão do *zoon politikon* (homem político) que Aristóteles trata tanto na *Política* quanto na *Ética a Nicômano*. Para os gregos, a finalidade da vida política era a justiça na comunidade. Para Aristóteles, “o homem é por natureza um animal político” que se realiza na *polis* (comunidade política). A política para este filósofo tem como finalidade produzir a vida justa e feliz, propriamente humana, em que os homens sejam livres, inseparável, portanto da ética.

De fato para os gregos, era inconcebível a ética fora da comunidade política – a *pólis* como *koinomia* ou comunidade dos iguais –, pois nela a natureza ou essência humana encontrava sua realização mais alta. [...] A práxis por excelência é a política (CHAUÍ, 1996, p. 384).

A *práxis* para Aristóteles, porém, era entendida como a ação voluntária de um agente racional em vista de um fim considerado bom. Ao distinguir *poiésis* (teoria, fabricação) e *práxis* (prática, ação), Aristóteles identificava na *práxis* definida como atividade prática o momento mais alto da atividade humana, tendo um fim teleológico.

No contexto da filosofia de Aristóteles, essa definição é plausível e revela a intenção teleológica do filósofo na caracterização do sentido último da vida do homem: o viver na *polis*, onde o homem se realiza como cidadão (*politai*) manifestando, no termo de um processo de constituição de sua essência, a sua natureza (RAMOS, 1999).

O alargamento do termo grego “*zoon político*” que passou a ser identificado com *animal socialis* levou ao entendimento de que o simples viver juntos na sociedade é suficiente para constituir o social.

Parece claro para os intérpretes de Aristóteles que o *zoon politikon* não deve ser compreendido como animal socialis da tradução latina. Este desvio semântico resultou num sentido alargado do termo grego que acabou se identificando com o social. Para Aristóteles, o social significava mais o instinto gregário, algo que os homens compartilhavam com algumas espécies de animais. O simples viver juntos, em sociedade, não caracterizava a destinação última do homem: a “politicidade”. A verdadeira vida humana deve almejar a organização política, que é uma forma superior e até oposta à simples vida do convívio social da casa (*oikia*) ou de comunidades mais complexas. A partir da compreensão da natureza do homem, determinados aspectos da vida social adquirem um estatuto eminentemente político, tais como: a noção de governo, de dominação, de liberdade, de igualdade, do que é comum, do que é próprio etc. (RAMOS, 1999).

A herança teórica do universalismo liberal e do particularismo comunitarista pode, portanto, ser buscada no Iluminismo para os primeiros e na filosofia aristotélica e em Hegel para os segundos.

Enquanto os liberais se sentem herdeiros de Locke, Hobbes, Stuart Mill, Kant, os comunitaristas têm suas raízes no aristotelismo, em Hegel e na tradição republicana da Renascença (como por exemplo, Maquiavel e “O Príncipe”, que mais não é do que um tratado político onde se afirma que o governante deve subordinar a sua conduta ao êxito político). Os primeiros partilham a idéia de liberdade de consciência, respeito pelos direitos do indivíduo e desconfiança frente à ameaça de um Estado paternalista; os comunitaristas comungam da desconfiança pela moral abstrata, têm simpatia pela ética das virtudes e uma concepção polí-

tica com muito espaço para a história das tradições (GONÇALVES, 1998, p. 1).

De modo geral as correntes que se alinham aos liberais universalistas defendem um conjunto de preceitos teóricos abstratos desvinculados de qualquer concepção específica do bem, e aquelas posições que são afinadas com os comunitaristas têm com pressuposto a existência de um indivíduo contextualizado em uma comunidade de iguais cuja referência é a tradição de uma comunidade particular.

No caso dos liberais a definição do bem se assenta sobre princípios abstratos de base natural (“de que forma decidiremos corretamente o que devemos fazer”); no caso dos comunitaristas funda-se sobre princípios éticos que procuram se pautar em uma concepção substancial do bem (“o que é que há a fazer”).

Gisela Gonçalves identifica no debate entre liberais e comunitaristas algumas questões em torno de alguns temas essenciais tais como: justiça e bem; indivíduo e comunidade; liberdade, Estado e cidadania.⁶

A afirmação do justo sobre o bem traça a fronteira entre os pensamentos morais antigos e modernos: os antigos colocavam a questão de qual o *bem*, que sendo objeto do meu desejo me levaria à melhor forma de vida (*eudaimonia*); os modernos preocupam-se com a questão do *justo*, isto é, como é que eu devo agir, já não em relação ao meu bem, à minha felicidade, mas em relação às condições que tornam possível a procura do *bem*, conduzida por cada indivíduo (*dever*). [...] Os liberais defendem a prioridade do “justo sobre o bem” (posição deontológica) e os comunitaristas defendem a prioridade do “bem sobre o justo” (posição teleológica) (1998, p. 2).

Ao acirrado debate polarizado entre liberais universalistas – que propõem uma “cesta básica de direitos abstratos” sintetizada no slogan “para todos” – e comunitaristas particularistas – que exigem o reconhecimento da identidade particular de cada grupo, torna-se necessário encontrar uma formulação teórico-metodológica que considere esse debate buscando a sua superação, evitando que ocorra reducionismos dos pólos e das posições teóricas e práticas neles contidas como, por exemplo, as soluções que são apresentadas por Rawls, Taylor ou MacIntyre.⁷

4. Sobre a possibilidade metodológica de superação do impasse entre liberais universalistas e comunitaristas particularistas: Marx e Gramsci e a dialética do coletivo e do individual

É na formulação teórica e metodológica de Marx e de Gramsci que se torna possível encontrar uma saída para o impasse entre liberais universalistas e comunitaristas particularistas. A oposição entre particular e universal tem sua possibilidade de superação nas relações dialéticas que são estabelecidas em uma práxis histórica determinada e é possível de ser compreendida por meio da categoria totalidade. O conceito fundamental que está contido na categoria práxis é o de que a unidade teoria-prática constitui a própria expressão da revolução entendida como uma categoria abrangente. Revolução tem que ser definida de modo articulado às relações sociais traduzindo a necessidade de transformação social que implica não em “reformas” que atendam a interesses de “grupos” ou “identidades específicas” (negros, mulheres, deficientes e demais segmentos), mas que expressem a emancipação humana dentro de um projeto coletivo e radicalmente novo.

Como observa Jameson, buscando a precisão do conceito de revolução, esta precisa ser compreendida não como “momento oportuno” como enfatiza a história iconológica (que elege símbolos como a Queda da Bastilha, por exemplo),

[...] a revolução social não é um momento no tempo, mas pode ser definida em termos da necessidade de mudança num sistema sincrônico no qual todas as coisas se sustentam mutuamente e estão inter-relacionadas com tudo o mais [...] temos que imaginar revolução como algo que é simultaneamente um processo e o desmantelamento de um sistema sincrônico (1999, p. 190s).

Quando Marx refere-se, portanto, a Aristóteles nos *Grundrisse* (Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política, de 1857/58) – afirmando que “o homem é no sentido mais literal um *zoon politikon* (animal político), não é simplesmente um animal social, é também um animal que só na sociedade se pode individualizar” – está querendo dizer que a universalidade do indivíduo está viva e se realiza nas relações objetivas teóricas e práticas, ou seja, em sua práxis (1978, p. 104).

A importância da análise marxista para a compreensão do processo de individualização do homem na sociedade capitalista está no fato de mostrar que este não realiza sua essência de forma abstrata, como propunha Aristóteles, mas nas relações históricas concretas.

O que Marx denuncia é a impossibilidade de realização do paradigma aristotélico do homem como *zoon politikon* na sociedade capitalista, porque nela o que determina o político é, precisamente, o seu *phatos* (o social-econômico), subtraindo do político o necessá-

rio conteúdo de uma individualidade humana na realização de sua essência. É nesse sentido que Marx afirma, também nos *Grundrisse* que “o homem não é senão a individualização do dinheiro” [...] o homem só se individualiza – diz Marx nos *Grundrisse* – através do processo histórico. Aparece primitivamente como membro da espécie, um ser tribal, um animal de rebanho, e de modo algum como zoon politikon (RAMOS, 1999).

O que o método de Marx apresenta de modo revolucionário é a necessidade de pensar o indivíduo nas relações sociais concretas que se expressam nas formações sociais que determinam historicamente sua individualidade e de compreender a construção de sua individualidade no interior do processo de universalidades históricas que são produzidas pelo modo como os homens se organizam social e economicamente.

Os *Grundrisse* esquematizam um processo de individualização do homem na história retratado dialeticamente por três momentos: uma unidade primitiva, pré-capitalista, onde o indivíduo não se diferencia da comunidade; um momento da cisão, separação (capitalismo), onde o homem adquire o estatuto de indivíduo, uma individualidade determinada pela comunidade real do mercado; e um terceiro momento (comunismo) de superação do estado anterior, onde é possível a constituição da individualidade do homem como animal político, ou o livre desenvolvimento do indivíduo (RAMOS, 1999).

O desafio que se coloca para não se incorrer na “utopia regressiva dos gregos” e nem no “ideal da sociedade comunista” é o de analisar a realidade social, política e históri-

ca do capitalismo em sua forma histórica atual a partir de categorias que historicizem a realidade. Com esta preocupação metodológica torna-se possível entender e precisar a partir do movimento dialético particular-universal as relações que se estabelecem entre indivíduo-sociedade; comunidade-sociedade-história.

A comunidade existente (aquela que é constituída pelos laços materiais da sociedade capitalista) é criticada em nome de uma individualidade (política); e, inversamente, a individualidade social existente (aquela que é criada pela abstração de um indivíduo auto-referente) é criticada em nome de uma comunidade humana. Assim, a sociedade capitalista ao engendrar o individualismo (direitos e liberdades individuais, autonomia e dignidade da pessoa humana) frustra o seu potencial de realização encarnado na dimensão exclusivamente política que esse individualismo deve conter. Por isso, por não realizar essa dimensão política do individualismo capitalista é criticado sob o olhar de uma comunidade na qual o viver comunitário permite uma forma de relações (política) entre os homens que não depende mais do determinismo da vida social privada (RAMOS, 1999).

A “vivência comunitária” pode representar apenas uma espécie de defesa moral dos indivíduos fragmentados, excluídos contra a sua diluição no movimento geral da sociedade. Novamente tendem a surgir aqui as formulações fundadas em dualismos: particular-universal; comunidade-sociedade; endógeno-exógeno; interior-exterior; incluído-excluído.

Esses dualismos que vêm sendo mostrados no texto decorrem da perspectiva linear e mecânica e até mesmo a-histórica de tratamento da realidade social.

A idéia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”. No entanto, essa sociedade acabada não existe em princípio. A sociedade é um processo de estruturação e de desestruturação (MARTINS, 2002, p. 46).

A paixão moral, característica das ações (que são também expressão de uma política moralizante) gera um tipo de ação política efêmera e momentânea, que é rapidamente absorvida e controlada sendo, portanto, pouco aberta a compartilhar seus interesses e tópicos específicos com outros movimentos que possam se direcionar a uma emancipação coletiva que se consubstanciaria em uma práxis sócio-comunitária-histórica.

O significado teórico-metodológico da análise marxista está em realizar uma análise estrutural e não-moralizante da realidade social, pois permite demonstrar que

a política moralizante tende a se desenvolver em condições em que uma cognição estrutural e o mapeamento da sociedade estão bloqueados. De uma maneira mais geral, o marxismo desfruta de uma vantagem teórica nessa análise: sua concepção de mercantilização é de natureza estrutural e não-moralizante (JAMESON, 1999, p. 194).

À impossibilidade de realização do *zoon politikon* proposto por Aristóteles nas condições dadas pela sociedade capitalista (crítica de Marx) é possível propor a tese leninista de que “a única universalidade real é a universalidade política”, pois esta se constitui no elo universal que une aqueles que vivenciam uma solidariedade fundamental.

Contra o clichê que diz que a política separa as pessoas, introduzindo desunião no corpo social, deveria-

mos afirmar que a única universalidade real é a universalidade política: o elo universal que une todos aqueles que vivenciam uma solidariedade fundamental, todos aqueles que se tornaram conscientes de que suas lutas são parte da luta que perpassa o edifício inteiro (ZIZEK, 2005, p. 185).

A consideração da totalidade como a categoria epistemológica mais importante da epistemologia marxista e, relacionada a ela, a categoria práxis, torna-se fundamental para a compreensão de que a força capaz de unificar as diferentes lutas libertadoras contra a ação massificante do capital ainda se encontra na consideração do conceito da classe social como uma força universal em contraposição a de indivíduos plurais e fragmentados livres no mercado agindo em nome de um pluralismo autônomo e libertador (universalismo liberal) ou de um comunitarismo que valoriza a comunidade como “um bem em si mesmo” fazendo a apologia dos guetos como forma de sobrevivência atual (particularismo).

A partir da categoria totalidade e práxis torna-se possível a proposta de unitariedade teórica e epistemológica na construção do conhecimento ao invés da multidisciplinaridade e da multiplicação de estilos de vida, de pensamentos e de campos e temas de estudos, de guetos comunitários que não têm como pressuposto epistemológico de compreensão e de ação a dialética particular-universal mediada pela práxis.

A possibilidade de produção de uma práxis distinta daquela que é provocada pelos mecanismos de intervenção educativa sob a ótica da perspectiva subordinada à lógica restrita da produção capitalista é gerada pelo próprio modo de produzir os bens materiais necessários à sobrevivência e à reprodução de determinado grupo, e pelas contradições que

estas mesmas práticas geram no meio onde são desenvolvidas e atuam. No entanto, a simples oposição que gera certa resistência às situações inovadoras (que possam potencializar uma ação transformadora) não significa que as pessoas de um determinado grupo tenham alcançado uma forma de compreensão (consciência teórica) de sua ação. Se partirmos do pressuposto de que o processo de construção do trabalho intelectual e de compreensão da realidade se dá pela mediação da prática material e não por revelação, os conteúdos e as formas de organização dos mesmos como componente de reprodução do grupo não podem ser alterados apenas pela difusão de outras idéias, ou pela tentativa de dissolução na autoconsciência (vertente psicologista da modernização das mentes). Somente por meio de um projeto de ação crítico-prática realizado nas e pelas relações sociais objetivas por meio das mediações educativas torna-se possível ocorrer a possibilidade de uma transformação que desatre as pessoas de uma noção de progresso reduzido a um produtivismo estreito que visa atender ao processo de auto-expansão do capital. A esse respeito é interessante lembrar as considerações de Marx quando afirma que

[...] a história não chega a dissolver-se na “autoconsciência”, encontra em cada estágio um resultado material, uma soma de forças produtivas, uma relação histórica dos homens com a natureza e entre si que são transmitidos a cada geração por aqueles que a precede, uma massa de forças produtivas, de capitais, de circunstâncias que, por um lado, é modificada pela nova geração, mas que, por outro lado, lhe atribui as suas próprias condições de existência e lhe dá um determinado desenvolvimento, um caráter especial; por conseqüência, as circunstâncias moldam os homens, do mesmo modo que os homens moldam as circunstâncias (1975, p. 56-57).

