

Revista Ciências da Educação

Número com os textos e debates do Colóquio sobre Educação Sócio-comunitária do Centro Unisal, realizado em junho de 2006.

O princípio sócio-comunitário e a integração sistêmica na Educação: algumas considerações

Luís Antonio Groppo¹

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, sistemic integration.

1. Um objeto fugidio

O primeiro objetivo deste texto é demonstrar um caminho possível para a conceituação de Educação Sócio-comunitária.² 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

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*-Mestrado em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana.

² Que é justamente a Área de Concentração do Mestrado em Educação do Centro Unisal, Unidade Americana.

comunitário, o princípio societário e a integração sistêmica.

Diversos estudos, entre os quais as pesquisa 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 ONGs (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; 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). Nestes 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. Neste 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 pelas “sociedade civil” (em destaque centros comunitários e ONGs). Neste 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.³

³ Esta discussão está mais bem detalhada em GROPPPO, 2005.

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.). Neste 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 da atuação dos agentes do capital (mercado, grandes empresas e agências supra-nacionais) 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, hegemonomizam 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.

Ao longo do século XX, foram constituídas formas de Estado e sociedade que foram uma espécie de compromisso entre a integração sistêmica e a lógica sócio-comunitária. Isto, principalmente em resposta às lutas dos movimentos sociais desde o século XIX e diante das revoluções socialistas, da Depressão e das Guerras Mundiais. Estas formas foram o Estado de Bem-Estar (em que aquele compromisso foi mais característico) no 1º Mundo, o Estado socialista no 2º Mundo e o Estado desenvolvimentista no 3º 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 e 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 verdade, 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 readquiridos, 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, poderíamos 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 predomina 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. Este recente fenômeno fica evidente na linguagem do Banco Mundial quando de suas interferências, 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 ONGs, 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 ONGs de fachada que arrecadam recursos privados, públicos e supranacionais que nunca chegam aos seus “assistidos”. Também se destacam fundações que promovem ações ditas de “Responsabilidade Social” ligadas ao empresariado, que utilizam, por exemplo, o “selo de Responsabilidade Social”

como atestados de idoneidade diante da ameaça de retaliações comerciais externas ou boicote dos consumidores – sem falar de empresas que pretendem assim “agregar” valor social a seus produtos e sua imagem. (PAOLI, 2002).

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). Neste processo, direitos sociais – que deveriam ser universalmente garantidos pelo Estado – vêm sendo transformados em benefícios cedidos por ações filantrópicas voluntárias e pontuais. (PAOLI, 2002; TELLES, 2001).

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 supra-nacionais 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 – tem 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 supra-nacionais.

Historicamente, um dos mais interessantes exemplos da educação sócio-comunitária desenvolvida nos interstícios dos sistemas escolares formais é a proposta de Martin Buber. 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 hegemonzados 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 experiências 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. Neste 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 utópicas estejam sendo manipuladas ou dissolvidas quando aqueles educadores e educandos acabam tendo suas práticas subsumidas por processos mais gerais e poderosos de integração sistêmica. Mas o próprio fato de que a utopia vem sendo convertida em ideologia (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).

Referências Bibliográficas

AMIN, Samir. Capitalismo, imperialismo, mundialización. In: SEOANE, José; TADDEI, Emilio (orgs). *Resistencias mundiales*. De Seattle a Porto Alegre, Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2001, p. 15-29.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10ª 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. 10ª 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. 10ª 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. 4ª ed., São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GROPPO, Luís Antonio. Comunidade, sociedade e integração sistêmica. Digitado (texto interno), Unisal, Americana, 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*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação sócio-comunitária em construção. digitado (texto interno), Unisal, Americana, 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: Editora da 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: Editora da 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: Editora da Unicamp, Centro de Memória, 2001.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira. In: _____. *Pobreza e*

cidadania. São Paulo: USP; Editora 34, 2001, cap. 5, p. 139-166.

Mesa-Redonda: Comunidade-Sociedade, Práxis e Educação Sócio-comunitária.⁴

Mediador: Prof. Dr. Paulo de Tarso Gomes

Palestrantes: Profs. Drs. Luís Antonio Groppo, Olinda Maria Noronha e João Ribeiro Jr.
Participação do Prof. Dr. Severino Antonio Moreira Barbosa.

Questão do Mediador (Paulo de Tarso Gomes): Prof. João Ribeiro Jr., 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

⁴ Transcrição realizada pela mestrandia 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.

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 em 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 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): Prof. 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 outras 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 em 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 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 reduzidas 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 – ps universalistas – e os comunitaristas, do bem sobre o justo. Esse é um debate para lá de complexo.

Questão do Mediador (Paulo de Tarso Gomes): Prof. Luís: Mediação e Linguagem: discutindo o princípio societário e a relação dele com o comunitário, se fossemos 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, *langue* 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” (*langue*), 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 a 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!

Isso é dialética! A “Harmonia oculta é mais forte do que a visível”! Isso é Hegel, isso é lógica, que foi tão cara desse 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 manequêista) 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 maqueneísmos.

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 Jr.: Usando sua fala com relação ao que sabemos sobre o grupo ficar de costas, isto é também conseqüência 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 conseqüência, 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 Assembléia 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 deixaram 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 ONGs que são executoras dos projetos das multinacionais, mas há ONGs *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 ONGs 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 a 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. À 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 pó 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 caminho incerto que deve levá-lo. Deve atuar com fidelidade e inteligência profunda em relação à parte da verdade que ele é depositário.