

**A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE COMUNIDADE:
REFLEXÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA
ESCOLA ATUAL**

*The School in a Community Perspective:
Critical-Theoretical Contributions to Transform the School*

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho¹



<https://orcid.org/0000-0001-5872-4341>

RESUMO

O texto oferece contribuições teórico-filosóficas para repensarmos a escola atual e as possibilidades de sua transformação em escola-comunidade. Para discutirmos o conceito de comunidade assumimos as reflexões de Agnes Heller e da Psicologia social-comunitária brasileira. Sobre as possibilidades de construção de uma escola-comunidade a partir da escola atual, enfatizamos o papel dos gestores e professores nesse processo ao engendramos um movimento social educativo que nasce no interior da própria escola. Tomamos também as contribuições da Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural para discutirmos a educação escolar no interior da escola-comunidade e seu papel na construção do pensamento e consciência crítica dos sujeitos singulares que atuam e participam da escola e, simultaneamente, para pensarmos a superação da sociedade capitalista e construção de uma nova sociabilidade em direção ao socialismo.

Palavras-chave: Escola-comunidade. Escola e transformação social. Educação escolar crítica.

¹ Professor Livre docente em educação e desenvolvimento humano pela UNESP-Presidente Prudente – SP. E-mail: tuim.viotto@unesp.br

ABSTRACT

This article is offering theoretical contributions to rethink the current school and its possibilities to become a community-school. The theoretical references to discuss community comes from Agnes Heller's theory and from social-community psychology. In parallel we discuss the real possibilities to construct a community-school where educators, students, parents and other members of the civil society could be organized in community-groups inside the actual school. The historical-critical pedagogy and historical-cultural theory build the way to transform the thoughts and subjects consciousness whose will transform the school and the capitalist society to build a new form of sociability in the direction of the socialism.

Keywords: Community-school. School and social transformation. Critical school education.

Introdução

Nosso objetivo é oferecer contribuições teórico-críticas para repensarmos a escola atual e a sua transformação em escola-comunidade (VIOTTO FILHO, 2009; 2012; 2019). Para isso, tomamos como referência as contribuições advindas de Agnes Heller em seu livro “*O Cotidiano e a história*” (2000), da Psicologia social-comunitária brasileira e latino-americana e, concomitante, enfatizamos o papel da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria histórico-cultural na construção da consciência crítica dos sujeitos participantes da escola e seu papel na organização do processo de transformação social.

O conceito de comunidade oferecido por Agnes Heller (2000) torna-se crucial para compreendermos as possibilidades de desenvolvimento de uma comunidade desde o interior da escola atual, mesmo sob as condições de alienação impostas pela sociedade capitalista. A partir das reflexões da autora, discutiremos a importância de uma comunidade crítica no processo de educação e transformação da consciência dos indivíduos participantes da escola e seu papel na transformação tanto da escola como da sociedade.

A Psicologia social-comunitária brasileira e latino-americana e suas experiências com sujeitos de populações oprimidas, oferece importantes contribuições, sobretudo metodológicas, para pensarmos o processo de conscientização na direção da construção da liberdade humana. Por meio de uma perspectiva comunitária crítica e solidária, enfatiza que os sujeitos sociais ao identificarem-

se pelas suas necessidades e atividades, engendrarão processos de conscientização e libertação da opressão imposta pelo sistema capitalista.

Ao lado dessas objetivações teórico-práticas nos apropriamos também de contribuições advindas da Pedagogia histórico-crítica e seu papel na defesa da escola e da educação escolar com ênfase no trabalho educativo do professor, assim como, da Teoria histórico-cultural, ao enfatizar o papel da educação escolar na construção do pensamento e consciência humana.

É importante salientar que todas as objetivações teórico-práticas citadas e seus respectivos autores, respaldam-se no método materialista histórico dialético para encaminhar suas reflexões, o que nos garante uma homogeneidade epistemológica na discussão das possibilidades da escola-comunidade e, sobretudo, valorizam a apropriação de objetivações genéricas como a filosofia, as ciências, a política, a ética, as artes e outras objetivações genéricas como essenciais ao processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Ademais, enfatizamos que a reflexão acerca das possibilidades de construção da escola-comunidade a partir da escola atual, nos leva a pensar na necessidade de superação da sociedade capitalista alienada e na construção de uma nova sociabilidade em direção ao socialismo. Defendemos que esse trabalho de reflexão, organização coletiva e transformação humana e social pode iniciar-se no interior da escola atual, mobilizando os educadores, desde os gestores e professores críticos e militantes, como também os demais sujeitos singulares presentes e participantes da escola, sobretudo os estudantes seus pais e familiares, na perspectiva de estruturar um movimento social educativo desde o interior da escola que configure-se como uma práxis social educativa e humanizadora.