Decorre daí que o esforço para a transformação da realidade dos sujeitos históricos não pode ser reduzido a projetos de difusão de inovações que visam apenas modernizar as atitudes e os comportamentos a partir de uma perspectiva produtivista unidimensional e adaptativa ligada à lógica do capital. Se não são alteradas as relações concretas desta forma de industrialismo excludente e desigual (em que os homens são educados de modo unilateral e polivalente), o esforço pedagógico realizado por meio das formas de intervenção educativa torna-se limitado, uma vez que o que educa é a prática em suas relações concretas. Para que se torne possível historicamente a construção de um outro industrialismo, de tipo orgânico – na acepção teórica e metodológica gramsciana –, em que os homens sejam educados de forma omnilateral e politécnica, tendo como objetivo a união entre trabalho e educação no sentido de síntese epistemológica entre o particular e o universal, torna-se necessário um outro tipo de mediação educativa e de formação do educador que tenha como fundamento a unitariedade teórica e epistemológica de construção do conhecimento .

A compreensão de que é necessário construir nas próprias condições históricas objetivas as possibilidades históricas de sua superação, reitera o vigor do referencial clássico de análise da realidade histórica do capitalismo, recolocando a questão metodológica de que não se trata de inventar um “novo campo disciplinar” para estudar cada questão que a transformação da prática histórica concreta coloca, ou de formar profissionais que aprendam somente a executar os programas que chegam até a sala de aula, oriundos da oscilação das políticas educacionais.

O desafio de formar um educador que seja capaz de colaborar na construção de conhecimentos socialmente significativos, como uma síntese entre as experiências e o conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais

dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade, torna-se central em uma proposta de formação. As respostas a este tipo de formação inscrevem-se na tradição marxista e gramsciana de uma filosofia da práxis. Somente uma filosofia da práxis pode realizar esse movimento permanente de articulação das vivências do senso comum e o do saber elaborado tendo como objetivo a superação da consciência ingênua e naturalizada.

Como já observava Gramsci a esse respeito,

uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) (1981, p. 18).

Este desafio apontado por Gramsci de “tornar crítica uma atividade já existente” exige que a formação do educador tenha uma sólida base teórica e epistemológica para que este possa ter condições de realizar o movimento permanente entre o particular e o universal, entre a estrutura e a conjuntura, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade histórica, e não como instâncias autonomizadas pela visão fragmentada de mercado e de suas ideologias naturalizantes e desistoricizadas. Estas interpretações tendem a reduzir a formação do educador a uma perspectiva subordinada à noção de competências que visam aos resultados no mundo da “mercantilização das mercadorias” e a prática pedagógica a um tipo de ativismo pedagógico que reduz a

educação a um fenômeno de adaptação e de resolução de problemas tópicos que vão surgindo no cotidiano (que coincide com as recomendações dos organismos multilaterais para a educação dos países pobres: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver”).⁸

Gramsci vê de uma maneira bem mais nuançada do que a maioria dos pensadores marxistas a dialética do coletivo e do individual. Não nega que o indivíduo seja, em primeira aproximação, criatura de relações de classe, em que se insere, mas que não cria. Defende, entretanto, um enfoque radicalmente histórico de tal questão. No passado pré-capitalista, os líderes carismáticos tinham maior amplitude de ação, já que o “homem coletivo” tem bases concretas, materiais, criadas pelo próprio capitalismo. Ele pode ser, porém, coisas diferentes, resultando de um “conformismo imposto” autoritariamente ou de um “conformismo proposto” – em cujo caso já não se trata, na verdade, de conformismo autoritário. Do mesmo modo, “a luta contra o individualismo o é contra um individualismo determinando, que tem um determinado conteúdo social” e, não, como algo abstrato. Gramsci é coerente com tais posições ao dizer que a pergunta mais correta a ser formulada filosoficamente não seria “o que é o homem” mas, sim, “o que pode o homem chegar a ser?”, ou seja, quais os limites em que podemos ser “forjadores de nós mesmos” (CARDOSO, 2001, p. 77) (*grifos nossos*).

A formulação de Gramsci da dialética do individual e do coletivo é realizada tendo como fundamento a concepção do ser humano como um processo de relações ativas em que a produção da individualidade está em permanente processo dialético com a produção do coletivo na história, na práxis, portanto,

neste processo “a individualidade tem a máxima importância”, mas ocorre que “a humanidade que se reflete em cada individualidade” está composta de vários elementos: “1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. [...] A relação do indivíduo com os outros indivíduos e com a natureza é orgânica, não uma mera justaposição; e passa necessariamente pelo fato de pertencer a entidades transindividuais.[...] Se a individualidade própria é o conjunto destas relações, construir para si uma personalidade significa então adquirir consciência de tais relações; e modificar a personalidade significa modificar o conjunto dessas relações” (GRAMSCI, 1970, apud CARDOSO, 2001, p. 78).

A ruptura tanto com o teorismo de uma formação acadêmica distante da realidade sócio-histórica quanto com o ativismo e o pragmatismo pedagógicos que não conseguem superar o mundo do senso comum, por mais bem intencionado que sejam, exige a retomada da “categoria práxis” como fundamento da formação e da ação transformadora no plano histórico-social. Através de a categoria práxis torna-se possível a realização da dialética entre o individual e o coletivo.

É com este objetivo que é retomada aqui a explicitação dos fundamentos da categoria práxis desde sua concepção histórica, como também de seus elementos constitutivos, uma vez que esta categoria contém as outras categorias da prática social.

5. Retomando os fundamentos constitutivos da categoria práxis

Toda a filosofia anterior a Marx não considerava a influência da atividade humana sobre o pensamento, movendo-se fundamentalmente entre duas posições antagônicas:

ou a de um realismo acrítico, que postula um objeto “em si”, e se perguntava como o sujeito pode chegar a um conhecimento adequado do objeto (primazia do objeto), ou a de um criticismo não-realista, que considera o sujeito como algo independente da realidade objetiva e investiga as vias e formas mediante as quais se chega ao conhecimento (primazia do sujeito) (MARCOVIC, 1968, p. 15-34).

A filosofia marxista não toma como ponto de partida nem o objeto em si, nem o sujeito abstrato, mas a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados.

Na primeira tese sobre Feuerbach, Marx sintetiza sua crítica ao materialismo vulgar empreendido até então, ao afirmar que o limite essencial que existe em todas as formas anteriores do materialismo é a incapacidade destas para conceber o homem como um ser ativo e criador. Até a concepção de Feuerbach, o homem era considerado como homem em geral, uma espécie humana abstrata, apreendida fora das relações sociais concretas que se modificam no curso da história; um ser contemplativo. Para Marx, pelo contrário, a raiz do homem é o homem mesmo. Seu suposto é a atividade prática do homem concreto e empiricamente dado, sob certas condições vitais historicamente determinadas:

São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1965, p. 22).

O conceito de práxis e, em relação a ele, o de trabalho e de produção pode ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo. O homem por exer-

cer trabalho físico, produção, participação ativa em diferentes formas de vida social desenvolve uma prática material. Esta práxis material por sua vez é constituída de elementos subjetivos tais como a produção e a interpretação das percepções, emoções, a educação dos próprios sentidos, a seleção, o estabelecimento de valores, as operações mentais e demais formas de respostas dadas à realidade. A educação, portanto é um dos elementos constitutivos da práxis material e como tal deve ser apreendida.

A práxis, portanto, engloba certas categorias fundamentais tais como a transformação do meio natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, supressão e criação de objetos, transformação das condições naturais da vida humana) e a criação de distintas formas e instituições da vida humana – das interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo. A luta pela sobrevivência leva à transformação das condições sociais da vida humana que é ao mesmo tempo auto-criação e criação coletiva do homem.

Torna-se necessário ainda, ao tratar do conceito de práxis, incluir a definição de trabalho e de produção. Para Marx, o trabalho pode definir-se como um caso especial de práxis: atividade social que não é só consciente e tende a um objetivo e que se caracteriza pelo emprego de esforços consideráveis e duradouros tendentes a superar obstáculos e pela tendência mediata ou imediata de transformação do mundo. Para que uma atividade conscientemente dirigida a um fim possa ser considerada trabalho, deve incluir dois fatores do momento da atividade da mesma: o “objeto do trabalho” e os “meios do trabalho”.

Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o

objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho (1980, p. 202).

A produção seria então uma forma especial de trabalho: o trabalho que conduz de forma direta à criação de determinados objetos (não consiste pois em uma atividade qualquer).

Por conseguinte, a adoção da categoria práxis como ponto de partida e como condição de superação das perspectivas teorista e ativista, bem como da polarização entre o individual e o coletivo, seja na construção do conhecimento seja no momento de sua difusão através das práticas pedagógicas, tem a vantagem de que todas as outras categorias-chaves estão nela contidas e podem ser desenvolvidas a partir dela. Não se pode chegar à compreensão dos objetos materiais, se o ponto de partida é representado pelas funções apriorísticas do entendimento e dos conceitos como entes puramente mentais, independentes da experiência e do mundo objetivo. O pragmatismo em seu aspecto subjetivista e irracionalista parte da atividade prática, mas concebendo esta sob a perspectiva estreita da atividade individual e utilitarista.

As próprias categorias de sujeito e objeto podem ser deduzidas do conceito de práxis. Os objetos são, tanto lógicos quanto temporalmente, anteriores a toda práxis. No entanto, só podemos saber algo daqueles objetos que transformamos praticamente, que temos convertido de “coisas em si” em “coisas para nós”. Todos nossos conhecimentos, contudo, concernem à natureza humanizada e àquela porção do nosso mundo sobre a qual logramos exercitar um controle prático.

Cada passo dirigido à apropriação da natureza pelo homem significa a superação dos limites da indeterminação: as “coisas em si” se convertem em “coisas para si”.

O conceito de práxis implica também necessariamente o conceito de sujeito. Uma atividade consciente, dirigida a um objetivo, supõe um ser consciente de si mesmo, da matéria e o meio de sua atividade e do fim que deseja alcançar. No conceito de Marx encontramos um homem criador, que não só recebe impressões, mas que também as elabora, as interpreta, correlaciona, antecipa acontecimentos, esboça imagens e conceitos de objetos por produzir-se, cria formas e relações simbólicas para aplicações futuras. O sujeito dentro do conceito de práxis é, por definição, um ser social. Sua manifestação de vida, ainda que não apareça sob a forma direta de uma manifestação de vida comum, que se desenvolve juntamente com outros indivíduos, é, no entanto, uma manifestação e confirmação da vida social. Ao mesmo tempo em que, através do exercício de sua atividade o homem se apropria dos objetivos exteriores, os pensa e valora, se objetiva a si mesmo.

A passagem da indeterminação à determinação, da “coisa em si” para “coisa para si” corresponde à passagem da “práxis utilitária” à “práxis revolucionária”; do “senso comum” à “consciência filosófica”. A esse respeito, Kosik afirma que

[...] o impulso espontâneo da práxis e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado igualmente de espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes imatura. Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma), porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana. A práxis utilitária cotidiana cria o “pensa-

mento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade (1980, p. 15).

O processo de desnaturalização da realidade fenomênica que tende a fixar o mundo mercantilizado como sendo algo natural e esperado, contra o qual não se pode fazer nada nem no âmbito teórico-epistemológico nem no prático, torna-se possível pela perspectiva dialética.

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade [...] o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência (1980, p. 15-16).

O momento da destruição da pseudoconcreticidade equivale para Gramsci ao momento da “catarse”, em que o domínio das estruturas de dominação e da práxis reiterativa ou repetitiva torna-se instrumento de uma nova forma ético-política e em fonte de novas iniciativas.

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também passagem do objetivo ao subjetivo e da “necessidade à liberdade”. A estrutura da força exterior que subjuga o homem assimilando-o e tornando-o passivo transforma-se em meio para a liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim [...] o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (1981, p. 53).

Resta ainda discutir nestas reflexões, o caráter de não linearidade do exercício da atividade prática transformadora do homem. De acordo com as considerações de Vázquez é possível

[...] falar de níveis diferentes da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática. Distinguimos por um lado a “práxis criadora” (reflexiva) e a “reiterativa” ou imitativa (espontânea) por outro. Essas distinções de nível não eliminam os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, eles se dão no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais. Por isso, o espontâneo não está isento de elementos de criação e o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa, visto que o sujeito e o objeto se apresentam em unidade indissolúvel na relação prática (1977, p. 245-259).

Nesse processo vale ressaltar que a experiência espontânea de vida é um momento de grande significação pedagógica, uma vez que este saber espontâneo não está isento de elementos de criação. Pode, inclusive, sob a forma de práxis reiterativa constituir um elemento de resistência e de defesa contra a manipulação cultural (via difusão e padronização ideológica) de um determinado grupo, gerando mesmo a possibilidade do confronto e da reelaboração crítica da situação dada. A práxis reiterativa pode representar um obstáculo à difusão e ocupação de um espaço através dos programas de difusão de inovações e das propostas de intervenções sociais num determinado meio, sob condições também determinadas.

Esse tipo de possibilidade de desenvolvimento de uma práxis reiterativa coincide com o pensamento de Marx ao refletir sobre o modo como os homens manifestam sua vida:

[...] o modo pelo qual as pessoas manifestam sua vida reflete muito exatamente o que elas são. Tal modo de ser coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo pelo qual produzem. O que as pessoas são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1965, p. 15).

Retomando o pensamento de Vázquez a esse respeito, vamos encontrar a tensão dialética que se dá no plano histórico social no qual se articulam teoria e prática, reflexão e ação, individual e coletivo, que, através da mediação do educador, fecundam-se mutuamente reconstruindo a história.

Assim se expressa Vázquez sobre esta tensão dialética:

[...] o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade, cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades.

Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo. Assim, a atividade fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída – a repetição (1977, p. 248).

