

# Educação Sócio-Comunitária: Delimitações e Perspectivas

## Socio-Community Education: Outlines and Prospects

\* recebido: 25/03/2008

\* aprovado: 30/06/2008

### **Paulo de Tarso Gomes**

Doutor em Educação pela UNICAMP/Campinas-SP  
Docente do Programa de Mestrado em Educação,  
com área de concentração em Educação sócio-comunitária,  
do UNISAL/Americana-SP  
E-mail: paulo.gomes@am.unisal.br

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é situar a educação sócio-comunitária entre os campos de pesquisa da ciência da educação, com suas aproximações e limites em relação a outros campos, notadamente os mais próximos da educação social e da educação não-formal. Inicialmente discutimos a dificuldade em se fundamentar e justificar as divisões nos campos das ciências, principalmente no que se refere às distinções de caráter epistemológico, retórico e político dessa prática científica. Em seguida, discutimos possíveis critérios para se

estabelecer divisões no campo da educação para, finalmente, indagar a respeito do sentido da proposta da educação sócio-comunitária como campo de investigação científica. Propomos que a educação sócio-comunitária investiga articulações comunitárias, de caráter emancipatório ou instrumentalizado, que se expressam por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais. Feita a proposta, fazemos a consideração sobre a necessidade de crítica dos termos comunidade e intervenção educativa e indicamos as afinidades e divergências em relação aos campos possíveis da educação social e educação não-formal.

### **Palavras-chave**

Educação Sócio-Comunitária – Educação Social – Educação Não-Formal – Comunidade – Sociedade – Intervenção Educativa.

### **Abstract**

The relationship between education and society provides a large range of fields of research, like social education, non-formal education and socio-communitarian education. In this article, the aim is to establish limits and approaches of socio-communitarian education with other education fields. Firstly, we will talk about the epistemological, rhetorical and political difficulties of creating divisions of fields in research. Secondly, we will discuss the possible

criteria of divisions in science of education, and, finally, we will make an approach of the meaning of socio-communitarian issues in education as a research field. We propose that socio-communitarian education researches the communitarian articulations – emancipative or not – expressed by educational processes that aim social transformations. In consequence with this proposal, we need to criticize the concepts of community and educational intervention and we have to discuss the affinities and divergences against the fields of social and non-formal education.

## **Keywords**

Sociocommunitarian Education – Social Education – Non-Formal Education – Community – Society – Educational Intervention.

## **Introdução**

Nosso objetivo é buscar as aproximações e delimitações entre várias denominações possíveis de campos de pesquisa e ação em educação que abrangem a educação social, a educação não-formal e, certamente, a educação sócio-comunitária.

De minha parte, como também sou professor de Lógica, preciso resistir ao caminho de simplesmente olhar essas denominações como divisões e, em seguida, dar-lhes as respectivas divisões. É um caminho errôneo, porque o senti-

do lógico da divisão é conduzir à compreensão de um objeto e, não, necessariamente, descrever seu estado de realidade, como se isso fosse possível de maneira unívoca.

A compreensão de um objeto nos conduz a um discurso, porém sabemos que a educação é um discurso dotado de finalidade prática e, embora possamos disputar se essa prática é uma arte, se é uma ciência, se é uma práxis ou se é todas essas formas de agir e mais algo que nos escapa, o fato é que reduções lógico-didáticas não podem preceder, nesse caso, à prática, mas sim, serem construídas a partir dela.

Outro equívoco, que ultrapassa o campo da lógica da investigação e perpassa o da história da investigação, um tanto mais grave, ocorre quando as divisões se apresentam com a finalidade exclusiva de identificar as comunidades científicas que estudam o objeto e, não, propriamente, a construção do objeto, da linguagem ou do método que caracterizam um modelo de pesquisa científica. Embora menos racional em sua origem, esse equívoco é dotado da intenção de estabelecer a identidade de um grupo ou segmento dentro da comunidade científica, ou seja, se refere muito mais ao aspecto cultural e político da comunidade científica, em suas disputas por verbas, reputação e poder, do que ao aspecto lógico-metodológico que muitas vezes as divisões se propõem enfatizar.