Breve resgate do conceito de comunidade

O conceito de comunidade é polissêmico por natureza e assume diferentes significados ao longo da história. Segundo Sawaia (1996) aparece, sobretudo, ao longo das reflexões sobre as relações humanas em sociedade, situação que implica uma dimensão política do conceito que, historicamente, explicita o confronto entre o coletivismo e individualismo. A autora enfatiza que a visão liberal por sua vez, ao avançar na superação da compreensão de comunidade no feudalismo, oferece um posicionamento anti-comunitário e difunde a valorização do indivíduo constituindo-se e

construindo seu espaço de atuação no interior das revoluções industrial na Inglaterra e política na França.

Sawaia (2000) esclarece que no final do séc. XVIII com a ascensão do pensamento iluminista, há um movimento de intelectuais europeus conservadores no sentido de recuperar o conceito de comunidade e relacioná-lo ao modelo de boa sociedade, contrapondo-se ao individualismo e racionalismo propagado pelos iluministas. Paralelamente à esse processo, a discussão sobre comunidade é assumida pela igreja católica para criticar o protestantismo de Lutero e Calvino e a pastoral individualista. A filosofia, por sua vez, ao se apropriar do conceito de comunidade, passa a atacar o ideário racionalista utilitário, o individualismo, o igualitarismo e o *laissez-faire* apregoados pela revolução francesa (SAWAIA, 2000).

É com o surgimento da sociologia no séc. XIX, que o conceito de comunidade é reconhecido como uma categoria analítica do pensamento social, sendo estabelecida a antítese entre comunidade e sociedade, situação em que se explicita o contraste entre valores comunitários e não comunitários, respectivamente (SAWAIA, 2000).

Salienta Sawaia (2000) que no início do século XX a sociologia amplia seus estudos sobre o conceito e a comunidade passa a ser configurada como um espaço empírico de pesquisa e de estudos micro-sociais. Desta feita, passa a ser referencial de análise que possibilitará a investigação da sociedade e suas relações por meio da realidade concreta e vivida pelos indivíduos, sem incidir em reducionismos tão presentes nos estudos experimentais.

Paralelamente, a Psicologia toma o conceito de comunidade e propõe-se a construir instrumental teórico e metodológico tendo como princípio basilar a transformação dos seres humanos e da sociedade e, nessa direção, apropriar-se da dialética marxista e passa a discutir comunidade como possibilidade de formação e desenvolvimento humano numa perspectiva crítica (SAWAIA, 2000).

É no final da década de 1960 que a Psicologia social brasileira assume o conceito de comunidade como categoria analítica e somente nas décadas de 1970/80 a Psicologia Social-Comunitária, uma ramo crítico da Psicologia social brasileira e Latino americana, dispõe-se a superar a visão positivista presente na Psicologia e desenvolver ações educativas junto à população oprimida e trabalhadora, posicionando-se ao lado desses sujeitos na construção de sua emancipação. Nesse processo, a Psicologia social-comunitária reconhece as práticas associadas à educação popular como essenciais para estabelecer processos de conscientização e libertação dos sujeitos

oprimidos (FREITAS, 2000).

No bojo do desenvolvimento do pensamento crítico nas ciências humanas e sociais, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, desde o final da década de 1970 e durante 1980 que o referencial do materialismo histórico dialético é assumido como instrumental para se pensar ações prático-teóricas de construção do processo de emancipação humana e social e que possibilitará a organização dos indivíduos em movimento de superação da sociedade alienada e construção do socialismo.

Para Heller (1977) a história tem mostrado que a sociabilidade dos indivíduos não implica diretamente uma relação comunitária, porém, é na comunidade que cada sujeito singular pode conquistar um intenso desenvolvimento de sua individualidade. Afirma a autora que "comunidade é um grupo ou unidade do estrato social estruturada, organizada, com uma escala de valores relativamente homogêneos" (p.77), sendo que há comunidades oriundas da necessidade de construção da atividade política e/ou do desenvolvimento da individualidade, e surgem da vontade e intenção consciente dos sujeitos singulares, os quais, devidamente organizados, procuram construir relações humanizadoras comunitárias.