Num certo sentido, é possível dizer sem correr o risco de relativizar o conceito que a práxis reiterativa manifesta componentes da criação (uma vez que uma se relaciona dialeticamente à outra): na medida em que cria, sob a forma de resistência, a possibilidade de reprodução de uma forma de saber necessário e orgânico de um determinado grupo.

A compreensão do conceito de práxis implica, como foi observado apropriadamente por Feuerbach, na reabilitação do sensível e da atividade prático-sensível. O sensível se constitui no fundamento de todo conhecimento e toda a ação, uma vez que é o fundamento do ser. Tudo o que constitui o mundo humano foi construído pelos homens e historicamente mediado e transformado pelos meios produzidos pelos próprios homens nas relações conflituosas com a natureza e com os outros homens que se expressou na produção dos instrumentos, da linguagem, dos conceitos e dos signos. É a partir deste mundo prático-sensível que se produz a práxis.

A explicação da práxis por meio de “níveis” possui um caráter mais didático do que epistemológico, já que existem entre os “níveis” muitas mediações, relações, interferências, interações e formas de ação que operam de modo dialético dentro de uma tensão permanente.

A práxis repetitiva recomeça os mesmos gestos, os mesmos atos, em ciclos determinados. A práxis mimética segue modelos; pode suceder que, imitando, ela chegue a criar, mas sem saber como nem por quê; mais freqüentemente ela imita sem criar. Quanto à práxis inventiva e criadora, ela atinge seu nível mais elevado na atividade revolucionária. [...] a práxis revolucionária introduz descontinuidades no processo global sócio-histórico. [...] É a práxis revolucionária que introduz a inteligibilidade concreta (dialética) nas relações sociais. Ela restabelece a coincidência entre as representações e a realidade, entre as instituições (superestrutura) e as forças produtivas (a base), entre formas e conteúdos. [...] a práxis, no seu mais alto grau (criador, revolucionário), inclui a teoria que ela vivifica e verifica. Ela compreende a decisão teórica como a decisão da ação. Supõe tática e estratégia. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, práxis política sem exploração do possível e do futuro (LEFEBVRE, 2000, p. 187-188).

A atividade prática criadora não pode ser concebida como uma série contínua de atos de consciência que tenham de traduzir-se em outra série, também contínua – de atos materiais que se sucedem no processo prático na mesma ordem em que se deram na consciência. A consciência estabelece – poderíamos dizer – uma finalidade aberta, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo, há de permanecer também ela, aberta e ativa ao longo de todo o processo.

Na práxis imitativa estreita-se o campo do imprevisível. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. [...] Enquanto “na práxis criadora cria-se também o modo de criar”, na atividade

reiterativa não se inventa o modo de fazer. “Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes” (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

Os enfrentamentos com a realidade, bem como os desafios postos historicamente, colocam continuamente a necessidade de avaliar os acertos e os desacertos, de manter certas práticas e de criar outras na tensão permanente entre teoria e prática; entre as mudanças no plano do conhecimento e no âmbito histórico-social.

A tensão dialética entre práxis imitativa ou reiterativa e práxis criadora pode ser assim compreendida em suas relações de mútua determinação histórica:

A práxis imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente da qual toma a lei que a rege. Esse lado negativo, porém, não exclui um lado positivo, que é ampliar o já criado. Mas por positiva que seja a práxis reiterativa do homem uma determinada circunstância, chega um momento em que tem de ceder caminho – no mesmo campo de atividade – a uma práxis criadora. Em virtude da historicidade fundamental do ser humano, o aspecto criador de sua práxis é o determinante (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).

A tese marxista da unidade do ser e do pensamento é resolvida na e pela práxis na medida em que o pensamento reencontra a unidade com o ser; a consciência com a natureza sensível ou material; o espírito com a espontaneidade.

Por estas características acima apontadas como constitutivas da práxis, “a importância dada à práxis não autoriza nem a interpretação pragmatista nem a elaboração de uma nova Filosofia, mesmo que seja uma Filosofia da práxis” (LEFEBVRE, 2000, p. 190).

6. O significado da compreensão da práxis para as mediações educativas e as ações pedagógicas no processo sócio-comunitário-histórico ou de como romper com as propostas dos “liberais universalistas” e dos “comunitaristas”

O que de modo geral tem fundamentado a proposta de uma educação liberal democrática são as noções de desenvolvimento das capacidades naturais dos indivíduos no interior de uma sociedade aberta como membros livres dessa sociedade. A condição de formação dos indivíduos nesta sociedade está na proposta de uma escola ao mesmo tempo única e diferenciadora que expresse a verdade supostamente científica e os direitos humanos universais, a partir do princípio de um ensino “desinteressado”.

Por outro lado, a proposta comunitarista de educação tem expressado de forma geral uma compreensão de uma espécie de continuidade entre a cultura local e o modo como o currículo escolar é organizado. A ênfase recai principalmente no fato de que os professores devem possuir uma identidade com a comunidade e seus saberes, evitando assim incorrer no equívoco da proposta liberal iluminista de ensinar valores supostamente universais, racionais e científicos.

O cuidado metodológico que é preciso tomar para se evitar esta polarização encontra-se no âmbito da discussão da práxis como categoria central na análise, compreensão e explicação das relações que são constituídas concretamente no âmbito das relações sócio-comunitária-históricas desenvolvidas ao longo deste ensaio.

Tanto a ação pedagógica difusionista de uma prática pedagógica baseada em uma perspectiva modernizadora e iluminista de mundo com características produtivistas e “desinteressadas” quanto o seu contrário, a prática da resistência e de criação de saberes que privilegiam formas e expressões culturais e econômicas fragmentárias oriundas de uma

perspectiva de “guetos” ou de grupos sectários, precisam ser constantemente avaliadas metodologicamente de modo criterioso para que sejam evitadas as análises polarizadoras.

Tendo como pressuposto metodológico e de ação que somente é verdadeira a práxis revolucionária, que leva à superação da práxis repetitiva e mimética, torna-se possível recuperar o sentido ético político da ação pedagógica. Este pode ser então definido e trabalhado pela mediação da educação, não como apologia a formas de manutenção dos sujeitos e grupos na “sua cultura autêntica”, nem como pulverização da educação em uma proposta abstrata de direitos naturais, mas como uma educação compreendida como resistência às tentativas de uniformização ideológica, de neutralização de tensões e de esvaziamento das organizações que surgem no próprio processo contraditório e conflituoso das práticas concretas dos homens, que ao produzirem e serem produzidos através da energia prática e do conhecimento, criam outros possíveis históricos.⁹

A formulação de Marx sobre a determinação ontológica do conhecimento é significativa de ser retomada para o entendimento das relações dialéticas entre o homem e a realidade, que devem ser compreendidas e explicadas como práxis:

As representações aceitas por estes indivíduos são idéias quer sobre as suas relações com a natureza, quer sobre as relações que estabelecem entre si ou quer sobre sua própria natureza. É evidente que, em todos estes casos, tais representações constituem expressão consciente – real ou imaginária – das suas relações e atividades reais, da sua produção, seu comércio, do seu comportamento político e social [...] a expressão consciente das condições de vida [...] a causa de serem historicamente dessa forma e não de outra (MARX; ENGELS, 1988, p. 18-19).

É a partir deste conceito que Marx explicita o conceito de experiência definido a partir da compreensão histórica de que “o ser social determina a consciência social”, pois “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1988, p. 18) e mais ainda, “a questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade” (MARX, 1978, p. 51).

Os homens protagonizam sua própria história em condições que estão dadas, pois, como afirmava Marx, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (1978, p. 329).

É a partir desta consideração de que “os homens fazem sua própria história” que Thompson amplia o seu conceito de experiência mostrando que os homens agem em condições dadas, mas ao agirem desafiam a previsibilidade e qualquer definição estreita e reducionista de determinação. Na “experiência humana os homens [...] retomam como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ dessa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras e em seguida agem, por sua vez, sobre sua situação determinada” (THOMPSON, 1981, p. 182).

A necessidade da mediação da educação que rompa com o eixo da “transformação produtiva com equidade”¹⁰ para potencializar a construção de conhecimentos socialmente significativos no âmbito da práxis em busca de uma outra hegemonia retoma o papel da escola como o *locus* fundamental de articulação entre teoria e prática e como um dos lugares para que os homens possam agir tendo como base as determinações dadas e tendo como objetivo a sua transfor-

mação. A articulação entre teoria e prática não pode, portanto, ser pulverizada nem reduzida aos interesses da “sociedade em geral” que se expressa pelas experiências fragmentadas subordinadas à lógica produtivista da atual forma histórica do capitalismo. Isso porque esta lógica tende a reduzir a educação apenas à formação de competências e adaptações exigidas pelo mercado. Retoma também a formação do professor tanto do ponto de vista teórico e epistemológico quanto dos processos de trabalho de ensino e aprendizagem para que este possa trabalhar e realizar com os alunos de modo permanente e profundo as articulações entre a práxis fragmentária do senso comum e uma práxis orgânica em que se fundam os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos elaborados de modo a garantir a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais elaborados na tensão permanente entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo, entre teoria e prática, entre o espiritual e o material, entre a atividade e passividade, consideradas não de forma abstrata, mas no interior da práxis que se constrói historicamente.

Esta seria a perspectiva da escola unitária e do professor-educador-dirigente de que fala Gramsci em seus escritos sobre educação. A formação do professor dirigente, no sentido gramsciano do conceito implica em uma formação que tenho como fundamento a unitariedade ou organicidade entre escola e experiência de tal forma que permita a este educador desenvolver uma proposta pedagógica fundada no conceito de práxis relacional historicizada, buscando encontrar e produzir de modo dialético a unidade na diferença e a diversidade por dentro da identidade.”¹¹

Esta perspectiva de formação tem seus fundamentos na relação teoria-prática tendo como fundamento a práxis histórica.

tre a realidade das experiências educacionais que são vivenciadas objetivamente pela comunidade (entendida aqui em sua acepção ampla – educação formal, não-formal, informal, sindical, das Organizações Não-Governamentais, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, das cooperativas e demais experiências) e o domínio teórico-epistemológico e técnico-científico realizado pela mediação da ação dirigente do professor-educador-dirigente.

A questão que se coloca diante deste desafio é: como produzir a unitariedade em um contexto histórico em que o Estado não representa a maioria dos alunos?

A resposta de Gramsci é: pelo “trabalho vivente do professor”. Mas se o Estado dirige e forma o professor dentro da cultura retrógrada da sociedade que ele representa, como poderá esse professor individualmente romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos? A resposta é clara: a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho (NOSELLA, 1992, p. 119).

Este imperativo epistemológico e metodológico de Gramsci retomado por Paolo Nosella remete para a necessidade premente na atual conjuntura histórica do capitalismo de formação de dirigentes novos, e dentre eles, o professor-educador-dirigente para que possa ser recuperada objetivamente a utopia de uma sociedade igualitária. Este profissional com características de dirigente possui o domínio teórico-epistemológico, prático, ético-político e histórico, tendo como base comum uma formação efetiva em que tanto a dimensão teórica quanto prática se fundam em uma síntese que possibilite a este profissional a construção de conheci-

mentos socialmente significativos no âmbito de uma permanente tensão dialética entre os saberes da experiência e os saberes sistematizado historicamente que se potencializam na e pela práxis.

Para Gramsci, a formação deste tipo de dirigente somente pode se dar no interior de um projeto de capacitação que tenha a práxis como fundamento das atividades teórico-práticas em que o social e o político, o cultural e o econômico não sejam tratados como esferas autônomas, mas como expressão de uma totalidade histórica.

A separação das instâncias sociais em esferas autônomas representa uma das estratégias da chamada burguesia para não ter sua hegemonia ameaçada.

A burguesia sempre procura separar a política da economia porque entende muito bem que se ela tem sucesso em enquadrar o proletariado em uma referência corporativa, nenhum sério perigo ameaçará a sua hegemonia (ANDERSON, 1986, p. 19).

Preocupado com essa separação da realidade histórica em instâncias autônomas e desistoricizadas, o pensamento gramsciano sobre o social, o político, o cultural e o econômico tem como fundamento a categoria totalidade que articula infra-estrutura e superestrutura de modo dialético.

Tendo como princípio a categoria totalidade, Gramsci atribui um caráter revolucionário à cultura compreendida como âmbito constitutivo do homem como sujeito social coletivo e não individual, como na proposta burguesa de indivíduo livre no mercado. A cultura, para Gramsci, encontra-se articulada de modo dialético, como práxis à transformação da realidade, pois a sua principal preocupação era com a formação de uma “consciência unitária do proletariado” e, para isso, propunha uma “reforma intelectual e moral” por meio de uma

“escola unitária”. Para ele, a cultura representa o âmbito de formação da consciência unitária que deve ser crítica e não uma expressão de uma “evolução espontânea e natural”. Gramsci não acreditava que o desenvolvimento cultural das massas, bem como a constituição de uma “consciência unitária”, pudessem ocorrer de modo espontâneo. Daí a importância atribuída ao papel do professor-educador com características de dirigente. É preciso “organizar a cultura”, pois esta é relacionada com a transformação da realidade tendo como objetivo a construção de uma “consciência superior ou filosófica”. Cultura não deve ser confundida com um “saber enciclopédico” nem com o “ensino tradicional desinteressado”, mas como “a conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a função própria da vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI apud SOARES, 2000, p. 376).

É com essa preocupação que Gramsci destaca a importância e o significado do papel do professor na formação cultural e na ajuda na aquisição de instrumentos para o desenvolvimento do raciocínio lógico tendo como objetivo a organização das massas para superar a imediatividade da vida cotidiana e as lutas econômico-corporativas na busca de construção de uma nova hegemonia.

Essa preocupação o leva a afirmar que

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de uma tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (1982, p. 131).

A possibilidade de superação do mundo imediato, espontâneo e a conquista de uma consciência superior ou filosófica correspondem, para Gramsci, ao conceito amplo de política designado por ele pelo termo “catarse”.

O conceito de “catarse” se configura para Gramsci como o momento da superação do âmbito dos interesses corporativos, individuais e particulares na medida em que o indivíduo se eleva para a condição de sujeito elevando-se do momento egoístico-passional para o momento ético-político que corresponde à consciência coletiva e universal. O projeto gramsciano de construção de um novo bloco histórico encontra na idéia de catarse sua síntese histórica mais elaborada.

O termo catarse de Gramsci corresponde para Marx à passagem da “classe em si” para a “classe para si” momento em que as classes chegam a uma forma de elaboração de um projeto coletivo de ação e de emancipação. Nesse processo situa-se a questão da hegemonia compreendida como “direção intelectual e moral”, articulada ao conceito de bloco histórico entendido como um projeto de ação coletiva que abrange toda a sociedade.