Essas e outras possibilidades de equívocos deveriam fazer cessar rapidamente nosso impulso de criar denominações e mais denominações para campos e objetos de investigação, contudo, mesmo essa atitude pode apenas ser emocional ou destrutiva, na medida em que a busca de aniquilar as diferenças – sejam elas fundadas na própria investigação ou motivadas por fatores estranhos ou pouco imediatos a ela – é um caminho curto para a censura científica.

A legitimidade de divisões não está hoje em um pressuposto lógico – como a idéia metafísica de que uma totalidade sempre possa ser decomposta em partes – ou num projeto epistemológico – de que na metodologia a análise sempre deva preceder a síntese – ela pode ser encontrada, no caso das ciências sociais e humanas, no acontecer dos processos estudados por essas ciências e nas aproximações ou compreensões que construímos sob a forma de discurso sobre esses processos.

Em nosso caso, poderia ser uma solução muito prática dizer que “toda educação é social” e que, portanto, há uma tautologia em se falar de educação social e uma inutilidade pensar tal campo. A praticidade de asserções desse tipo morre pela simples conversão de que nem todo social é educação e, finalmente, pela tipificação de que a educação é um processo social, entre muitos outros. Alguém muito personalista, pelo mesmo equívoco, poderia dizer que “Toda educação é especial” ou, para espanto do mais tecnicista dos matemáticos, que “Toda educação é moral”.

Se pudesse fazer uma recomendação lógica à educação, seria a abstinência de proposições universais em que o primeiro termo fosse “Educação”. É uma lição que a Psicologia vem aprendendo a duras penas sobre o termo “Pessoa” e que faríamos bem em aprender com o exemplo alheio.

Nosso problema principia, portanto, por encontrar a educação como processo social, sabendo que deverá ter alguma especificidade diante de outros processos e que, no interior dessa especificidade, há que se provar o sentido de se falar em educação social, educação não-formal e, em nosso caso, educação sócio-comunitária.

O que devemos antecipar, no caso da educação só-

cio-comunitária, é que ela se diferencia, mas não se opõe, em relação às demais áreas da educação, porém, antes de nos estendermos nisso, precisaremos construir um sentido para as divisões em educação e, nesse sentido construído, situar a educação sócio-comunitária.

## 2. O problema das divisões em educação

Como vivemos em tempos de dissolução de discursos, em que a retórica vence com facilidade a lógica em diversos ambientes, inclusive no das ciências humanas e sociais, pareceria uma inutilidade, ou menos ofensivamente, um anacronismo, falar de sentido dessas divisões.

Nada nos impede, nesse início de século, em justapor termos e em falar de educação quântica, educação psicanalítica, ou contrair termos e falar em ecoeducação, edutenimento, educomunicação e outros. Se temos novos problemas e, principalmente, novos objetos nesses problemas, é preciso que surjam novos nomes e nada melhor que uma arte, como a retórica, para criar novos nomes bonitos para as novas coisas.

Contudo, o que nossos tempos esqueceram – e deveríamos ter cuidado em não esquecer – foi o Princípio de Economia, que nos orienta a não multiplicar as palavras em número maior que os objetos – em nosso caso, processos – que queremos designar. Mais do que o princípio de identidade ou de não-contradição, é o Princípio de Economia que distingue a lógica da retórica, porque enquanto a lógica persegue ciosamente o termo, a retórica será infeliz se a todo o tempo usar as mesmas palavras para as mesmas coisas.

Embora em seu fazer a educação seja arte e ciência, o discurso diz como a educação deve ser feita. A ciência da educação precisa decidir se seguirá como ciência ou se passará a ser a arte, ou mais precisamente a literatura da educação. Pessoalmente, considero, ao olhar os textos que me cercam e os quais leio sobre os temas educacionais, que há tanto textos de ciência como de arte literária em educação e não considero isso um problema, em princípio, pois os educadores precisam tanto de bases científicas como de textos inspiracionais a respeito de sua prática. O problema surge quando não se distinguem mais a ciência e a literatura em educação, porque se o texto inspiracional pode ser emocional e dogmático, há ainda na ciência uma intenção de se referir a um mundo de modo que as proposições que descrevem ou se aproximam desse mundo permaneçam abertas à discussão.

