

O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na Educação: algumas considerações

Luís Antonio Groppo¹

Introdução

Este capítulo traz algumas das reflexões realizadas por mim no interior da pesquisa que desenvolvi entre fevereiro de 2007 e fevereiro de 2010, amparada por Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), denominada “Sociologia da Educação Sociocomunitária: uma proposta de análise das experiências educacionais sociocomunitárias da Região Metropolitana de Campinas/SP”. O principal objetivo deste texto é demonstrar um caminho possível para a conceituação da “Educação Sociocomunitária”, a qual é, justamente, a Área de Concentração do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo), Unidade Americana, onde sou docente permanente desde o reconhecimento do Programa pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 2005.

Um objeto fugidio

Como dito, o principal objetivo deste capítulo é traçar um caminho possível para a conceituação de Educação Sociocomunitária. Nesta demonstração, defenderei que, mais que um “objeto”, essa Educação deve ser tratada como uma forma de “olhar” ou um “foco” sobre o fenômeno educacional. Derivado deste está também o objetivo de contribuir com a discussão de alguns elementos que poderiam fazer parte deste “olhar” sociocomunitário: a lógica ou princípio comunitário, o princípio societário e a integração sistêmica.

Diversos estudos, entre os quais a pesquisa que estamos desenvolvendo em nosso Programa de Pós-graduação, vêm colaborando para a construção de um “foco sociocomunitário” 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

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Unicamp. Professor do Programa de Mestrado em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. Professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Pesquisador do CNPq.

(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 desses modos de educação é amplo, complexo e, mesmo, bastante fragmentado. Parece difícil encontrar uma característica unificadora nessas 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 isso.

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). Nesses 11 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 socioeducacionais”.

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 pela “sociedade civil” (em destaque, centros comunitários e ONGs). Neste atendimento educacional, salienta-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 (especialmente, a violência), serviços de atendimento psicológico e social para auxiliar recém-aposentados a refazerem 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 Sociocomunitária 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” sociocomunitário sobre a educação que, num sentido mais genérico, destacaria as influências recíprocas entre educação e comunidade-sociedade. Explorar um pouco esta possibilidade é o objetivo deste texto.

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

Lógica sociocomunitária 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

² Esta discussão está mais bem detalhada em GROPPPO, nov. de 2006.

(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 autocriação 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 lhe permitem a sobrevivência e a liberdade. Podemos considerá-las, assim combinadas, como a lógica sociocomunitária 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 a considera como parte 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, poder-se-ia 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 sociocomunitária 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 supranacionais) e do Estado. A lógica sistêmica, neste sentido, não é inerente ou imprescindível à vida social humana (ao contrário da lógica sociocomunitária) 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 sociocomunitária. Mas esta lógica 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 – isso também se dá. Porém, é preciso atentar ao fato de que a educação é uma das formas da vida social em que a lógica sociocomunitária 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 como 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 sociocomunitário da educação.

Proponho que o “olhar” sociocomunitário investigue a presença e o modo da presença dessa 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.

A lógica sociocomunitária sob a hegemonia da lógica sistêmica

Antes de falar do princípio sociocomunitário especificamente na educação, gostaria de fazer algumas considerações mais gerais sobre esses campos da vida social em que a lógica

sociocomunitária 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 sociocomunitária. Isso, 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 sociocomunitária 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 desses 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 socioeconômicos 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 esses efeitos. Trata-se de um novo retorno da lógica sociocomunitária.

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 socioeducativo 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 sociocomunitárias 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.

A lógica sociocomunitária na educação

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

Num primeiro momento, ao nos perguntar sobre a presença da lógica sociocomunitária 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 sociocomunitária 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, parece-me 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 esses sistemas, na verdade, antes “sistemas estatais de educação” do que “públicos”). Tradicionalmente, houve a manipulação da consciência nacional como obediência ao Estado por meio desses sistemas. Mais recentemente, a tendência é forçá-los a se adequarem melhor à lógica do capital e suas necessidades, principalmente depois que se tornou evidente o colapso dos sistemas em sua desajeitada tentativa de se adequar à massificação do ensino. Esse recente fenômeno fica evidente na linguagem do Banco Mundial quando de suas interferências, cada vez mais constantes, no campo da educação, visando que o sistema estatal seja capaz de, ao menos, formar 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 sociocomunitária. 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 sociocomunitário necessário dentro de uma estruturação fundada na lógica sistêmica do poder.

Mesmo hoje, em ambos os setores – estatal e privado – são notáveis diversas ações em que pode haver muito da educação sociocomunitária - a maior parte, 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 atestado 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 supranacionais e o uso de recursos do próprio Estado para sua manutenção, apesar da veiculação da ideia de que fazem parte de um setor independente do Estado e do mercado. (Cf. SILVA, 2003).

A utopia da educação sociocomunitária

A educação sociocomunitária 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. Essa educação sócio-comunitária é, a um tempo, real e utópica. É real no que se refere à presença importante e necessária do princípio sociocomunitário nos interstícios daqueles sistemas e experiências educacionais instrumentalizadas. Também é concreta, em diversas experiências de resistência ou meramente não incomodadas (ainda) pelo Estado, mercado ou burocracias empresariais e supranacionais.

Historicamente, um dos mais interessantes exemplos da educação sociocomunitária desenvolvida nos interstícios dos sistemas escolares formais é a proposta de Martin Buber (1987). Em suas reflexões, ainda na primeira metade do século passado, busca identificar nesses 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 sociocomunitária 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 desses programas, espaços de autonomia e autogestão. O caso de ONGs e cooperativas formadas pela iniciativa das próprias populações com problemas socioeconômicos graves – buscando manipular em seu favor as novas tendências das políticas sociais – parece-me ser um indicador 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 Buber, o olhar histórico sobre este tema também permite visualizar a concretude, a realidade desta modalidade educacional ao longo do tempo. A educação sociocomunitária 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 nesse 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 esse exemplo dos movimentos conservadores ajuda a ilustrar que o desejo de uma educação sociocomunitária em multiplicação não se baseia tão somente em vãs divagações oníricas, ainda que muito das boas intenções utópicas estejam sendo manipuladas ou dissolvidas quando aqueles educadores e educandos acabam tendo suas práticas subsumidas por processos mais gerais e poderosos de integração sistêmica. Mas o próprio fato de que a utopia vem sendo convertida em ideologia (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 sociocomunitária também é utópica, ou melhor, é em parte uma possibilidade. Trata-se da possibilidade de construção de novas experiências e ações educacionais fundadas nos princípios societário e comunitário, atentas à necessidade de produção de sociabilidades comunitárias tanto quanto de liberdades individuais capazes de viver à margem ou resistir às lógicas sistêmicas.

Também como parte dessa utopia, deve ser vislumbrada a possibilidade de uma maior articulação orgânica entre essas diversas experiências, ações e projetos de educação sociocomunitária. 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

AMIN, Samir. Capitalismo, imperialismo, mundialización. In: SEOANE, José; TADDEI, Emilio (orgs). *Resistencias mundiales*. De Seattle a Porto Alegre, Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciencias Soicales (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: as possibilidades de uma educação sócio-comunitária emancipatória. *Comunicações*. Piracicaba, v.2, p.114 - 131, nov./2006.

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 (CD-ROM).

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.