[...] emerge assim o tema da hegemonia enquanto capacidade de entender os problemas reais, historicamente especificados, e não limitar-se à expectativa passiva das conseqüências decorrentes das leis gerais que governam o capitalismo; de indicar as forças sociais que podem e devem ser envolvidas no processo revolucionário. [...] A hegemonia tende a construir um bloco histórico, ou seja, a realizar uma unidade de forças sociais e políticas diferentes; e tende a conservá-las juntas através da concepção do mundo que ela traçou e difundiu (GRUPPI, 1980, p. 58).

124 Atingir esse momento implica, para Gramsci, romper com o corporativismo e com a passividade, com a perspecti-

va particularista que se dá no âmbito do ético-político, superando o reino da necessidade para construir coletivamente o reino da liberdade, o que significa vencer a subordinação e a miopia que a ordem capitalista tenta submeter as massas trabalhadoras para atingir o plano dos valores socialmente universais.

Este representa um dos principais desafios de uma proposta de educação sócio-comunitária, seja nos âmbitos da educação formal, não-formal ou informal.

Notas

¹ Para aprofundamento da análise e síntese extremamente bem formulada sobre a questão, cf. o texto completo de Ciro Flamarion Cardoso (2001).

² A historiografia tem como objeto de estudo a análise e a explicação de determinadas quantidades de mudanças e de transformações sociais na história. E o historiador precisa neste processo dar conta do tempo histórico por meio de algumas categorias, que podem ser assim expressas: 1) a cronologia (temporalidade); 2) a análise da mudança ou duração; 3) a determinação dos espaços de inteligibilidade histórica em que a situação histórica se desenvolve. Para maiores aprofundamentos, sugerimos a leitura de Julio Aróstegui (2001, esp. cap. 5, “O objeto teórico da historiografia”).

³ Gramsci refere-se ao livro de N. Bukarin, “A teoria do Materialismo Histórico”. Manual popular de sociologia marxista, publicado pela primeira vez em Moscou, em 1921 (Gramsci, 1978a, p. 103).

⁴ A noção de “desenvolvimento sustentável” é definida como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. Esta definição está contida no Relatório presidido por Gro Harlem Brunland e Mansour Khalid durante a Conferência Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que apresentou um Documento intitulado “Nosso Futuro comum”. Ver: “Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento” (1991).

⁵ A noção de “pensar globalmente e agir localmente” já vem sendo pensada e tem sua gênese histórica definida pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1972, quando em Assembleia Geral no dia 15 de dezembro em Estocolmo (capital da Suécia) estabeleceu através da resolução 2994 (XXVII) a data tendo como objetivo sensibilizar o mundo para a necessidade de proteger e de valorizar o meio ambiente, tendo como slogan “na terra nada nos pertence; pedimos emprestado a nossos filhos”. Esta resolução levou à criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PRUMA).

⁶ O debate entre universalistas liberais e comunitaristas foi desencadeado por alguns filósofos políticos tais como John Rawls (2000), Alasdair MacIntyre (2001), Charles Taylor (1989) e Daniel Bell (1995). Sidney Reinaldo da Silva (2003) oferece um estudo crítico muito interessante sobre a possibilidade de superação do impasse entre as tendências.

⁷ MacIntyre (2001) dá ênfase aos valores comunitários retomando de Aristóteles um princípio semântico que se baseia no fato de que a vida humana adquire sentido sob a forma de unidade e não de forma fragmentada. Taylor (1989) afirma que o debate entre liberais e comunitaristas deve considerar também o elemento ontológico sobre a condição humana e seu estar na sociedade, definindo sua “ética da autenticidade” que é estabelecida por valores como sinceridade e genuinidade do indivíduo para consigo mesmo e o outro dentro da dialogicidade (relativismo moderno). Rawls (2000) faz uma concessão ao comunitarismo, mas esta não é total porque defende que os laços de pertença repousam sobre a adesão voluntária. Para Rawls, a sociedade liberal não está ligada pelas considerações relativas ao interesse particular de cada um, mas pelas considerações morais partilhadas relativamente à liberdade igualitária de todos. Tanto para os liberais quanto para os comunitaristas a liberdade é elevada à classe de princípio essencial. Os liberais (concepção negativa de liberdade) reconhecem uma significação moral às instituições políticas no sentido de que a sua única finalidade legítima é assegurar a todos os membros duma sociedade uma máxima autonomia e igualdade para todos – princípio individualista. Os comunitaristas (concepção positiva de liberdade) julgam redutora esta concepção antiperfeccionista e individualista do Estado. Para eles, o Estado liberal – simples garantia de direitos, desligado de qualquer forma de conforto pessoal ou comunitário – não é viável socialmente e é destruidor de identidades individuais e coletivas. Os *liberais* defendem a prioridade do “justo sobre o bem” e os *comunitaristas* a prioridade do “bem sobre o justo”. Os comunitaristas defendem a noção de bem e de humanismo cívico. A perspectiva liberal defende que as sociedades modernas são pluralistas – são partilhadas por diferentes concepções de “vida boa” – e, conseqüentemente, se uma comunidade política quer devotar um respeito igual a todos os seus membros, ela não pode favorecer uma concepção particular de “vida boa”. Este raciocínio liberal conduz à defesa de um Estado Neutro (cf. Gonçalves, 1998).

⁸ A esse respeito ver estudo que trata das políticas educacionais atuais de nossa autoria: NORONHA, 2002.

⁹ Recomenda-se a leitura do trabalho de nossa autoria: NORONHA, 2004.

¹⁰ O princípio da “equidade” tem como pressuposto a noção ideologizada de que os resultados do progresso garante automaticamente que na sua distribuição os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos sejam apropriados por todos, de acordo com suas competências individuais. Esta perspectiva tende a substituir o conceito de igualdade pela noção de equidade que tem implícito o significado de que “o mérito ou as competências são associadas à recompensa, mediado pela qualidade total” ou ainda, “o sistema é justo com quem se qualifica”. Para um aprofundamento

da gênese de substituição do conceito de igualdade pela noção de equidade, recomenda-se a leitura de Saviani, set. 1998.

¹¹ Esses conceitos são trabalhados por Antonio Gramsci (1978b e 1982).

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. *As Antinomias de Gramsci*. São Paulo: Joruês, 1986.

ARÓSTEGUI, Julio. *La Investigación Histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BELL, Daniel. *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon Press, 1995.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Löic. *O Imperialismo da Razão Neoliberal*. Disponível em: <<http://www.npmueg.ubbihp.com.br/po1-3bourdieu.htm>>. Acesso em 24 nov. 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Ciavatta (Orgs.). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

D'ÁVILA NETO, Maria Inácia. *Os "novos" pobres e o contrato social: receitas de desenvolvimento, igualdade e solidariedade ou da solidariedade, seus mitos, laços e utopias*. Disponível em: <<http://www.eicos.psycho.ufrj.br/artigos/osnovosobresMariaInacia.htm>>. Acesso em 24 nov. 2005.

DURKHEIM, Émile. *A Divisão do Trabalho Social - I*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

FERNANDES, Florestan. *Comunidade e Sociedade no Brasil: leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1973.

FONTES, Virginia. História e Verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, Marcos César de. Pensamento Social, Ciência e Imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, n. 15, set./dez. 2000. p. 41-61.

GONÇALVES, Gisela. *Comunitarismo ou Liberalismo?* Universidade da Beira Interior, Covilhã, 1998. Disponível em: <<http://www.ubista.pt/~comum/goncalves-gisela-COMUNITARISMO-LIBERALISMO.html>>. Acesso em 24 nov. 2005.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *A Concepção Dialética de História*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978a.

_____. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978b.

GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos*. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAMESON, Fredric. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

128 LEFEBVRE, Henri. A “práxis”: a relação social como proces-

so. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Orgs.) *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução à sociologia). São Paulo: LTC, 2000.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da Virtude*. Bauru: Edusc, 2001.

MARKOVIC, Mihailo. *Dialectica de la Práxis*. Argentina: Amorroto, 1968.

MARTINS, José de Souza. *A Sociedade Vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. *O Capital* (Crítica da Economia Política) Livro, v. 1, 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Introdução à Crítica da Economia Política. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos*. 2. ed. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Textos Filosóficos*. São Paulo: Livraria Martins Fontes: 1975.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *A Ideologia alemã e Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1965.

NISBET, Robert. Comunidade. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Orgs.) *Sociologia e Sociedade* (Leituras de Introdução à sociologia). São Paulo: LTC, 2000.

_____. *Sociologia e Sociedade*. São Paulo, LTC, 1977.

NISBET, Robert; NORONHA, Olinda Maria. Vivência e Práxis: relações dialéticas. In: LIMA, Luzia Mara Silva; LISKE, Ligia Pizzolante (Orgs.). *Para Aprender no Ato*. São Paulo: Agora, 2004.

_____. *Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação*. Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- RAMOS, César Augusto. O Homem como 'zoon politikon' e o Processo de Individualização nos Grundrisse de Marx. In: *Colóquio Marx e Engels* (1999): A Obra Teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações. São Paulo: Xamã, 1999.
- RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ROBERTSON, Roland. *Globalização, Teoria social e Cultura Global*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? *PUC Viva*. Revista da PUC de São Paulo, n. 2, set. 1998.
- SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SENNETT, Richard; SILVA, Sidney Reinaldo da. *Formação Moral em Rawls*. Campinas: Alínea, 2003.
- SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a Escola*. Ijuí: Unijui, 2000.
- TAYLOR, Charles. *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, 1989.
- THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.
- WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda pós-moderna? In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ZIZEK, Slavoj. *As Portas da Revolução: escritos de Lênin de 1917*. São Paulo: Boitempo, 2005.

O Princípio Sócio-Comunitário e a Integração Sistêmica na Educação: Algumas Considerações

Luís Antonio Groppo

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas-SP
Professor do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*
Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP

Resumo

Busca-se demonstrar um possível caminho para conceituar a educação sócio-comunitária, considerando-a menos um “objeto” e mais uma forma de olhar (ou um “foco”) sobre o fenômeno educacional. Para tanto, discutem-se alguns elementos que poderiam fazer parte deste “olhar” sócio-comunitário: a lógica ou princípio comunitário, o princípio societário e a integração sistêmica.

Palavras-chave

Educação Sócio-Comunitária – Princípio Sócio-Comunitário – Integração Sistêmica.

Abstract

It's deed a demonstration on a possible way to concept the social-communitarian education, don't considerate it an "object", but a form to look (or a focus) about the educational phenomenon. For this, it discuss some elements what can be a part of this social-communitarian focus: the communitarian logic or principle, the societarian principle and systemic integration.

Keywords

Social-Communitarian Education – Socio-Communitarian Principle – Systemic Integration.

1. Um objeto fugidio

O primeiro objetivo deste texto é demonstrar um caminho possível para a conceituação de educação sócio-comunitária.¹ Nesta demonstração, defenderei que, mais que um "objeto", a educação sócio-comunitária deve ser tratada como uma forma de "olhar" ou um "foco" sobre o fenômeno educacional. O segundo objetivo é contribuir com a discussão de alguns elementos que poderiam fazer parte deste "olhar" sócio-comunitário: a lógica ou princípio comunitário, o princípio societário e a integração sistêmica.

Diversos estudos, entre os quais as pesquisas que estamos desenvolvendo em nosso Programa de Pós-Graduação, vêm colaborando para a construção de um "foco sócio-comunitário" sobre a educação. Primeiro, ao tentar compreender e interpretar as crescentes – mas nem sempre novas – formas de intervenção educacional que se diferenciam (ou

procuram se diferenciar) da educação escolar “formal”: educação não-formal, comunitária, cooperativa, social, via ONG’s (Organizações Não-Governamentais), projetos de responsabilidade social etc. Incluem-se as tentativas de rearticular a educação escolar com estas outras formas de intervenção educativa.

O universo destes modos de educação é amplo, complexo e, mesmo, bastante fragmentado. Parece difícil encontrar uma característica unificadora nestas formas de intervenção educacional. Uma breve lista de tais, baseada em duas obras coletivas, uma sobre a educação comunitária (PÔSTER; ZIMMER, 1995), outra sobre a educação “não-formal” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001) ajudam a exemplificar isto.

A coletânea de Pôster e Zimmer (1995) traz diversas experiências educacionais identificadas pelos organizadores como “comunitárias”, a saber: institutos de educação comunitária na Palestina, teatro popular para conscientização política de comunidades isoladas na Nigéria, pedagogia social para crianças e jovens vivendo nas ruas da capital paulistana, treinamento de educadores comunitários de saúde na Tanzânia no combate à peste bubônica, ação de institutos ligados ao Estado promotores de “assistência integral” à criança na Colômbia, ações educativas realizadas em comunidades e movimentos de afro-brasileiros buscando a valorização da origem africana e de sua identidade étnica, atividades de caráter educativo promotoras da agroindústria com o intento de preservar a integridade de aldeias na Tailândia, atuação de educadores sociais em aldeias pobres do México para a promoção de atividades econômicas locais alternativas, programas de “educação produtiva” para jovens no Uruguai, promoção da “educação socialmente produtiva” na América Central entre comunidades camponesas e indígenas, e atuação de movimentos populares em prol da implementação

de escolas públicas em suas localidades no Brasil (PÔSTER; ZIMMER, 1995). Nesses nove exemplos, incluem-se práticas como o tradicional “Desenvolvimento de Comunidade” (cf. AMANN, 2003), a educação para o trabalho, movimentos sociais e o que consideramos no Brasil hoje como “medidas sócio-educacionais”.

A segunda coletânea, de Simson; Park; Fernandes (2001), traz experiências identificadas como “não-formais”, quase todas no Brasil. Nesse sentido, pode nos ajudar a entender qual é o teor mais comum que estas formas de intervenção vêm adquirindo hoje no Brasil, na região metropolitana de Campinas em especial. Destaca-se nesta obra o atendimento educacional em instituições “não-escolares” de assistência para crianças e adolescentes “em situação de risco”. Instituições que podem ter caráter religioso, público ou ser organizadas pela “sociedade civil” (em destaque centros comunitários e ONG’s). Nesse atendimento educacional, destaca-se a promoção de atividades de cunho artístico (em especial, a dança) e esportivo. Outras experiências são: propostas de intervenção educacional “não-formal” na solução de problemas oriundos do sistema escolar estatal (em destaque, a violência), serviços de atendimento psicológico e social para auxiliar recém-aposentados a refazer seus projetos de vida, proposta de uma sala de leitura para comunidades ou bairros com populações “em situação de risco” (dada a pobreza, o desemprego ou a violência), e atuação de jornal comunitário em prol da “reinserção social” de adolescentes “em situação de risco” (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001). Aproveito para citar também uma outra modalidade interessante destas experiências: projetos de extensão universitária que abrem o espaço da universidade ou fornecem recursos para a realização de atividades culturais de/ ou para comunidades pobres (cf., por exemplo, PARDO; RIGO, 2002.)