Mesmo na pós-modernidade, a retórica ainda quer convencer, e a lógica ainda precisa demonstrar.

É possível passar horas clamando pela comunidade como refúgio da pessoa e salvaguarda dos direitos humanos, mas se não conseguirmos *explicar como, por que meios e por quais características* a comunidade tem tais poderes, esse clamor poderá fazer os ouvintes e leitores chorar, mas, a rigor, nada saberemos sobre educação e comunidade.

Se certas divisões podem ter forte apelo retórico, como por exemplo, *educação inclusiva*, cabe ao cientista em educação deter-se e explicar *o que é e se é mesmo possível existir ou praticar-se* educação inclusiva. Não há nenhuma censura aos educadores que atuam, por exemplo, num certo tipo de instituição educativa, para que não se apaixonem pela educação inclusiva. Aliás, nem se deve negar que educação seja



uma paixão, mas o método nos pede que a lógica preceda a paixão na ciência. E nisso devemos, ainda, ser modernos, porque a racionalidade é o caminho que temos para mensurar nossos discursos e neles identificar tanto as propostas como as paixões.

Vivemos em tempos em que não é possível fugir à retórica. Vivemos cercados pelo marketing, sob os apelos de grupos sociais que gritam seus lemas e suas reivindicações, num mundo que mede discursos pelo que fazem sentir agora e não exatamente pelo que provocam na história. Em termos de temporalidade, parece que chegamos ao oposto da cristandade medieval, ali, ia-se à igreja pela *eternidade* do céu; agora vai-se para ficar bem *hoje*.

Em nosso mundo retórico, gostaríamos muito que valesse uma afirmação universal como *Tudo é retórica*. Entretanto, nem a história e nem o cotidiano são retórica. Nem o tempo mais extenso que podemos pensar para nossa ação, que é a ação de toda a humanidade; nem o tempo mais curto de nossa ação pessoal mais distraída permitem ignorar a concretude do tempo vivido e o que vivemos.

Dessas situações concretas de processos sociais – no cotidiano e na história – podemos buscar divisões de educação que, mesmo quando capturadas pelo entusiasmo da retórica, permanecem possíveis a um estudo racional.

Sociedades, grupos e pessoas vivenciam processos educativos. Desse aspecto concreto podemos pensar processos educativos pela perspectiva dos *sujeitos a que se destinam*. Há aí a possibilidade de uma divisão da educação, como no caso da Educação Infantil, da Educação Especial, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Oprimido.

Simetricamente, é interessante estudar a educação sob



a perspectiva *do sujeito que a praticou* ou dos valores desse sujeito, como é o caso da Educação Liberal, da Educação Cristã, da Educação Brasileira.

Processos educativos também são vividos com *a finalidade de se construir um modo de ser e fazer*, como nos casos históricos da Educação Eclesiástica ou da Educação Militar; de casos aplicados como da Educação Profissional ou da (re)Educação Penal. As finalidades podem ser mais abrangentes em sentido histórico, como a Educação Libertadora, ou em sentido utópico como a Educação Libertária.

Há situações que importa considerar *do que trata* o processo educacional, como a Educação Artística, a Educação Matemática, a Educação Sexual, a Educação Corporal, a Educação Moral.

O *método* pelo qual se educa, ou a *filosofia que fundamenta esse método*, pode também ser um critério para a divisão: Educação Tecnista, Educação Construtivista, Educação Marxista. O método exerce tanto fascínio que às vezes preferimos trocar a palavra educação por pedagogia, assim há uma pedagogia tecnicista, uma pedagogia construtivista, uma pedagogia interacionista, uma pedagogia montessoriana.

Vemos que não é difícil justificar diferentes modalidades de divisões em educação sob aspectos concretos do processo educacional. Entretanto, é preciso interrogar-se sobre o critério que leva a essa divisão e, em nosso caso, perguntar especificamente qual o critério de divisão que dá sentido a uma denominação como educação sócio-comunitária.