Desta feita, ao discutirmos a escola-comunidade desde o interior da escola atual, estamos assumindo o conceito de comunidade na perspectiva do materialismo histórico dialético, tal como apregoa a teoria Helleriana e a Psicologia social-comunitária. Assim, tomamos o espaço escolar como espaço fundamental de organização social, pois lá as contradições se explicitam e engendram condições para repensarmos o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes da necessidade de transformação da escola e consequentemente, de transformação da própria sociedade.

Algumas contribuições de Agnes Heller para a escola-comunidade

Ao nos apropriarmos das reflexões de Heller (2000) torna-se evidente a compreensão que diante da estrutura da sociedade capitalista atual, configurada em classes sociais, estratificada e hierarquizada, torna-se praticamente impossível imaginar que a sua totalidade possa chegar a converter-se em comunidade, no entanto, salienta a autora, é plausível pensarmos numa estrutura social articulada em comunidades orgânicas e possíveis nesse momento histórico.

Torna-se importante, também, considerando as reflexões Hellerianas, a necessidade de transformação das relações sociais capitalistas para torná-las mais significativas e comunitárias na direção da superação de encontros casuais, imediatistas e superficiais tão presentes atualmente, seja na escola como fora dela, no sentido de viabilizarmos relações que avancem na construção de uma nova sociabilidade. Diante dessa perspectiva, os indivíduos poderão construir coletiva e conscientemente, novos grupos que poderão converter-se, processualmente, em verdadeiras comunidades e a escola pode tornar-se um grupo significativo que avance para tornar-se comunidade. Para Heller (2000, p.66) “nem todo grupo, portanto, pode ser considerado como uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade”.

Na sociedade capitalista o indivíduo singular é membro de uma determinada classe, submetido a um sistema de exigências sociais mediadas por grupos em que imperam as relações face a face determinadas pelos próprios sujeitos. Esses grupos de relação face a face, nos quais o sujeito singular se insere ao longo da trajetória histórica como sujeito social, por estruturarem-se no interior das relações capitalistas e não por meio de uma integração social comunitária, apresentam inúmeras contradições e impõem aos indivíduos o sistema de exigências próprio e inerente à essa forma de sociedade (HELLER, 1977).

Ao colocarem-se diante do sistema imposto pela sociedade capitalista, resta aos indivíduos singulares apenas o seu grupo familiar, a escola, a igreja, o trabalho e pequenos grupos de parentes e amigos. Essa situação social, portanto, torna-se limitada e leva os indivíduos a não reconhecerem-se como sujeitos históricos, os quais, na sua maioria, submetem-se à uma vida de adaptação, desilusão, incapacidade e alienação (HELLER, 1977; 2000).

Sabemos que o grupo é fator primário para a vida cotidiana do sujeito singular, vez que possibilita o processo de sociabilidade humana e por ser primário na vida dos indivíduos, o grupo impõe-se a tarefa de mediador e não de elaborador das normas e usos sociais. Os grupos concretos em que vivem os indivíduos singulares desenvolvem-se para dar conta da vida cotidiana e dependem, em grande medida, da totalidade da sociedade ou seja, das relações e modo de produção da sociedade capitalista e, no interior desta, do lugar que cada indivíduo ocupa e assume na divisão social do trabalho (HELLER, 1977).

Ainda segundo Heller (1977) o indivíduo singular pode pertencer, ao mesmo tempo, a diversos grupos e, portanto, seu desenvolvimento será construído pelas relações estabelecidas nesses espaços sociais. A autora esclarece que o pertencimento a um grupo social pode acontecer acidentalmente na vida do indivíduo, ou seja, sem a explícita vontade do mesmo, tal como o fato de toda criança ser obrigada a frequentar a escola, ou ainda, o indivíduo ter que trabalhar em uma empresa que não escolheu, pois as circunstâncias da vida o obrigaram a fazer isso, dentre outras situações em que o indivíduo não tem escolhas, pelo contrário, é escolhido pelo modo de produção capitalista.

Nessas situações, portanto, em que não é possível fazer uma escolha livre e consciente do grupo a que pertencer, prevalece essa situação acidental que independe da vontade do indivíduo singular. Heller (1977, p.70) nos esclarece, no entanto, que ao cessar a acidentalidade na vida do sujeito ou seja, quando a sua individualidade e o grupo se encontrarem reciprocamente, numa correlação orgânica, essencial e estável, esse grupo tornar-se-á uma comunidade. É nesse sentido, então, que pensamos numa escola em que os sujeitos dela participantes tenham condições de estabelecer relações orgânicas, essenciais e estáveis uns com os outros e com a própria escola, para que possam se desenvolver de forma consciente, livre e universal, tal como apregoa a autora.