Como um “objeto” de estudos, a educação sócio-comunitária discute prioritariamente este rol múltiplo de intervenções sociais de caráter educativo. Mas ela pode ser definida também como um “olhar”, como um enfoque específico sobre os fenômenos educacionais, inclusive os “escolares” e os que vêm sendo chamados de “não-formais”. Trata-se do “foco” sócio-comunitário sobre a educação que, num sentido mais genérico, destacaria as influências recíprocas entre educação e comunidade-sociedade. Explorar um pouco esta possibilidade é o objetivo deste texto.

Para tanto, tentando contribuir de modo mais substantivo para a construção deste “olhar”, pretendo discutir o que chamo de lógicas ou princípios sociais, destacando aqueles mais presentes nas práticas educativas: comunidade, sociedade e integração sistêmica.²

2. Lógica sócio-comunitária e integração sistêmica

Discuto inicialmente as lógicas comunitária e societária ou, como são mais conhecidas, comunidade e sociedade. Comunidade e sociedade se referem a:

- a) Tipos de grupo social (conceitos descritivos).
- b) Lógicas ou princípios da vida social (conceitos operacionais).
- c) Partes do curso da vida individual e do cotidiano.

Nas suas acepções descritivas, comunidade e sociedade seriam tipos distintos de grupo social: a comunidade como grupo menor, tradicional, primitivo, simples, rural e de tipo primário (família, aldeia e bairro tradicional); a sociedade como grupo maior, moderno, complexo, urbano e de tipo secundário (empresa, partido, clube, universidade e cidade).

Entretanto, desde logo a sociologia notou que comunidade e sociedade são aspectos da vida social presentes em todos os grupos e relações sociais, em diferentes combinações. Todo grupo social é comunidade e sociedade ao mesmo tempo, ainda que um dos dois princípios costume ser preponderante. Erige, assim, o sentido operacional de comunidade e sociedade.

No sentido operacional, como lógica ou princípio da vida social, a comunidade refere-se à Simbiose e Laços Territoriais, ou seja, à colaboração mais ou menos automática entre indivíduos e grupos, sob a ordem do “tácito”. A sociedade, ao consenso e comunicação, ou seja, às relações mediadas pela linguagem, diálogo e busca do entendimento, para além e até contra a ordem do tácito. O princípio comunitário tende a suprir a necessidade humana de segurança e proteção. O societário, o desejo de liberdade. Se a proteção comunitária em excesso tende a formar uma barreira contra o desejo humano de liberdade, contra a auto-criação individual e a vontade de “ser mais”, entretanto, o florescimento do princípio societário não pode prescindir de uma “base” comunitária, ou seja, de uma integração material simbiótica capaz de garantir a sobrevivência e de um conjunto de valores tradicionais que erigem uma identidade coletiva. Dada sua necessária complementação, pode se considerar que as lógicas comunitária e societária visam suprir, na vida coletiva, as necessidades e os desejos fundamentais do ser humano. São, portanto, lógicas sociais que permitem a sobrevivência e a liberdade do ser humano. Podemos considerá-las, assim combinadas, como a lógica sócio-comunitária da vida coletiva.

Esta concepção operacional de comunidade e sociedade será, inicialmente, a principal adotada neste texto. Mas ela deve ser complementada com o terceiro sentido de comunidade-sociedade, que considera-nas como partes do

curso da vida individual e do cotidiano. Alternamos, ao longo do curso da vida, tanto quanto no cotidiano, a vivência em grupos de tipo primário (em que prepondera a lógica comunitária, como família, grupos de parentesco, vizinhança, grupos de amigos etc.) e de tipo secundário (em que a lógica societária é dominante, como empresa, associação, clube, partido, movimento, Igreja etc.). Nesse sentido, se na infância e na velhice a tendência é vivermos em grupos de tipo primário – já que estas são fases da vida em que a proteção do coletivo ao individual é uma necessidade primordial –, na idade adulta a vivência em grupos de tipo secundário prepondera.

A princípio, poderia se dizer que no mundo contemporâneo predomina a lógica societária. Entretanto, concebo a modernização, antes, como a perversão de ambos estes princípios, o comunitário e o societário, ou a colonização da lógica sócio-comunitária por lógicas sistêmicas. Portanto, uma outra lógica social predomina atualmente a “integração sistêmica”, que é a lógica dos artefatos, principalmente do capital e do poder, através de a atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supranacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, neste sentido, não é inerente ou imprescindível à vida social humana (ao contrário da lógica sócio-comunitária) e, para existir, coloca os seres humanos e os grupos sociais ao serviço das necessidades das “coisas” (capital e poder).

No mundo contemporâneo, as lógicas sistêmicas articuladas em torno da reprodução do capital e do poder, em torno de instituições como o mercado capitalista e o Estado, hegemonizam as rotinas da vida social. Contudo, são relações em muito ainda permeadas pelas lógicas comunitária e societária, ou lógica sócio-comunitária. Mas esta lógica sócio-comunitária está quase sempre subsumida, adaptada ou calada pelos objetivos da integração sistêmica.

Num dos campos mais importantes da vida social, justamente por ser responsável em boa parte pela recriação da vida humana – a educação – isto também se dá. Porém, é preciso atentar ao fato de que a educação é uma das formas da vida social em que a lógica sócio-comunitária mais precisa aflorar, aparecer e, justamente por isto, ser manipulada. Principalmente nas fases iniciais de ensino, 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. Chamarei estas lógicas, a societária e a comunitária, de lógica ou princípio sócio-comunitário da educação.

Proponho que o “olhar” sócio-comunitário investigue a presença e o modo da presença desta lógica 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.

3. A lógica sócio-comunitária sob a hegemonia da lógica sistêmica

Antes de falar do princípio sócio-comunitário especificamente na educação, gostaria de fazer algumas considerações mais gerais sobre estes campos da vida social em que a lógica sócio-comunitária teve que ser preservada ao longo do século XX até os dias de hoje, mesmo que constantemente sob a hegemonia da lógica sistêmica. Ainda que a educação esteja contida nesta digressão, ela se destacará mais no próximo item.

Estado e sociedade que foram uma espécie de compromisso entre a integração sistêmica e a lógica sócio-comunitária. Isso, principalmente em resposta às lutas dos movimentos sociais desde o século XIX e diante das revoluções socialistas, da Depressão e das Guerras Mundiais. Essas formas foram o Estado de Bem-Estar (em que aquele compromisso foi mais característico) no 1.º Mundo, o Estado socialista no 2.º Mundo e o Estado desenvolvimentista no 3.º Mundo.

Aqui, certamente, a lógica sócio-comunitária sempre esteve subsumida às lógicas sistêmicas do capital e poder, mais tipicamente na forma de direitos sociais garantidos pelos serviços do Estado (cf. SANTOS, 1999; AMIN, 2001.) Mas ainda assim, a sociabilidade teve que ser pautada não apenas pelo princípio da integração sistêmica, mas também por garantias mais ou menos extensas de necessidades e desejos humanos contidos nos termos comunidade e sociedade.

Porém, as revoltas sociais e a crise mundial da economia, a partir do final dos anos 1960, significou o colapso destes três tipos de Estado. Passa a predominar as políticas ditas “neoliberais”, que criaram um Estado que é “mínimo” no que se refere à garantia dos direitos sociais, e é “máximo” na proteção do capital (principalmente, o financeiro).

Mas efeitos sócio-econômicos cada vez mais terríveis, principalmente nos países do antigo Terceiro Mundo, vêm sendo observados como decorrência da aplicação daquelas políticas neoliberais. Constitui-se, com mais força recentemente, inclusive por aqueles que foram e são protagonistas das políticas neoliberais (como os Estados nacionais e o Banco Mundial), um discurso que afirma que é necessária a garantia de um mínimo de condições de sobrevivência a populações afetadas mais cruelmente por estes efeitos. Trata-se de um novo retorno da lógica sócio-comunitária.

Mas há diferenças importantes. Primeiro, na verda-

de, trata-se do retorno praticamente apenas da lógica comunitária, como veremos. Segundo, esta garantia deveria ser realizada não mais pela intervenção do Estado, que transformaria tal garantia em direitos adquiridos, mas sim por um pretense e novo “terceiro setor”, também chamado de “sociedade civil”. Discursos vindos de direções muito distintas – dos Estados em crise ao Banco Mundial – têm apelado em favor das ações de caráter sócio-educativo propaladas pelo “terceiro setor”, apostando na “consciência cidadã” de indivíduos que se tornam voluntários e na suposta maior eficiência das organizações da “sociedade civil”.

O sistema tenta, assim, preservar ou recriar frangalhos das relações sócio-comunitárias para garantir, ao menos, a reprodução dos seres que precisa para explorar, ou ainda para podar as arestas mais terríveis dos efeitos negativos do capitalismo em fase “neoliberal”, procurando evitar, assim, tanto insurreições populares desesperadas quanto revoluções bem organizadas.

4. A lógica sócio-comunitária na educação

Agora podemos investigar, mais especificamente, o quanto a lógica sócio-comunitária na educação está corroída pela integração sistêmica. Tanto quanto noutras esferas da vida social, as qualidades humanas cultivadas ou permitidas por estas lógicas sócio-comunitárias presentes na educação não podem ir longe demais, num mundo dominado pela lógica sistêmica. Ela, a lógica sócio-comunitária, é desde logo instrumentalizada em prol da integração sistêmica, podada naquilo que poderia extraviar ou extravasar em relação às necessidades da reprodução do mundo das coisas.

Num primeiro momento, ao nos perguntar sobre a presença da lógica sócio-comunitária na educação, poderia-

mos 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) A lógica sistêmica do poder é hegemônica nos sistemas estatais de educação.
- b) A lógica sistêmica do capital é hegemônica nos sistemas privados.
- c) A lógica sócio-comunitária é a mais cultivada pelas intervenções sociais de caráter educativo do “terceiro setor”.

Mas talvez seja preciso problematizar um pouco mais tal esquema reconfortante, principalmente porque ele indica, ingenuamente, que a salvação está incondicionalmente contida em um suposto “terceiro setor”.

Sobre os sistemas estatais e privados, me parece verdadeiro que neles predominam as lógicas sistêmicas.

Historicamente, a educação nos sistemas estatais (o “Primeiro Setor”), certamente no Brasil, está subsumida pela lógica do Estado (o que torna estes sistemas, na verdade, antes “sistemas estatais de educação” do que “públicos”). Tradicionalmente, houve a manipulação da consciência nacional como obediência ao Estado por meio destes sistemas. Mais recentemente, a tendência é forçar estes sistemas de ensino a se adequar melhor à lógica do capital e suas necessidades, principalmente depois que se tornou evidente o colapso dos sistemas em sua desajeitada tentativa de se adequar à massificação do ensino. Esse recente fenômeno fica evidente na linguagem do Banco Mundial quando de suas interferên-

cias, cada vez mais constantes, no campo da educação, visando que o sistema estatal seja capaz de, ao menos, formar uma mão-de-obra disponível com um mínimo de “capacitações” (FONSECA, 2002; cf. também o estudo do Banco Inter-Americano de Desenvolvimento [BIRDSALL; SABOT, 1996]).

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

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

Entretanto, os sistemas estatal e privado de educação precisam ter espaços para a lógica sócio-comunitária. O próprio sistema estatal foi construído muito também pela pressão de movimentos sociais e se tornou um “direito social” fincado na estrutura estatal, um espaço sócio-comunitário 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 sócio-comunitária – a maior parte, extra-oficiais e cotidianas. Certamente, um pouco dela.

Resta enfim discutir o que vem sendo chamado de “terceiro setor”, cada vez mais presente inclusive na educação, em que ela adquire principalmente o teor da assim chamada “educação não-formal”. Não descerei a considerações sobre casos particulares, mas vou me ater mais a tendências e possibilidades gerais. Aliás, isto ainda não é muito comum sobre a educação no Terceiro Setor, pois a tendência dos bons estudos sobre a educação “não-escolar” é a de discutir experiências pontuais. As proposições mais gerais sobre o assunto são, em geral, feitas por “intelectuais orgânicos” que idealizam sobremaneira o “terceiro setor”, apresentando supostas metas e discursos legitimadores como se fossem fatos concretos.

Entre as organizações que participam deste, destacam-se primeiro as ONG’s, principalmente aquelas que vêm mais se profissionalizando e diferenciando-se daquelas entidades voltadas à conscientização e emancipação de indivíduos e comunidades assistidos. É claro, deixemos de lado por enquanto ONG’s 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).

Num reviver das práticas e ideologias de “Desenvolvimento Comunitário” (principalmente daquelas vigentes no Brasil nos anos 1950 e depois de 1964 [Ammann, 2003]), tais ações servem cada vez mais às metas do capitalismo neoliberal no que se refere a suprir as carências mais profundas e imediatas das camadas populares excluídas, mas sem

politizá-las ou emancipá-las, tornando-as também passivas pela dependência às migalhas de seus benfeitores (MARTINS, 2005). 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 este “terceiro setor” acabam subsumidas a uma ou às duas lógicas sistêmicas – do poder e do capital –, inclusive pela evidente e forte presença do financiamento de instituições supranacionais e o uso de recursos do próprio Estado para sua manutenção, apesar da veiculação da idéia de que fazem parte de um setor independente do Estado e do mercado (cf. SILVA, 2003).

5. A utopia da educação sócio-comunitária

A educação sócio-comunitária só será possível como resistência ou como ocupação dos interstícios daquelas educações instrumentalizadas oferecidas pelo primeiro, segundo e terceiro setores, setores nos quais a educação – ou educações – têm as lógicas sistêmicas operando de modo hegemônico (ainda que não exclusivo) em seu interior. Esta educação sócio-comunitária é, a um tempo, real e utópica. É real no que se refere à presença importante e necessária do princípio sócio-comunitário nos interstícios daqueles sistemas e experiências educacionais instrumentalizadas. Também é concreta, em diversas experiências de resistência ou meramente não incomodadas (ainda) pelo Estado, mercado ou burocracias empresariais e supranacionais.