### 3. O sentido da educação sócio-comunitária

Com um pouco de rigor crítico e de má vontade para com este autor, é possível criar inúmeras objeções para as divisões citadas anteriormente e seus exemplos. Podemos nos perguntar por que educação sexual ou moral está na divisão de assuntos possíveis, mas não na de finalidades por exemplo. Afinal estou educando *para* a vida sexual, educando *para* a vida moral, tanto quanto *para* a vida militar ou profissional.

E aqui precisamos retornar ao caráter lógico-compreensivo das divisões: são modos de nos aproximarmos dos objetos e processos, não são estados de ser. São construções em linguagem passíveis de discussões em linguagem. Devem facilitar nossa compreensão e, quando se constituem em obstáculo à compreensão e diálogo sobre o assunto, devem ser revistas, melhoradas ou descartadas.

É preciso enfatizar isso porque seria possível tentarmos fundar a *realidade ou a legitimidade* da educação sócio-comunitária. Poderíamos fazer isso de forma absolutamente retórica, exaltando a finalidade histórica da educação, seu necessário envolvimento com o cotidiano e a impossibilidade de ela acontecer sem que haja, em seu entorno espacial e histórico, uma comunidade.

Vamos, porém, tomar um outro caminho, evitando as hipérboles da retórica. O motivo dessa escolha, que é evidentemente mais custosa, ao menos em palavras, está fundamentado, em nosso caso, em um aspecto histórico.

Em nosso caso, a proposta da investigação em educação sócio-comunitária surgiu do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas

origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil – de religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico.

Não é preciso muito conhecimento em História da Educação para constatar que um processo com essas características não foi uma inovação histórica em seu tempo, nem um caso isolado que nunca mais se repetiu. Porém, esse fato histórico, presente na identidade institucional e em seu modo de educar, nos chamou a atenção para um tipo de processo educacional marcado por intervenções educativas que articulam a comunidade para transformações sociais. Foi a esse padrão de intervenção que se propôs, como hipótese de investigação, a educação sócio-comunitária.

Para quem nos ouviu e leu até aqui, o problema é evidente. Poucos termos podem ter uso mais utópico do que comunidade. O termo é dotado de tal valor benéfico que raramente se lê “a comunidade dos presidiários entrou hoje em rebelião...”, “a comunidade criminosa que controla o tráfico na favela tal...”, “a comunidade terrorista conseguiu hoje mais uma vitória ao explodir um caminhão-bomba...” Comunidade é um termo de tal modo associado a bem comum, que quando se trata do mal comum ela passa por um apagamento extremo. A retórica a preserva de ser má.

O que estamos dizendo é que se faz necessária uma consideração crítica e uma enorme cautela ao se substituir termos que designam coletivos localizados, tais como grupos ou movimentos pelo termo comunidade, pois este último é tomado por uma bondade ideológica quase tão imensa quanto os termos *família*, no discurso social, ou *vida*, no discurso ético.

Para dizer de forma sucinta, a comunidade, como local e prática do cotidiano, é também o local onde se reiteram as tradições, onde se fixam os preconceitos, onde se praticam de forma transparente as exclusões menos perceptíveis, sob a égide serena dos hábitos e costumes. Pode ainda ser o refúgio e o lugar da resistência a mudanças, à ruptura possível e concreta em relação à sociedade, à comunidade *alternativa*, que se propõe sempre como *melhor* do que está *aí*, numa sentença que tanto pode inspirar um projeto utópico como um profundo sentimento sectário e isolacionista, à construção concreta do projeto do medo, como ensina Baumann.

Outra palavra incômoda é intervenção. Intervenção é, de algum modo, uma ruptura. Uma intervenção educativa é uma ruptura com um modo de ser da sociedade, mas também pode ser uma ruptura como o modo de educar da sociedade. Em algum sentido, a intervenção é negativa, deve, ao menos, negar o estado das coisas tal como estão. Parece-me que nem toda educação sócio-comunitária é um processo que se caracteriza por intervenção, nesse sentido restrito. Porém, em toda proposta educativa há um momento criador, há o momento de se discutir e fazer, ou refazer, a proposta e esse é, ao menos em sentido lato, o momento da intervenção.

A educação sócio-comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos.