Torna-se importante salientar que a função do grupo não limita-se à criação de condições para que o sujeito singular possa se desenvolver somente para a vida cotidiana pois as relações face a face, possibilitadas de forma estruturada, organizada e estável (como na escola-comunidade, por exemplo), favorecerão atividades genéricas essenciais, desde a cooperação entre pequenos grupos ou mesmo dois indivíduos, até a organização de coletivos solidários de trabalho, de atividades assistenciais e educativas para a comunidade ao redor da escola, dentre outras situações sociais que favoreçam certas formas de desenvolvimento moral essenciais para a boa convivência e vida em comunidade (HELLER,1977).

Compreendemos, portanto, que a atividade em grupo é essencial ao desenvolvimento de cada sujeito singular, assim como para o desenvolvimento do gênero humano, sobretudo quando os grupos se estruturam como comunidade, sendo que essa situação possibilitará acesso e apropriação de conteúdos de valor axiológico positivos e imprescindíveis para a construção de uma consciência para-si junto aos sujeitos, tal como afirma Duarte (1993; 2013).

Ao pensarmos na importância do grupo para o desenvolvimento do sujeito singular, sobretudo na escola, torna-se necessário ter clareza que um grupo, quando se constitui como comunidade, permite aos sujeitos um desenvolvimento multilateral de suas capacidades. Ao defendermos a escola-comunidade a partir da escola atual, pensamos nas reais possibilidades presentes no trabalho educativo crítico, com vistas ao processo de transformação da consciência dos sujeitos em direção à efetivação de uma consciência coerente, articulada, original e intencional, que supere a consciência cotidiana, incoerente, desarticulada, degradada e mecânica, tal como afirma Saviani (2000a) em direção à consciência para-si como esclarece Duarte (1993; 2013).

A defesa da escola-comunidade é simultânea à defesa da formação dos grupos-comunidade, no sentido de engendrar condições de pertencimento aos sujeitos participantes da escola atual. Outrossim, os grupos atualmente existentes na escola, tais como o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio estudantil, dentre outros grupos que se configuram por relações face a face, deverão ser mobilizados e articulados no sentido de tornarem-se grupos-comunidade.

É preciso esclarecer, a partir de Heller (1977), que a forma de organização dos grupos na escola atual precisa avançar no sentido de instituírem-se como grupos-comunidade pois, caso contrário, fragmentados tal como encontram-se atualmente, terão dificuldades em atingir seus objetivos e desenvolver as individualidades dos sujeitos numa direção para-si humano-genérica.

Heller (1977) nos esclarece que o grupo é uma categoria tão antiga quanto o gênero humano e, por isso, é reconhecido como natural, próprio das relações humanas, pois, desde as organizações sociais pré-capitalistas a comunidade constitui-se como o primeiro sistema de relações para os sujeitos. É somente a partir do nascimento da sociedade capitalista, com a dissolução das comunidades naturais e, conseqüentemente, com o aumento dos diversos tipos de divisão do trabalho, que os grupos passam a se constituir como formações sociais em que todos os indivíduos devem se enquadrar e pertencer obrigatória e acidentalmente, para garantirem a sua vida no interior desta sociedade.

Sabemos que os grupos característicos da sociedade capitalista, segundo Heller (1977), constituem-se independentemente uns dos outros ou seja, não mantém uma relação orgânica e unitária como pressupõem os grupos-comunidade. Portanto, os indivíduos submetidos à essa forma

de organização social são obrigados a adaptar-se, enquadrar-se, sendo que nesse processo perdem a condição de sujeitos históricos e sociais. Para Heller (1977) essa submissão do indivíduo ao grupo acidental, resulta num sujeito cindido, fragmentado e solto nos papéis que precisa desempenhar, limitando-se a agir para manter a sua sobrevivência.

Segundo Heller (1977, p.72), devido às inúmeras exigências dos grupos particulares (independentes), próprios da sociedade capitalista, e dos vários papéis que o indivíduo precisa assumir em decorrência da divisão do trabalho, agravado pela falta de um elemento de mediação que se refira ao sujeito na sua totalidade, no caso uma comunidade, esse indivíduo se dissolve, perde sua totalidade unitária e, decorrente dessa condição, configura-se “[...] o primeiro passo para a esquizofrenia social [...] onde passa a reinar o egoísmo que visa somente a existência”.