Historicamente, um dos mais interessantes exemplos da educação sócio-comunitária desenvolvida nos interstícios dos sistemas escolares formais é a proposta de Martin Buber

(1987). Em suas reflexões ainda na primeira metade do século passado, busca identificar nestes sistemas práticas e possibilidades de construção de uma “educação comunitária”.

Nos anos 1980 e 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 Pôster; Zimmer (1995). Também, a pedagogia social de rua com crianças e adolescentes em situação de risco, conforme o relato de Graciani (2001).

Outro exemplo, enfim, do desenvolver da lógica sócio-comunitária nos interstícios dos sistemas educacionais hegemônicos pela lógica sistêmica, é a 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 destes programas, espaços de autonomia e autogestão. O caso de ONGs e cooperativas formadas pela iniciativa das próprias populações com problemas sócio-econômicos graves – buscando manipular em seu favor as novas tendências das políticas sociais – me parece ser um indicador desta 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”.

Como já vimos acima no comentário sobre Bubber, o olhar histórico sobre este tema também permite visualizar a concretude, a realidade desta modalidade educacional ao longo do tempo. A educação sócio-comunitária sempre existiu ao longo da modernidade, ao lado ou no interior dos sistemas educacionais hegemônicos, e até mesmo antes da constituição destes sistemas, como as cooperativas e as ex-

periências anarquistas dentro dos movimentos operários europeus do século XIX (NORONHA, 2004).

Ainda neste sentido, como resistência, podem-se incluir as ações de “educação popular” promovidas por cristãos progressistas na América Latina desde os anos 1960. Também, movimentos sociais e de trabalhadores nos anos 1970 e 80, no Brasil, naquilo que tinham de cunho educacional. Mesmo hoje, segundo Kellner (2004), muitas organizações que resistem à globalização hegemônica – entre as quais, ONGs no Brasil herdeiras dos movimentos sociais dos anos 1970 e 80 (ainda que minoritárias) – fazem uso de pedagogias críticas, como aquela proposta por Paulo Freire já nos anos 1960.

Mas é preciso lembrar que nem todas as experiências que escapam, parcial ou totalmente, da instrumentalização pelos princípios sistêmicos necessariamente têm caráter progressista. Um exemplo é o dos movimentos conservadores nos Estados Unidos (APPLE; OLIVER, 2002) – que, por outro lado, vêm se tornando parte das políticas conservadoras do governo Bush no que se refere à educação. Eles se aproveitam de um desejo latente neste país de que a escola esteja 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. Nesse caso, tal desejo é marcado tanto por uma certa nostalgia ainda viva 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.

Mesmo este exemplo dos movimentos conservadores ajuda a ilustrar que o desejo de uma educação sócio-comunitária em multiplicação não se baseia tão-somente em vãs divagações oníricas, ainda que muito das boas intenções utó-

picas 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 (cf. MANNHEIM, 1986), fazendo daquela combustível da soberania desta, parece demonstrar a realidade dos desejos por uma situação diferente. Desejos que são podados ou manipulados, como visto, inclusive por movimentos político-culturais que afirmam ser críticos ao “sistema”, como a Nova Direita americana, a qual prega que “[...] a sociedade ideal é aquela que integra os indivíduos numa comunidade moral, unidos pela fé, pelos valores morais comuns e pela obediência aos preceitos da família, da Igreja e de Deus” (K. LATCH apud APPLE; OLIVER, 2002, p. 280).

Assim, a educação sócio-comunitária 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.

Também como parte desta utopia, deve ser vislumbrada a possibilidade de uma maior articulação orgânica entre estas diversas experiências, ações e projetos de educação sócio-comunitária. Primeiro, como ação consciente dos seus agentes, capaz não apenas de um olhar sobre o local, o micro, mas também sobre o geral, o nacional, o macro e até o global (MARTINS, 2005). Segundo, como ação não apenas capaz de alterar as consciências e os valores sociais, mas também capaz de criar ou ajudar a criar novos modos de viver e produzir – permitindo-a ser uma espécie de educação que é também práxis, ou seja, tanto teoria quanto ação, tanto ação teorizada (fundamentada) quanto teoria concretizada (transformadora).

Notas

¹ Que é justamente a Área de Concentração do Mestrado em Educação – UNISAL/Americana-SP.

² Esta discussão está mais bem detalhada em GROPPPO, 2005.

Referências bibliográficas

AMIN, Samir. Capitalismo, imperialismo, mundialización. In: SEOANE, José; TADDEI, Emilio (Orgs). *Resistencias mundiales*. De Seattle a Porto Alegre, Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), 2001, p. 15-29.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

BIRDSALL, Nancy; SABOT, Richard H. *Opportunity foregone*. Education in Brazil. Washington D.C.: Inter-American Development Bank, John Hopkins University Press, 1996.

BUBER, Martin. Educação para a Comunidade. In: _____. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 81-101.

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.

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.

GROPPPO, Luís Antonio. Comunidade, sociedade e integração sistêmica. Digitado (texto interno). UNISAL/Americana-SP, 2005.

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.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. digitado (texto interno). UNISAL/Americana-SP, 2005.

NORONHA, Olinda Maria. Cooperativismo sócio-comunitário e educação: reflexões históricas e possibilidades atuais. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ ANPED*. Maio 2004 (cdroom).

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.

PARDO, Eliane; RIGO, Luiz Carlos (Org.). *Cartografias urbanas*. Dobras na iniciação científica. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Seiva, 2002.

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jürgen. *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. Bresser et al. (Orgs.). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: UNESP, 1999, p. 243-221.

SILVA, Ronalda Barreto. *Educação comunitária*. Além do Estado e do mercado. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMSOM, Olga R. von; PARK, Margareth B.; FERNADES, Renata S. (Orgs.). *Educação não-formal*. Cenários da criação. Campinas: UNICAMP, Centro de Memória, 2001.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. In: _____. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP; 34, 2001, cap. 5, p. 139-166.

Mesa-Redonda: Comunidade-Sociedade, Práxis e Educação Sócio-Comunitária¹

Mediador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes

Palestrantes: Profs. Drs. Luís Antonio Groppo,

Olinda Maria Noronha e João Ribeiro Júnior.

Participação do Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa.

Questão do Mediador (Paulo de Tarso Gomes):

Professor João Ribeiro Júnior, como nessa visão moderna de pessoa você contempla a irracionalidade da pessoa manifesta hoje, na violência, principalmente no espaço urbano quando os guetos e os excluídos organizados se levantam (no espaço urbano), tomando como exemplo a invasão da Câmara dos Deputados pelo MST e a articulação do PCC (excluídos organizados)? Se o conceito de pessoa inclui a emoção e o sentimento na educação, nós educadores temos o vício de achar que, na educação, emoção e sentimento são sempre afeto. Mas eles não são. O ódio, a raiva, a agressão, são a expressão da emoção da pessoa e essa emoção – a violência como ódio, raiva e ressentimento – estão organizados dentro da sociedade. Como você discute esta manifestação dentro do seu conceito de sujeito/pessoa, que é constitutivo na comunidade?

Resposta de João Ribeiro Júnior: Realmente eu tive de pensar de uma determinada maneira quando eu escrevi sobre o diabo. Eu tinha feito uma história do diabo e um amigo franciscano me disse: “Tudo bem, o que é o bem e o mal?” Por que nasce o bem e nasce a violência? Da violência pode aparecer o bem? Nesse livro que eu fiz sobre o demônio, eu coloquei esse nome porque se tratava de descrever a face humana do diabo, aquela que eu via de tanto me olhar no espelho (autobiografia?!). Porque na verdade o bem e o mal, a violência e o amor, parecem ser de uma mesma moeda. Pessoa é uma moeda em que o bem e o mal se confundem. Por isso, nós precisamos crescer! Ver o mal como uma forma que nós somos. Nós estamos nesta violência e há necessidade de superar isso. Todo o crescimento da violência tem a ver também com o fato de não se entender o outro e jogar cara ou coroa. E conforme cai na realidade, é o bem e o mal. Isso é um simplismo tremendo! Talvez seja uma utopia, mas é uma utopia que não é reducionista. Na utopia há possibilidades de ser realmente e de olhar, novamente, nos olhos do outro. Se nós conhecermos o outro como ele deve ser conhecido, nós nos perceberemos no outro e talvez essa violência tenda a diminuir. É que nós não olhamos no olhar do outro, não aceitamos nem o discurso do outro, antes da pessoa terminar a sua fala, o seu discurso, nós cortamos, não queremos ouvir mais. Essa é a verdade, a minha verdade, é tão forte, que eu não quero saber da verdade do outro. O interessante é aquilo que eu sempre falo e se ele pensa diferente de mim, eu não vou querer o discurso dele. Meu discurso vai ser uma espécie de “sapatinho ortopédico” para eu caminhar. Eu não aceito mais a fala do outro. Mas o pior não é a fala, é o fato de eu não aceito o olhar do outro. À medida que eu vejo o outro, quero que ele seja como eu sou. Eu não permito que ele seja aquilo que ele é. O outro está sempre errado. Talvez algum dia chegue ao meu pedestal

(e me adore, ajoelhe e me beije). Então, neste sentido, é difícil responder a essa questão, é muito complexa, não daria. Mas a verdade é que nós somos aquele que vê o outro como ele é. A partir do momento em que eu descubro o outro, eu me descubro. Aí eu sei o que sou. A verdade é que quando eu escrevi aquele livro, eu olhava no espelho e me via de costas. Metáfora: Eu vejo e não vejo, eu não estou me vendo, eu não vejo o outro. Porque ele se apresenta de costas. De uma idéia geral, eu vejo as pessoas de costas e quando elas se viram e olham nos meus olhos eu sinto que falta algo para eu crescer e entender o outro e ver como ele é.

Questão do Mediador (Paulo de Tarso Gomes):

Professora Olinda, peço para brevemente definir o que a Ação do Comunitarismo se distingue da Práxis Sócio-Comunitária?

Resposta de Olinda Maria Noronha: Esta discussão ocupa quase que umas dez páginas do texto que preparei para esta palestra. Mas, eu vou tentar resumir. Antes eu queria falar um pouco sobre algo relacionado com a violência que apareceu tanto na palestra do Luís quanto na resposta do João: práxis. Ela traz a discussão sobre o que é uma práxis violenta. Se você pega o livro do Sanches Vasquez, tem um capítulo inteiro sobre a práxis violenta como uma forma de criação baseada na distorção da compreensão da realidade. Quanto à questão do Comunitarismo, tem a ver com o problema de desenvolvimento Endógeno *versus* Exógeno. Como se articulam as formas comunitárias de desenvolvimento encontradas no desenvolvimento Exógeno? Elas procuram suprir a lacuna deixada pelas formas contemporâneas do tratamento à pobreza e isso é justificado por um arsenal metodológico que coloca à disposição dos cientistas sociais, técnicas participativas que vão incentivar o desenvolvimento local, como o desenvolvimento participativo e tantas ou-

tras nomenclaturas que teríamos que discutir. Seria preciso entender tudo isso para poder ultrapassar o nível da consciência e voltar ao da militância. Essa forma de desenvolvimento comunitarista procura combinar essas dimensões exigindo que se relacionem o Endógeno e o Exógeno, o que vem de forma e o que emerge de dentro. A auto-ajuda e solidariedade se transformam em ONG (e tudo mais!), exigindo que a Comunidade se auto-sustente pelos seus meios e recursos, transferindo para a “consciência global” o projeto de igualdade. À medida que vai se realizar o projeto de igualdade, pela consciência global e localmente, você tem que sobreviver, tornando cada vez mais distante a realização da dialética particular-universal que levaria à emancipação coletiva. Cada um se emancipa e à consciência global. Você tenta a cada a articulação fazer uso dos meios de comunicação disponíveis: as redes, as teias (e tudo mais!). Essa dupla dimensão articulada: o Endógeno e o Exógeno, a localização, o pensar global e agir local, para não morrer de fome... é um projeto político ideológico que supõe até a idéia de autogestão de recursos próprios a cada comunidade, ao mesmo tempo que transfere para a consciência global o projeto de igualdade entre os membros. Este ideário está presente em todos os documentos (todos os documentos!) multilaterais e, nesse sentido, não há conflito, apenas integração para que as pessoas possam sobreviver de maneira harmônica. Então, tudo o que acontece é reduzido a escolhas pessoais, a estilos de vida, a códigos e padrões de grupo. Não existem conflitos e sim opções pessoais. O social, então, é definido como uma opção particular de cada um e a hostilidade e intolerância nascem, são cultivadas no interior da demarcação de fronteiras: imaginárias, culturais, étnicas, musicais, partilha de afeto, opções religiosas e outras modalidades que vão sendo criadas e recriadas nas ações afirmativas que garantem o direito a ser diferente. Se eu quiser optar por ser “negro”,

posso na sociedade atual, é um estilo de vida (ser negro) e (eu) optar por ser gay ou ser lésbica (homossexual). Não existem mais traços sociais e, sim, etnias e estilos de vida. E isso tudo articulado à noção de forma natural que todas as pessoas da sociedade são conclamadas a colaborarem com o desenvolvimento global, ambiental, ações afirmativas, a ética, tudo vai sendo construído, como um mundo melhor, uma somatória dos estilos de vida individuais, articulados a esses grupos da sociedade. Esse tipo comunitarista é baseado numa concepção a-histórica, considerando que as identidades são dadas de forma natural e não determinadas nas relações sociais historicamente construídas no interior de um processo de identidades conflitantes e não consensuais, de identidades históricas e não imaginárias, não discursivas, que não estão no plano do discurso e nem dos estilos de vida e nem de escolhas pessoais, criando uma comunidade “imaginada”. Eu fumo o mesmo cigarro que você, então a gente está no mesmo estilo de vida, a gente se entende, nós vivemos no mesmo mundo, no gueto intelectual. As nossas próprias idéias sobre o sócio-comunitário nós formamos no nosso gueto, na nossa igreja. Até no olhar meu e seu, a gente se entende! Não é por aí! Não é estilo de vida, não é um novo senso de camaradagem que passa a ocupar o lugar da solidariedade construída no processo conflitante das relações sociais de classe. O que estamos tentando introduzir no Colóquio não é o consenso, é o dissenso do conflito, da energia do conflito das idéias, do modo de perceber. Isso é uma das principais contradições do capitalismo atual e esse debate sobre o universalismo liberal e o comunitarismo particularista é importante, porque ele atravessa as concepções de Educação. Então, o Universalismo e o Comunitarismo têm suas raízes históricas no debate sobre a realização do humano na sociedade sob a autonomia, a ética e a realização dos princípios abstratos de igualdade (os liberais) e os defensores de

uma organização baseada na defesa de entidades coletivas, específicas e heterogêneas de comunidades de iguais (os comunitaristas). Nós estamos tentando romper com o universalismo abstrato e com o comunitarismo que defende uma visão de entidades coletivas, específicas. Não é disso que nós estamos falando, e sim o sócio-comunitário histórico. Essas questões referentes a esse debate vêm deste *zoom* político de Aristóteles e isso não se resolve aqui. Porque no capitalismo é impossível realizar uma política aristotélica (a afirmação do justo sobre o bem) – as questões que o João estava se referindo. E este debate é um debate acirrado, polarizado entre os liberais universalistas ou formais, que propõem uma cesta básica de direitos abstratos, sintetizados no slogan “para todos”, e os comunitaristas particularistas que exigem o reconhecimento da identidade particular de cada grupo. Torna-se necessário encontrar uma formulação teórica que considere esse debate, buscando a superação, evitando esse reducionismo e é por isso que a práxis entra como uma categoria central. Neste debate, uns defendem a prioridade do justo sobre o bem – os universalistas – e os comunitaristas, do bem sobre o justo. Este é um debate para lá de complexo.