Nessa primeira visão, ao buscar essa tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com ser comunidade perenemente determinada pela sociedade.

Porém, é preciso ser um pouco menos otimista e admitir outra visão, que é aquela que nos leva a incluir no âmbito da educação sócio-comunitária os casos em que a comunidade é articulada para mudanças na sociedade. Nesse caso, é preciso admitir que uma entidade ou instituição externa, provoque, fortaleça e ofereça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças.

Não é preciso ir longe para perceber que o Estado ou as instituições religiosas são bons exemplos de articulações heteronômicas possíveis para a comunidade.

Assim, um critério fundamental no estudo desse objeto é a atenção a essa dialética entre instrumentalização e emancipação da comunidade.

A própria experiência histórica das primeiras comunidades educativas salesianas do século XIX se constituem em bom exemplo das tensões entre emancipação e instrumentalização. Se num primeiro momento, na década de 1854 e 1864, há um movimento emancipatório original em torno de uma intervenção social e educacional, o processo de institucionalização daquela experiência, tanto na esfera civil do nascente Estado da Itália, como na esfera eclesial de aprovação da regra dos salesianos pela Igreja Católica, levou à limitação, senão eliminação, dos aspectos emancipatórios, excluindo a igualdade entre pessoas civis e religiosas e fazendo uma instituição de apenas religiosos, com a total instrumentalização da experiência educativa aos interesses do Estado e da Igreja, culminando essa instrumentalização no próprio contexto de canonização do fundador dos salesianos, já no século XX. É por tal motivo que, findo o Concílio Vaticano II, os salesianos têm as mesmas dificuldades e insucessos de atualização histórica que con-

gregações e ordens muito mais antigas, apesar de estarem, naquele momento, no limiar de seu primeiro centenário.

É preciso, portanto, compreender que ao se propor o estudo da educação sócio-comunitária, a proposta não é feita como hipótese de resolução de todos os problemas sociais e educativos, mas como problematização das possibilidades de emancipação de comunidades e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações educativas, que provoquem transformações sociais intencionadas.

Dito de modo simples e abrindo a discussão sobre os confinamentos de investigação com outras áreas de educação, a educação sócio-comunitária se propõe como o estudo de um segmento dentro da investigação em educação e não como a resolução final ou salvadora das grandes questões da educação.

#### **4. Aproximações: educação social e educação não-formal**

Vimos que sentenças universais como “Toda educação é social”, embora bastante conciliadoras, não nos ajudam muito a compreender a educação como processo social. Não falamos ainda da educação não-formal, talvez por ela ser vítima de uma outra sentença universal que lhe é contraditória, a que diz que “Toda educação é formal”.

Há um sujeito oculto até aqui, que nossa discussão precisa inserir neste ponto, que é a instituição escolar. Podemos falar de educação escolar propondo uma divisão em que se discute a educação sob a perspectiva da *instituição que pratica a educação*, discussão essa que inicia pelo problema que trata da necessidade de institucionalizar a educação.

Nessa divisão, uma possibilidade é a de propor que há educação que ocorre fora da escola, ou seja, no *por aí* da sociedade, sob forma institucional ou não. Um bom exemplo desse processo seria o movimento dos *educadores de rua*. Embora os educadores de rua possam estar organizados por instituições, sua prática educativa não tem por instrumento uma instituição que se defina por um ambiente específico – e isolado – como o escolar. Para o estudo de processos educacionais desse tipo, poderíamos propor uma divisão como a educação social.

Uma outra situação concreta, que permite situar a educação social *dentro* da educação escolar, depende de uma prática escolar moderna, que educa sempre um sujeito universal, educa para conferir os saberes e atitudes que uma *pessoa civilizada* deve ter, seja em Londres, seja em casa de vovó. Novamente nos deparamos numa distinção fundada na *finalidade*. Agora, a educação escolar é aquela que tem por fim formar – moldar é a palavra preferida – o caráter do educando para que ele seja civilizado, ao passo que a educação social o educa para que possa ter uma determinada atuação em determinada sociedade. Desse modo, por exemplo, a educação profissional pode ser vista como um tipo de educação social.