É preciso lembrar que a carência de organizações sociais tipo comunidade no interior da sociedade capitalista, converte-se, a princípio, em solo fértil para o desenvolvimento do fenômeno social do individualismo pois, segundo as premissas ideológicas do sistema capitalista, os seres humanos nascem livres e sua existência individual não está determinada por sua existência social. Decorrente dessas condições, portanto, os sujeitos convertem de modo explícito, seus interesses privados em motivação principal de sua existência, fato que favorece a consolidação do individualismo nas relações sociais atuais (HELLER, 2000).

Outra questão importante a ser resgatada e apontada por Heller (1977), é que na sociedade capitalista o conceito de indivíduo se converte em sinônimo de individualista pois, o pressuposto fundamental da ideologia capitalista é que o indivíduo poderá livremente, consumir e desfrutar das benesses do sistema, não se prendendo à uma comunidade. No entanto, esclarece a autora, nas comunidades pré-capitalistas esse consumo e desfrute era comum a todos e, de certo modo, parte integrante da vida pública, sendo que na sociedade moderna capitalista, pelo contrário, o consumo e o desfrute dos indivíduos são ‘não comunitários’.

Ao se legitimar os grupos acidentais e fragmentados, tal como prevê a sociedade capitalista, como o lugar central de desenvolvimento dos indivíduos, desconsiderando a comunidade, isso significa, segundo Heller (1977, p.73) “ocultar os nexos autênticos entre o sujeito singular e o mundo e que, deduzir do grupo, os sistemas de usos e normas do conjunto social é inverter a situação real”. Para a autora, o grupo representa o grau mais primitivo das formas de integração

social; apresenta uma organização extremamente heterogênea e sua simples existência ‘em-si’ não garante o desenvolvimento humano-genérico. Esclarece a autora que o grupo passa a ser decisivo à medida que avança no sentido de constituir-se como comunidade, pois assim permitirá aos sujeitos singulares o desenvolvimento multidirecional de suas capacidades (HELLER, 1977).

A comunidade, como afirma Heller (1977; 2000) pode compreender vários grupos, assim como uma camada social inteira, e também constituir-se como um pequeno grupo ou uma unidade de determinado estrato social. Tais integrações, para se constituírem como comunidade, precisam ser organizadas e estruturadas, porém não hierarquizadas, tendo em vista que a organização de uma comunidade, de forma geral, não deve ser institucionalizada pois a comunidade não se destina a reproduzir as normas e papéis da sociedade capitalista estratificada e dividida em classes.

É justamente com o advento histórico do capitalismo que os indivíduos deixam de ser sujeitos comunitários (membros de uma comunidade natural) e, decorrente desse fato social, a grande maioria dos indivíduos submetidos ao sistema e modo de produção capitalista, passam pela vida sem vivenciarem uma comunidade. No entanto, o processo histórico engendra contradições sociais, as quais possibilitam ao sujeito singular, ainda que sob a fragmentação do sistema capitalista, adquirir consciência de classe e pertencimento e, assim, distanciar-se de uma particularidade individualista e conseguir desalienar-se como afirma Martín-Baró (1998) ao realizar, principalmente na escola, atividades genéricas voltadas ao seu desenvolvimento e ao desenvolvimento da humanidade.

Acreditamos que a escola-comunidade, assumirá importância fulcral no processo de desalienação dos indivíduos, por meio daquilo que lhe é específico, a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e construção de relações sociais humanizadoras edificadas em grupos-comunidade por meio de atividades educativas emancipadoras (TONET, 2005) e permeadas por valores humano-genéricos essenciais, tal como apregoam Heller (2000), Saviani (2000b), Duarte (1993; 2013), Viotto Filho (2005; 2009; 2012; 2019) dentre outros.

Podemos compreender, portanto, que na sociedade e na escola atual, à medida que os indivíduos forem excluídos da possibilidade de vivenciar uma comunidade (compreendida no sentido Helleriano), as oportunidades de adesão aos valores do individualismo serão muito mais presentes em suas vidas. Essa situação mostra-se preocupante e precisa ser devidamente

compreendida, para que possamos superá-la desde o interior da educação escolar e no âmbito da escola-comunidade, como temos defendido, sobretudo quando pensamos na formação da consciência dos sujeitos singulares que encontram-se e participam da escola atual.

Algumas contribuições da Psicologia social-comunitária para a escola-comunidade

A Psicologia que se dirige à comunidade representa, como afirma Andery (1991, p. 204), uma guinada na ciência psicológica, pois oferece uma nova forma de se pensar e praticar Psicologia, distinta da tradição dominante e conservadora e atuante até o final da década de 1950/60. Para o autor, a Psicologia realizada até esse período isolava-se dos problemas coletivos dos sujeitos contemporâneos e encerrava-se numa torre de cristal da discussão meramente acadêmica e do atendimento clínico a poucas pessoas da elite econômica, pouco preocupando-se com a realidade objetiva das pessoas na sociedade.