Questão do Mediador (Paulo de Tarso Gomes):

Professor Luís: Mediação e Linguagem: discutindo o princípio societário e a relação dele com o comunitário, se fôssemos tentar levar adiante esta discussão, no sentido da Identidade da Comunidade ou da Identidade Sócio-Comunitária como você propõe? Essa identidade é uma construção de linguagem naquela comunicação (intercomunicação)? Essa identidade é uma construção de linguagem? Só de linguagem ou só de implicações de questões históricas dessa construção de linguagem? Por que se agora passarmos para a prática escolar, quando eu estou no espaço não-formal, tenho

outros tipos de ações educativas que podem ser naturalmente concretas, mas o universo escolar é o universo da linguagem. Uma articulação sócio-comunitária é possível para a escola, dentro do que chamamos de conteúdo da educação formal? Alguns consideram, na instituição escolar, que o sócio-comunitário é um anexo, um projeto a mais; mas quando começa a aula acabou o sócio-comunitário e passa a dominar o conteúdo universal (mas aquele conteúdo de Ciências é linguagem). A minha esperança está em torno desta possibilidade de construção que eu começaria de uma coisa mais básica: o princípio (que eu já acho uma questão complicada). Como você gosta de enfrentar coisas complicadas, esta identidade é uma construção em linguagem? Se é, é apenas ou em que sentido ela é?

Resposta de Luís Antonio Groppo: Paulo, talvez você se decepcione com a resposta. Primeiro, porque eu não conheço profundamente a lingüística. Segundo, minha resposta vai ser mais estruturalista que pós-estruturalista. Vou lançar mão do que o Tönnies discute sobre a comunidade e a sociedade. Ele diz que a comunidade se caracteriza como estado vital, natural da humanidade, enquanto que a sociedade tem a ver com a virtualidade, estado artificial. Eu acredito que não, pois concebo que a sociedade também tem a ver com o humano, com o vital, com necessidades do ser humano: a sociedade trata daquilo que vai para além da sobrevivência. Não deixa de ser um estado “natural”, ou melhor, humano. Tönnies vai dizer que o meio de intermediação típica da comunidade é a língua, enquanto que o meio de intermediação das relações na sociedade é o dinheiro. No meu entender, ele vai fazer isto porque o que efetivamente descreve não é sociedade, mas, antes, perversão da sociedade, a sua transformação em integração sistêmica, em relações de mercado. Nestas relações, não são se tratam mais de pessoas fazendo

contrato, utilizando dinheiro, mas sim é o dinheiro fazendo uso das pessoas para estabelecer relações necessárias a ele e os contratos necessários ao capital, à produção do capital. Eu questiono um pouco: Tönnies deveria ter colocado como intermediação típica da sociedade, no meu entender, não o dinheiro, mas algo relacionado com a liberdade. Colocaria aqui a linguagem. No sentido de Saussure, *language* tem a ver com língua e *parole* a como essa língua é falada, como é utilizada. A comunidade tem mais a ver com a língua, ou seja, com padrões sedimentados do falar, que são utilizados sem serem questionados, são internalizados pela comunidade, pelos indivíduos que, a partir desses padrões, comunicam-se entre si. É preciso de um mínimo de consenso para conversar, acordos mínimos, sobre o que as palavras significam e como articular as palavras. Isto não se dá apenas com a língua. Acontece também com outros aspectos sociais. Os padrões comunitários, como a língua, são um conjunto de saberes, costumes e valores enraizados no agrupamento humano que são usados, espontaneamente, sem a necessidade contínua de consciência e de uso da criticidade. Sem os padrões comunitários, as pessoas não se relacionam e não vão além desses padrões, não podem subverter as normas e a língua. Então, voltando à pergunta sobre como se constrói a identidade coletiva, se ela é uma constituição de linguagem, afirmaria que sim, mas no sentido que ela é isso, a “língua” (*language*), que os atores sociais usam e, ao fazer uso dela, constroem historicamente uma nova língua, novas modalidades da língua, ou seja, novos padrões comunitários. O que hoje é liberdade e criatividade podem se transformar em padrões comunitários no momento posterior, sem sentido evolutivo, necessariamente.

Comentário de João Ribeiro Júnior: O debate fica, como sempre acontece, nas heresias maniqueístas, então é

preciso tomar cuidado com isso também. Signo nessa linguagem é a criação de símbolos, voltando à colocação do Luís a respeito de guetos, vai se formar uma linguagem própria para tanto. Aí temos uma complicação, porque o que nós queremos é uma linguagem universal, uma linguagem que nos torna compreensíveis, que permita que eu compreenda ao outro, compreenda a linguagem dele. Mas, hoje, o que eu tenho visto, é que há muito mito que se transforma simbolicamente em signos e quase se tornam realidade, mitos políticos, mitos da violência. Se formos discutir a violência, a violência é sagrada: quando você coloca esse significado do sagrado na violência, percebe que ela é sagrada, que eu preciso praticar, às vezes, um ritual sangrento para ter uma resposta divina.

Comentário de Severino Antônio Moreira Barbosa:

Só duas coisas, bem breves. Eu estava consultando a Mara (pra ver se a gente devia falar ou se a gente devia falar depois da fala de vocês pra não cercear, ocupar as vozes, e a Mara deu uma resposta tão enfática que acho que vale a pena falar agora!) Eu queria fazer uma defesa dos românticos. Não sou, lamentavelmente! O que eu tenho de romântico é desejar ser romântico! Mas eu queria lembrar: há românticos. Um movimento feito de românticos criou muito da sensibilidade, da inteligência moderna e contemporânea. A gente devia falar assim desse romântico, desse romantismo... Geralmente, usamos romantismo em seu sentido individualista, escapista. Eu queria lembrar as correntes sociais libertárias, por exemplo, na Inglaterra de nobres ingleses lutando contra o Império Britânico, lutando pela liberdade da Irlanda (imagine um nobre inglês, lutando contra a dominação do Império Britânico, contra os princípios filosóficos, políticos, morais da família inglesa que tentava impor esses padrões no mundo inteiro!). Em alguns aspectos, eu queria lembrar

o romantismo na França (Victor Hugo, dos *Miseráveis*, algumas das páginas mais apaixonantes de emancipação humana se tornaram miseráveis!). Então, queria lembrar isso, muitos de nós somos românticos (lamentavelmente, não posso me incluir!). Nas nossas discussões que fizemos na reunião de sexta-feira, sobre os trabalhos de alguns de nossos alunos, percebi o quanto eu preciso falar disso, quanto eu sou cartesiano, aristotélico tomista... Infelizmente, queria ser um pouco não cartesiano, sabe? Dar menos valor para a análise, para a lógica, para a discussão clara dos conceitos. Ontem eu fiz esse papel nas qualificações de vocês. Segunda coisa muito importante. Estava falando com a Mara: nós precisamos tomar muito cuidado para não cair, reiteradamente, nos manequeísmos, nos raciocínios binários e excludentes. O risco é permanente. Corremos o risco, de um lado e de outro. Ou negamos o particular, como se o particular fosse alienado ou o contrário, o particular é o libertário. O risco é muito grande. Estava lembrando com a Mara que falamos fala muito de dialética. Para sermos dialéticos é preciso conhecer um pouco de dialética, a dialética de Weber. Pra conhecer a dialética de Weber é preciso conhecer Heráclito. Então, estava lembrando: não dá pra pensar dialeticamente, sem Heráclito, sem Marx, sem Weber. Eu vou terminar aqui com duas palavrinhas do Heráclito que me são muito caras. Nós já falamos disso nos debates. Ninguém se lembra dela, pensa no Heráclito só como mudança, oposição. Ele fala muito também da harmonia (...) e permanência.

Entramos e não entramos no rio!
Somos e não somos!
Morrer de morte e viver de vida!

160 Isso é dialética! A “Harmonia oculta é mais forte do que a visível”! Isso é Hegel, isso é lógica, que foi tão cara des-

se grande pensador que foi o Marx. Era só isso: há os românticos libertários. Outro dia, uma menina na aula de Pedagogia leu o Manifesto dos Comunistas. Disse que era um manifesto romântico, puro romantismo social, revolucionário, qualquer um assinaria ali o manifesto (para não ser maniqueísta) e eu gostaria de lembrar que há coisas terríveis que são românticas. Muitos dos fascistas, dos nazistas, são românticos.

Entramos e não entramos no rio!
Somos e não somos!
Morrer de morte e viver de vida!

Nem sacrificar a unidade nem a diversidade. A unidade não pode ser abstrata e nem a diversidade não é pulverizada. Defesa do Heráclito e da possibilidade romântica de mudar o mundo e transformar a vida, não dissociando a vida da sociedade e nem a sociedade da vida de cada um, sem cairmos em novos maniqueísmos.

Intervenção do Prof. Dr. Regis de Moraes: Heráclito: “Tudo é fogo eterno/ com medida se acende, com medida se apaga/ a caminho do mundo, há uma lógica no interior do devir/ com medida se acende com medida se apaga!”

Comentário de Severino Antônio Moreira Barbosa: A gente se esquece o finalzinho: a caminho do uno. A impressão é que é só a multiplicidade, mas não é: “se acende com medida, se apaga com medida”. Harmonias ocultas... ele fala disso também.

Comentário de João Ribeiro Júnior: Nós poderíamos dizer que estamos no UNO do diverso, a Universidade, justamente no encontro com o outro, nós somos UNO, mas

somos o encontro com o outro no diverso. Daí, se olhar diferenciado, contrário. Não diverso, contrário.

Comentário de Severino Antônio Moreira Barbosa:

Contrário, não quer dizer, necessariamente, excludente. Semelhante não quer dizer, necessariamente, igual. Isso de novo é dialética. Cada um tem suas diferenciações. Isso não faz de nós, absolutamente, estranhos nem idênticos, não é mesmo? Esses dias, lemos um pedacinho de um texto com uma crítica, sobre a ilusão de que comunitário é emancipatório ou autônomo. Mas nem o social é necessariamente emancipatório. Do que estamos falando? Temos que falar concretamente do que estamos falando.

Pergunta da platéia: Para João Ribeiro Júnior: Usando sua fala com relação ao que sabemos sobre o grupo ficar de costas, isto é também consequência do próprio ambiente escolar, onde na sala de aula as carteiras colocam uns de costas para os outros, dificultando desde o início o relacionamento entre seres humanos. (É claro, com certeza isto não vem servir de regra para uma classe social baixa que nem vai à escola.) Nós notamos que muitos guetos são formados por jovens da classe média. Essa visão é uma visão da Psicologia do Meio Ambiente. Como consequência, esse fator está também contribuindo para separar o indivíduo dentro da própria escola?

Resposta de João Ribeiro Júnior: O sistema que nós temos de sala de aula também envolve as quatro paredes. Ensinar dentro de quatro paredes poderia ser livre, e os guetos nos deram esse exemplo espetacular. Nós nos encerramos em quatro paredes e de costas um para o outro (vendo se o cabelo do outro está bem cortado!). A idéia seria transformar essas costas, a meu ver, em círculos de estudo, por

isso quando discutimos em seminário nós escolhemos justamente o círculo, geometricamente perfeito. Lembra a Busca do Graal com o rei Arthur e seus cavaleiros: ele não colocou uma mesa retangular. Eu vou fazer uma brincadeira. Se você olhar a Santa Ceia, de Leonardo da Vinci, que está na ordem do dia, é curioso porque parece que todo mundo foi atrás da mesa para tirar a foto (o fotógrafo seria o Leonardo pintando). Nenhum da frente, nenhum do lado, é tudo junto, para mostrar que há um diálogo, para mostrar que cada pessoa realmente é importante. Mas há o centro da mesa (no caso, havia Jesus no centro da mesa) e os outros são os satélites. A mesa redonda é muito mais importante, pois não há um centro na mesa, há o centro da mesa. Na periferia todos são importantes. A mesa do rei Arthur não tinha um centro. Eles buscavam encontrar o famoso Graal (o Graal está em casa, eu tenho um modelinho lá e algumas vezes eu consulto...). A verdade é que nós sempre pensamos, esse é o Graal. A violência, chamemos assim, vai para além de ficarmos um atrás do outro. Em certas escolas, existe um tablado que agora tiraram (pelo menos na minha época continuava): o professor entrava em sala de aula, subia no degrau e os outros eram só assistentes. E esse era o problema: não pode nem consultar o vizinho fora de hora (é conversação). Então, em determinada época começaram a aparecer portas com aquela pequena visão (uma janela para ver se o professor estava dando aula ou não): e a liberdade de ensino? Dentro de sala de aula, quem é o responsável é o professor, não é o diretor. Ele é o responsável lá, e a partir do momento em que os alunos ficam olhando a luta dos outros, já é uma forma de represália. Fica em fila, é uma ordenação (onde as pessoas têm que ficar sempre – e a palavra é horrível – em ordem). Não sei se vocês lembram da história: toda vez que vinha um grupo escolar (pelo menos na minha época) levantava e saía em silêncio, um atrás do outro, marchando para o pátio para

ter um momento de lazer. A ordem, ninguém fala em desordem, mas ordem. A ordem permite que se fique olhando a nuca do outro, com uma vantagem: dá pra colar! Em círculo não dá!