A dialética em questão, entre universal e social, só faz sentido se a instituição escolar é tomada pela crença moderna de educação de um sujeito universal em todos os seus saberes e ciências.

Porém, a instituição escolar, quando proposta, pode assumir tantos modos e formas de se fazer, de modo que nem sempre se sustenta essa dialética. A escola passa por transformações e urgências, entre as quais se acentua o



chamado a interagir com a vizinhança local, que de algum modo ela se distancia da formação de um sujeito universalmente civilizado.

A insistência de que a escola seja uma articuladora da comunidade tem sido uma estratégia do Estado para tentar, de algum modo, instrumentalizar as articulações comunitárias. E já aqui vemos a afinidade do problema da educação sócio-comunitária com o problema da educação escolar, em suas relações próximas com a sociedade.

De outra parte, é possível propor que a educação sócio-comunitária seja um tema ou área pertinente à educação social, na medida em que seu problema ultrapassa tanto a questão do *lugar institucional, como da finalidade em relação ao educando*, para situar-se no modo de articulação da comunidade e no alcance do processo educacional conseqüente a essa articulação em relação às transformações sociais.

Dizemos que ultrapassa porque não há censura a que se investiguem relações escola-comunidade, nem há obrigatoriedade de que haja relações comunidade-instituições educativas. A escola será sujeito de estudo, se a articulação da comunidade, em seu desenvolvimento histórico seja ele instrumentalizado ou emancipado, incluir a participação da escola.

De forma algo notável, também dizemos que ultrapassa a finalidade em relação ao educando, porque esta finalidade está condicionada à perspectiva de transformação social ampla contida na proposta de intervenção educativa sócio-comunitária. Contudo, há aqui uma diferença em relação à educação escolar, já que a consideração da finalidade da educação em relação ao educando é um aspecto imprescindível, mas não único, para construir a compreensão sobre as transformações sociais almejadas.

De modo análogo, temos diversas possibilidades de divisões que podem levar a uma definição do que seja a educação não-formal. A primeira e mais imediata é, novamente, defini-la em contraposição à educação escolar, ou seja, se o processo educacional acontece numa instituição estabelecida para conduzir esse processo ou se ele dá sem que se crie tal instituição.

Novamente a escola como instituição em permanente mutação sofreu transformações de tal modo que, ao mesmo tempo em que é uma instituição para *educar*, passou a ser também um lugar seguro para o educando *estar*. De um modo muito simples, principalmente para a educação básica, o oposto dialético da escola não é a *ignorância*, mas a *rua e a exposição ao abuso e à criminalidade*.

Desse modo, não é suficiente imaginar que a escola seja, ainda, o pequeno quartel ou o pequeno convento, em que todas as práticas são cuidadosamente sistematizadas para os fins estabelecidos. Há todo um movimento histórico na escola que a faz mudar de espaço de trabalho duro a espaço de simples convivência ou, no seu pior caso, de confinamento, em que o objetivo não é exatamente a segurança da criança, mas da sociedade em relação ao potencial de criminalidade da criança.

Outra divisão possível que nos leva à educação não-formal é o *método*, ou seja, não importa em que lugar – institucionalizado ou não – em que se dá o processo educacional, mas o grau de sistematização e controle do agir que se impõe ao educando em seu processo de aprender. Ou seja, que o grau de autonomia na construção de seu caminho de aprendizagem os educandos encontram dentro do processo educacional. Nesse exemplo, a Escola da Ponte ainda

é uma escola, mas talvez tão ou mais não-formal do que um educador de rua que sempre se apresenta com um pacote de atividades fixas numa esquina da cidade.

E, novamente, a *finalidade*, agora vista sob o ponto de vista da certificação. Poderíamos propor que formal é aquela educação que termina por um documento – reconhecido pelo Estado ou por entidades profissionais – que certifica um saber. Inscrevem-se aí tanto os certificados universais da educação básica, como os diplomas de graduação ou as certificações profissionais de especialidades. Assim, pessoas e grupos que se reúnem para aprender, seja um saber, um fazer ou ambos, sem buscar chancelas, mas querendo investigar algo em comum, estariam praticando educação não-formal.