Construindo-se como uma Psicologia social crítica que assume a tarefa de abrir espaços de atuação para além das clínicas e consultórios, a Psicologia social-comunitária contribui de forma prático-teórica para a melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Na medida em que procura superar a visão individualizante que evidencia a dinâmica intrapsíquica para compreender o sujeito, como se ele estivesse totalmente apartado ou submetido passivamente aos fatos sociais, essa forma de se pensar/fazer psicologia adentra à vida das comunidades populares e assume um posicionamento teórico, epistemológico e metodológico crítico, além de ético e político na direção da sua libertação.

Assumindo a realidade objetiva como campo de estudos e ação, a Psicologia social-comunitária aproxima-se dos sujeitos concretos e passa a compreender o seu psiquismo numa perspectiva psicossocial. Nesse sentido, avança e supera as abordagens até então oferecidas pela Psicologia que se limitavam às explicações mecanicistas, reducionistas e/ou ideológicas sobre o ser humano. Nesse movimento de construção, dirige rigorosa crítica, principalmente à Psicologia clínica e às pesquisas de base positivista pelo seu caráter naturalizante e psicologizante, além de tecer crítica à esfera elitista de atuação da psicologia tradicional.

Lane (1991) referindo-se ao processo de construção de conhecimento da Psicologia tradicional, afirma que, ao apenas descrever o que é observado ou focar o indivíduo a partir de

relações de causa e efeito, acaba tendo uma ação conservadora e ideológica, quaisquer que sejam suas práticas. A autora defende que, enquanto os seres humanos não forem considerados como produtos e produtores de sua história pessoal e da história da sociedade, a Psicologia estará apenas reproduzindo as condições sociais e impedindo a emergência das contradições e a possibilidade de transformação da realidade tanto humana quanto social.

Cabe, portanto, a Psicologia social-comunitária, as possibilidades prático-teóricas de resgate dos seres humanos, sobretudo daqueles oriundos das classes populares, os quais, submetidos a situações de pobreza e exclusão social, perdem o direito de atuar e serem reconhecidos como sujeitos sociais e históricos. Afirmar a autora que a Psicologia de base crítica e comunitária pode contribuir no sentido de resgatar o caráter histórico e social de constituição dos sujeitos excluídos, os quais, assim reconhecidos, terão condições de assumir o papel de sujeitos e atuar coletivamente na direção da transformação de suas vidas e suas subjetividades, reconhecendo-se como sujeitos da sua história e da história da sociedade, ou seja, como sujeitos sociais.

Na perspectiva de Psicologia social-comunitária torna-se necessária uma nova concepção de ser humano, para que se possa apreender o indivíduo como um ser concreto, síntese de muitas determinações e como manifestação de uma totalidade histórico-social. Essas possibilidades, segundo Lane (1991), são oferecidas pelo materialismo histórico dialético, que oferecerá os pressupostos epistemológicos e metodológicos para a construção de um novo conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que, além disso, permita intervenções efetivas na rede de relações sociais com vistas à sua transformação.

Essa forma diferenciada de se pensar e fazer Psicologia assume seu compromisso ético-político para com a maioria da população ou seja, as classes oprimidas e excluídas e assim, desenvolve ações com vistas à emancipação desses sujeitos, construindo sua atuação diretamente no próprio campo social. Nesse sentido, considera as contribuições advindas dos próprios sujeitos sociais com quem trabalha e procura atender às necessidades desses sujeitos a partir de uma participação efetiva na vida de cada membro da comunidade e vai além, procura instrumentalizar teórica e praticamente esses sujeitos para reconquistarem sua autonomia e liberdade de ação no que se refere a decidirem os destinos de suas vidas e da vida em sociedade.

Campos (2000, p. 10) avalia que a Psicologia social-comunitária procura trabalhar com grupos populares para “que eles assumam progressivamente seu papel de sujeitos de sua própria

história, conscientes dos determinantes sócio-políticos de sua situação” e se tornem ativos na busca de soluções para as dificuldades enfrentadas. Também Sawaia (1995) afirma que os sujeitos das camadas excluídas da sociedade, quando unidos em torno da realização de uma atividade produtiva, desenvolvida em grupo e com sujeitos que vivem situação social semelhante, conseguem instituir-se como comunidade e sentem-se fortalecidos material e psicologicamente para avançarem e sentirem-se potencializados a transformar suas vidas no processo de construção coletiva.