Pergunta do Público: Para Olinda Maria Noronha: Neste pensar global e agir local, apesar de todas as tentativas, pensa-se global, mas muito pouco no agir local. Por exemplo, o conceito de sustentabilidade. Faz-se muito pouco a pesquisa-ação. Entre o pensar e o agir há um abismo em frente às necessidades do planeta e das pessoas. Como você vê isso, concretamente, e sobre a nossa perspectiva de educação?

Resposta de Olinda Maria Noronha: Essa máxima “pensar global e agir local” faz par com a noção de desenvolvimento sustentável. Ela é definida como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades. Ele foi definido e está contido num relatório da Conferência da ONU sobre o Meio-ambiente e Desenvolvimento chamado “Nosso futuro comum”, elaborado pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1991. A noção de pensar global e agir localmente é uma recomendação desse documento que tem suas origens históricas definida pelas Nações Unidas desde 1972 quando a Assembleia Geral, do dia 15 de Dezembro, na Suécia, estabeleceu então a resolução com o objetivo de sensibilizar o mundo para a necessidade de proteger o Meio-Ambiente, tendo como slogan: “Na terra nada nos pertence, pedimos emprestado a nossos filhos”. Esse é o slogan. Diante disto, vem sua fala de que, mesmo com esse slogan e com essa recomendação, o conceito de sustentabilidade acaba ocorrendo muito pouco na prática. Por quê? Porque as políticas que as implementam hoje dentro das políticas educacionais deixa-

ram de pensar em políticas amplas (que são tidas como “utópicas”). Passou de políticas preventivas para compensatórias, e de compensatórias para tópicas, só agir naquele lugar. Onde houver evidente uma panela de pressão a ser explodida, mesmo a recomendação é uma recomendação bem genérica. Ela acaba de entrar num princípio regulador do Comunitarismo (está baseado nesta defesa lógica). É uma máxima ideológica (pensar global e agir localmente) que se articula com o discurso da sustentabilidade. Se as coisas, se o mundo começa degradar, está se degradando, a culpa é das pessoas que não sabem lidar com seu Meio Ambiente. Vocês estão pegando emprestado dos seus filhos e atuando “mal” neste lugar, principalmente, os países pobres (aumentando a camada de ozônio, queimando as florestas, cortando as árvores e fazendo plantios voltados para uma falsa sustentabilidade – eucalipto para todo lado, que não gera possibilidade de passarinho fazer ninho). Entre o pensar e o agir há um abismo frente às necessidades do planeta e das pessoas, mas a culpa está recaindo sobre os países pobres. Então, na verdade, nós somos muito mais ecológicos que qualquer país rico, pois a gente consegue viver na miséria (eles não sabem explicar o porquê, a gente continua vivendo, esse “povinho” tão pobre e miserável, reciclando a miséria e lutando pra repartir a comida com o cachorro, que é retirado dos lixões, das portas dos bares. Você anda de manhã, na cidade de Campinas, as pessoas bem cedo passando de lixo em lixo junto com o cachorro, repartindo a comida, um pouco pra eles, um pouco pra criança e um pouco pro cachorro). É esta a diretriz ideológica, esta máxima, que passou a integrar um conjunto de estratégias que o Conselho da ONU adotou para o mundo e representa cada vez mais uma síntese precisa e eficaz para a solução dos problemas na medida em que articula a escala global e a escala local, e culpa a vítima por não saber lidar com o seu Meio-

Ambiente. Ou seja, o pressuposto do desenvolvimento da Comunidade fica atrelado a essa visão bem simplista e reducionista de que a gente tem para desenvolver a produtividade. A equidade é o outro conceito metamorfoseado. Na verdade, deveríamos usar o de Igualdade, que tem referência epistemológica no Liberalismo Clássico. Equidade não é uma mudança semântica só, ela tem uma profunda raiz ideológica em que é associada à idéia de competência e erradicação da pobreza, desenvolvimento sócio-sustentável e competência. Nesta articulação com a idéia de qualidade total, você tem que produzir competências para sobreviver neste mundo hostil, inclusive deslocando dentro da escola o eixo do ensinar para o aprender – dos métodos de ensino para os métodos de aprendizagem. Isto também não é uma mudança apenas semântica, e muito menos neutra. É uma mudança profunda, política e ideológica que está no documento, que afirma que é preciso pensar a idéia de respeito à diversidade ecológica, planetária, capacitação de agentes de desenvolvimento comunitário e outras recomendações. Eu não quero colocar tudo na válvula do mundo como lembrava o Severino, dentro da contradição, como lembrava o Luís. Há ONG's que são executoras dos projetos das multinacionais, mas há ONG's *advocativas*, a serviço da erradicação da pobreza e da criação de uma consciência crítica planetária. Isso sim, a gente tem que trazer à tona, não dá para jogar todas as ONG's na mesma linha, a gente tem que lidar com essas diferenciações. Eu penso um pouco nesta linha. Até hoje, dado o amadurecimento teórico, a minha preocupação vai até aí.

Pergunta do Público: Para Luís Antonio Groppo: Se considerarmos que as organizações estatais não mais conseguem garantir a sobrevivência de parte da população e por isso apelam repassando essa função para o “terceiro setor”

como interpretar projetos como a Escola da Família e a Escola em Tempo Integral, prioridade da Secretaria da Educação?

Resposta de Luís Antonio Groppo: Obrigado pela pergunta, bem problematizadora e desafiadora. Começo dizendo que a realidade é múltipla, contraditória, que é mais rica que tentativas teóricas que são sempre simplificações e reduções da realidade. Mesmo assim, eu vou usar o esboço teórico que eu construí para tentar desafiar essa aparente contradição. Primeiro, eu acredito que se as instituições estatais não conseguem manter mais a sobrevivência não é por incapacidade, mas sim opção. Elas preferiram, as estruturas estatais, utilizar os recursos para outras coisas, principalmente “socorrer” as necessidades mundiais dos capitais especulativos. É lógico que isto não foi só posição, foi também imposição de estruturas políticas supranacionais (FMI, Banco Mundial, Estados Unidos...). Acredito que recursos existem. Capacidade, também, existe do Estado resolver essas questões. Tanto há recursos como capacidades, que o Estado de São Paulo criou esses dois projetos (existe a Escola da Família e a Escola em Tempo Integral). Mas podemos questionar a Escola da Família e a Escola em Tempo Integral. Seria preciso mesmo estudar esses dois assuntos “mais a fundo”. Mas está um tanto quanto “na cara” que são recursos eleitoreiros, implementados em cima da hora, apressadamente, de modo desajeitado. A Escola da Família tem uma verba internacional muito importante também, que a sustenta isso. É uma ação contra a violência, uma ação para ajudar a lidar com a agressividade das comunidades. Nós temos que ver o que está “por trás” disso, por exemplo, que aí o financiamento não é tanto estatal, mas de outra natureza. É importante refletir também sobre a educação formal e a educação não-formal. Ambos, Escola da Família e Escola em Tempo

Integral, absorvem métodos da educação não-formal dentro da escola. Fenômeno bem interessante para ser estudado, que tem um lado positivo ao menos, pois a educação não-formal é mais flexível, aberta, resolve questões relativas a práticas artísticas e esportivas, lida bem com a agressividade, mas tem limites. Os educadores sociais não são necessariamente melhores que os professores. A pedagogia da educação não-formal nem sempre é melhor que a pedagogia da educação formal. Existem casos e casos para serem analisados (é preciso tomar cuidado com generalizações apressadas). A questão da flexibilidade do trabalho educacional também é interessante: o Estado está usando como mão-de-obra para esses dois projetos mão-de-obra flexível, precária e serviço voluntário. Convido a você que perguntou e aos demais a refletir sobre que tipo de ação é essa. Não tenho a resposta. O que fiz foi levantar alguns elementos, mas é preciso fazer o estudo mais aprofundado e empírico disto. Você pode usar esta ou outra teoria, e olhar se a teoria se aplica aqui realmente ou não se aplica. É para isso que serve a teoria. A teoria não explica a realidade, ela ajuda a entender a realidade, é um instrumento para sua compreensão.

Pergunta do Público: Para Paulo de Tarso Gomes: Analisando o agente sócio-comunitário que deve estar atento tanto à lógica societária quanto à comunitária, no olhar pelo qual vai conceber o social e o comunitário, então, é preciso desenvolver o olhar e os valores (o meu eu como pessoa no indivíduo). Como estimular a constituição desse eu pela dialética?

Resposta de Paulo de Tarso Gomes: Quem é a constituição do eu que vai conceber o social/comunitário na pesquisa? Esse foi um objeto, uma discussão nossa quando se propôs o projeto. Podemos chamar esta situação de dialética

por três perspectivas: a pessoa do pesquisador-intérprete, a pessoa do pesquisador-interlocutor e a pessoa do pesquisador-participante. Estes três termos são adjetivos. A pessoa só é possível atuar como intérprete se tiver referenciais para se aproximar do que é prática dentro de uma realidade social e/ou comunitária com a qual ele estiver interagindo. Porém, eu não paro nesta posição de intérprete, pois tenho uma prática de interlocução, sei a minha trajetória histórica, acadêmica, científica e pessoal; não sou o “dono da verdade” e nem a teoria a qual “me filio” abarca de toda a verdade. Por isso eu preciso ser pessoa da interlocução, ter o meu eu como interlocutor: aqui eu tenho que aprender e tenho que ouvir, tenho que colocar a ciência a serviço de algum projeto histórico. Por fim, eu sou um participante, porque não adianta fazer uma belíssima interpretação em relatório e uma interlocução e depois virar as costas. De nada adianta obter o meu título, a consagração da minha produção, usando como pedestal acadêmico todo um processo histórico, às vezes dramático, trágico da história, que envolve a nossa história da sociedade/comunidade. É por isso que só duas vezes aqui o pessoal citou a pesquisa-ação (uma relação entre o eu e a pessoa): ele faz a pesquisa, participa e faz o seu significado histórico nesse sentido de dialética. Interpretação, interlocução e participação que faz o eu surgir, que referenda a pesquisa da educação sócio-comunitária.

Comentário de João Ribeiro Júnior: Sobre essa fala do Paulo, a respeito desses três graus e níveis da pessoa/pesquisador, quero retomar aquilo que disse sobre a liberdade. Eu tenho uma frase: a pessoa é capaz de dar forma e figura às possibilidades em forma que estão adormecidas. Numa mesma pessoa há três níveis de pesquisa, três níveis de pesquisador. Esse pode optar, sem deixar um dos níveis, “um em três”. É a Santíssima Trindade, é “um em três”. Todo tipo de

pesquisador não deixa de ser pessoa. Não sem esforço, sem desvios, sem omissões e fracassos, segue o caminhar incerto que deve levá-lo. Deve atuar com fidelidade e inteligência profunda em relação à parte da verdade que ele é depositário.

Nota

¹ Transcrição realizada pela mestranda em Educação do UNISAL, Mônica Ribeiro, de debates feitos durante esta Mesa-Redonda, realizada durante o Colóquio sobre Educação Sócio-Comunitária do UNISAL, em 10 de junho de 2006, sábado, no período da manhã, no Mini-Auditório Pe. João Baldan do *campus* Dom Bosco do Centro UNISAL/Americana-SP.

Normas para Publicação na Revista de Ciências da Educação

A Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO – periódico do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – aceita para publicação trabalhos na área específica da Educação.

As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:

- Artigos originais, de revisão ou de atualização, que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão nas seguintes linhas: I. *Linguagem, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea* ou II. *Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas*.
- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que contribuam para a reflexão acadêmica.
- Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço dos estudos na área da Educação.

Para a publicação de trabalhos, os originais serão avaliados por especialistas e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).

O Conselho Editorial da Revista tem a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.

A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo cinco linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *keywords*.
- Em folha anexa, informar o nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos (incluindo o resumo), três laudas para comunicações e resenhas; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, corpo 12.
- Não fazer uso de maiúsculas em todas as palavras nos títulos ou destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, segundo as normas da ABNT e que todas as notas e referências bibliográficas respectivamente sejam escritas no final do texto.

Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.

Os originais não serão devolvidos.

Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.

A Revista de **CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO** reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Só serão aceitos textos que obedecerem aos quesitos de conteúdo e formatação aqui estabelecidos.

Edição e Coedições Recentes do Centro UNISAL

- *Francisca Amélia da Silveira*
A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.
São Paulo: Unisal, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytila. (ESGOTADO)
Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00

- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004. R\$ 25,00
- *José Luiz Pasin*
Vale do Paraíba A Estrada Real:
caminhos & roteiros
Aparecida: Santuário, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992. R\$ 15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia. (ESGOTADO)**
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal: (ESGOTADO)
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica. (ESGOTADO)
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 15,00

- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
 teoria e medidas psicológicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
 uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
 uma proposta metodológica.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Sodero Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
 do regional ao internacional, do global ao local. **(ESGOTADO)**
 São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Cabral

- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2002. R\$ 15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 35,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
**Princípios do Processo
e outros temas processuais – Volume I. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 30,00
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo* (Orgs.)
Biodireito, Ética e Cidadania. (ESGOTADO)
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 43,00
- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 25,00
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
**Direito internacional
com ênfase em comércio exterior. (ESGOTADO)**
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 30,00
- *José Luiz Pasin*
Catálogo da Sala “Euclides da Cunha”
Taubaté: Cabral, 2005. R\$ 20,00

Com Editora Alínea

- *Ana Maria Viola de Sousa*
Tutela jurídica do idoso. (ESGOTADO)
Campinas: Alínea, 2004. R\$ 30,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior; Grasielle Augusta Ferreira Nascimento (Orgs.).*
**O Direito e a Ética
na Sociedade Contemporânea. (ESGOTADO)**
Campinas: Alínea, 2005. R\$ 54,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Laureano Guerreiro*
A educação e o sagrado:
a ação terapêutica do educador. (ESGOTADO)
Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Idéias e Letras

- *Paulo Cesar da Silva*
A antropologia personalista de Karol Wojtyła:
pessoa e dignidade no pensamento de João Paulo II.
Aparecida: Idéias e Letras, 2005. R\$ 25,00

Com Editora Juruá

- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento*
A educação e o trabalho do adolescente.
Curitiba: Juruá, 2004. R\$ 25,00
- *Maria Aparecida Alckmin*
Assédio moral na relação de emprego. (ESGOTADO)
Curitiba: Juruá, 2005. R\$ 25,00

EDITORAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Paraiba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.
E-mail: marcelosanna@uol.com.br