Em lógica, nada se define pelo negativo, e, como vimos, ao se propor um processo educacional como não-formal, é preciso, antes, propor o que seja o formal, para então falar de seu complementar.

De modo análogo à educação social, a investigação no campo da educação sócio-comunitária nem se restringe, nem veta as discussões sobre as possíveis representações ou atuações não-formais em educação. Seja como tática da comunidade, seja como estratégia de um poder externo, o processo educacional que resulta da articulação da comunidade pode ter por referência um critério de educação formal e a ele aderir ou se opor.

Há uma contribuição possível de educação sócio-comunitária no debate de fundamentação dessa divisão entre formal e não-formal. Essa contribuição ocorre na medida em que o estudo das práticas educativas comunitárias pode oferecer casos concretos de atuação que permitam construir

tipificações que ou esclareçam ou levem à superação dessa divisão.

Consideramos que, neste momento, é pertinente propor, ainda que precariamente em sua forma negativa, a denominação educação não-formal, pois ela nos adverte que precisamos estar atentos ao caráter educativo das mais diversas formas e processos de interação social. É possível mesmo que essa denominação nunca perca seu caráter difuso e pouco preciso, mas continuará exercendo, tal como exerce hoje, o papel epistemológico de conter a redução de que educação possa ser apenas as atividades que os educadores fazem com tal intenção.

A facilidade com que a comunidade científica constrói seus feudos de discursos deve ser compensada pela proposta de uma saudável porta de saída, como são termos negativos e provocadores como educação não-formal.

## 5. Perspectivas

As relações entre educação e sociedade são tão instigantes, porque se vê educação na sociedade até onde não houve intenção de que tal processo ocorresse, que temos a tendência de efetivamente não censurar, a priori, nenhuma divisão da Ciência da Educação que possa nos ajudar a compreender essas relações.

O que epistemologicamente propomos e, aqui, precisamos reiterar, é que as divisões sejam propostas tendo em vista o sentido primeiro de compreensão dos processos educacionais e, em seguida, à facilitação do debate sobre essas compreensões.

A educação sócio-comunitária é uma divisão na Ciência da Educação que, como as demais, envolve seus interesses e riscos. Proposta sua investigação, a partir de evidências históricas de sua ocorrência prática, necessita ser investigada tanto sob a perspectiva histórica como sob a perspectiva crítica de sua prática, notadamente, como enfatizamos, em suas categorias de comunidade e intervenção educativa.

Não exclui, não substitui, nem anula as divisões possíveis de educação social e educação não-formal, sendo possível, a partir de sua identidade de investigação científica, contribuir com algumas perspectivas dessas divisões.

Se por um lado parece possuir objeto próprio, as articulações instrumentalizadas ou emancipatórias da comunidade para a transformação social que se expressam por processos educacionais, necessita de diálogos profundos com as Ciências Sociais, com a História e com outras áreas das ciências humanas vizinhas da Ciência da Educação, para construir linguagens e métodos que permitam propor modelos de compreensão desse objeto que é, na verdade, cercado de sujeitos sociais e históricos.

A urgência de seu estudo – provocada pelas tensões entre cotidiano e história, entre tradição e transformação – não pode se superpôr à crítica de valores que estão dados em seus termos, como comunidade, transformação social, emancipação, autonomia. Nem a urgência, nem o caráter axiológico de seus termos podem preceder à investigação social e histórica, que lhe conferem tanto o método de pesquisa como o método de ação.

Com esses primeiros cuidados sócio-epistemológicos, a investigação sobre a educação sócio-comunitária pode pro-

por-se ir além da satisfação retórica com seu discurso científico e colocar-se, historicamente, como práxis educativa.

## Referências bibliográficas

BARROS, J. A. *O campo da história – especialidades e abordagens*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Z. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BURBULES, N.C. et al. *Globalização e educação – perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CASTELLS, M. et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GOHN, M.G.M. *Teorias dos Movimentos Sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HELLER, A; FEHER, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LOMBARDI, J. C. et al. *O público e o privado na História da Educação Brasileira – concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

PARK, M. B. et. al. *Palavras-chave em Educação não-formal*. Holambra: Setembro, 2007.