Em se tratando de sua inserção na escola, o principal desafio da Psicologia social-comunitária é enfrentar a alienação presente na vida dos sujeitos participantes da escola e resgatar o seu potencial de vida e de ação. Para isso, ao lado da Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural, contribuirá com a formação de educadores críticos que encontram-se na escola, os quais são imprescindíveis para viabilizar as transformações na escola atual, as quais, sabemos, não ocorrerão espontaneamente e tão pouco por vontade de Estado.

Não temos dúvida que a produção teórica e metodológica da Psicologia social-comunitária em muito contribuirá para o trabalho no interior da escola atual, sobretudo no que se refere à construção de possibilidades prático-teóricas de desenvolvimento de consciências críticas dos sujeitos participantes da escola. Nesse processo, contribuirá para o desenvolvimento de sujeitos questionadores e voltadas a construção da ética, da solidariedade e de práticas cooperativas autogestionárias, considerando a análise crítica das dificuldades presentes no cotidiano da sociedade e da escola, como afirma Campos (2000), para não se cair em idealismos ingênuos.

Ainda nessa perspectiva de construção de conhecimentos e práticas, Montero (1996) discute a tendência Latino-americana da Psicologia social-comunitária denominado-a de paradigma da “construção e transformação crítica”, a qual, segundo a autora, deve ser orientada à transformação social, vista como uma construção coletiva dos sujeitos e cuja manifestação deve ser trabalhada a partir de um exame crítico da própria realidade, considerado pelas pessoas que vivem essas relações sociais no bojo do seu contexto histórico e social.

Montero² (1996, p. 116) defende que nessa proposta de Psicologia Latino americana,

O centro do controle e do poder seja colocado nas comunidades muitas vezes despossuídas e carentes de vias para expressar suas necessidades e desenvolver seus recursos. Propõe a união entre teoria e prática; a inclusão do estudo da

² A citação da autora encontra-se originalmente em espanhol e foi traduzida, pelo autor, desta tese.

ideologia; a participação, autogestão e organização popular; e coloca os psicólogos sociais como agentes catalizadores das transformações sociais.

Para Montero (1996) a construção de formas de consciência e identidade social mobilizadoras da crítica e da transformação, as quais serão conquistadas por meio da construção social efetivada na práxis, devem incorporar as formas populares de conhecimento como elementos para a construção de novas expressões do saber e, nesse sentido, de compreensão concreta da realidade a ser transformada.

A Psicologia social-comunitária, ao ter como objetivo principal promover as máximas condições de desenvolvimento das camadas oprimidas da população, tem, ao longo de décadas, construído instrumental de análise e intervenção extremamente relevantes para ações de reflexão e transformação do sujeito e da sua realidade objetiva e, segundo nossa avaliação, instrumental teórico e metodológico imprescindível para pensarmos a transformação da escola atual e a construção da escola-comunidade.

A Psicologia social-comunitária assume o trabalho coletivo e as relações grupais como fator fundamental no processo de construção humana e passa a compreender que é no encontro entre os sujeitos, que podem ser criadas as condições para o desvelamento da realidade e o desenvolvimento da individualidade humana numa direção crítica. Em suma, essa nova proposta de Psicologia, segundo Lane (2000), dispõe-se a avançar para além das técnicas e atingir uma compreensão mais coerente da natureza do psiquismo humano, reconhecendo-o como produto das relações humanas no seio da própria sociedade.

Outra característica importante e presente nas propostas de ação da Psicologia social-comunitária que muito contribui para pensarmos o processo de construção da escola-comunidade a partir da escola atual, situa-se na proposição de Campos (2000) quando afirma a necessidade de um criterioso levantamento das necessidades da população com quem se vai trabalhar, com objetivo de se reconhecer esses sujeitos como sociais e históricos, os quais devem assumir uma postura ativa no sentido de construírem coletivamente as transformações das suas condições objetivas de vida.

Para a escola, portanto, considerando as reflexões até então elencadas e oriundas das ações teóricas e práticas da Psicologia social-comunitária, precisamos pensar novas possibilidade de ação

dos seus sujeitos, principalmente os educadores e seu papel como agentes de transformação da escola. À medida que aglutinarmos os educadores em torno da causa de transformação qualitativa da escola, resgatando a necessidade do encontro, da realização de estudos e debates e da construção de ações coletivas, poderemos avançar na direção da efetivação da escola-comunidade.

Os educadores, portanto, nesse movimento de transformação da escola atual em direção à construção da escola-comunidade são essenciais e imprescindíveis, os quais deverão superar a dicotomia teoria-prática, discutir e desvelar a ideologia dominante e criar condições de mobilização coletiva dos sujeitos participantes da escola, engendrando um movimento social educativo desde o interior da escola, com vistas à transformação humana e social.

Essa tarefa, sabemos, não é simples, no entanto é possível, desde que os sujeitos da escola estejam juntos, discutindo e pensando novas possibilidades de ação, assim como, estudando e se apropriando de teorias críticas essenciais que possibilitarão o movimento de sua consciência na direção da superação da alienação.

É nesse sentido, portanto, que tomamos da Psicologia social-comunitária as possibilidades de construção da escola-comunidade, enfatizando o conceito Helleriano da participação (ação) crítica e coletiva no processo de transformação da escola atual, proposta que precisa ser assumida coletivamente por todos os participantes da escola e temos defendido, que deve ser protagonizada pelos educadores, principalmente os gestores e professores da escola.

Quando falamos em organização e estruturação de uma comunidade e, especificamente, na construção de uma escola-comunidade, não queremos estabelecer critérios formais para a sua consolidação. A comunidade, segundo Heller (1977; 2000), proporciona um espaço organizado para a realização de atividades significativas e enriquecedoras para os sujeitos, um espaço de vida em sua totalidade, um espaço reservado para a atividade vital do homem singular em direção ao desenvolvimento humano-genérico e, segundo nossa avaliação, a escola pode tornar-se esse espaço vital, ainda que sob o sistema capitalista pois como dissemos, as contradições possibilitam emergir os contrários diante daquilo que está instituído socialmente.

É, portanto, respaldados nessas reflexões, que defendemos a escola-comunidade, construída num espaço estruturado e organizado, onde educadores e estudantes tenham voz para se manifestar de forma livre e autêntica, não limitados a reproduzir a ideologia capitalista, as imposições do

sistema burocrático e hierarquizado presente na sociedade e na escola atual. A escola, construída numa perspectiva de comunidade, tornar-se-á espaço de vida significativa e de atividade vital para todos os sujeitos dela participantes.

Algumas contribuições da Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural para a escola-comunidade

É importante evidenciar que a apropriação por parte dos educadores que encontram-se na escola, dos elementos teóricos oriundos da Pedagogia histórico-crítica (PHC) e da Teoria histórico-cultural (THC), passa a ser fundamental para a transformação de suas práticas educativas. Acreditamos que o movimento pedagógico crítico possibilita a compreensão da realidade educacional na sua totalidade, favorecendo a construção de propostas que identifiquem as contradições, os compromissos ideológicos e, também, postulem a emancipação humana na sociedade contemporânea, reconhecendo a educação como ação mediadora no seio da prática social global (SAVIANI, 2000).

Ao mesmo tempo, evidenciamos que a educação escolar torna-se imprescindível no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, notadamente do pensamento e da consciência crítica, tal como apregoa a Teoria histórico-cultural, pois é na escola que os sujeitos singulares, desde a mais tenra idade, poderão se apropriar das objetivações genéricas construídas pela humanidade e nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento tornarem-se sujeitos conscientes e críticos e, portanto, em condições de engendrar mudanças tanto na escola quanto na sociedade.

Na direção da construção da escola-comunidade, a partir da escola atual, queremos nos distanciar de posturas idealistas e voluntaristas e, como Saviani (1986, p.35) salientou, queremos reter aquilo que a concepção crítico-reprodutivista nos deixou de importante, ou seja, que

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só

poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados (SAVIANI, 1986, p.35).

Acreditamos, portanto, que a PHC e a THC colocam em nossas mãos, como educadores comprometidos com a escola pública, os instrumentos teóricos essenciais para repensarmos a escola atual e avançarmos na sua transformação em direção à construção de uma escola-comunidade, pois é nessa escola que nasce do ventre da escola atual, que será possível a construção de uma educação de natureza crítica e voltada à transformação humana e social e considerando as contradições e possibilidades presentes neste momento histórico.

É importante enfatizar que a Pedagogia histórico-crítica busca superar e desmistificar a ideologia presente no discurso que apregoa a força própria da educação na transformação social e salienta que, ao contrário, segundo Saviani (2000a, p.03), é de fundamental importância retomar as bases do discurso crítico “que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa”, sendo que essa prática educativa deve ser compreendida como uma modalidade específica da prática social global.

Entendemos que a PHC apresenta-se como uma teoria educacional, pois reflete a respeito do processo de formação humana, a educação, a sociabilidade etc. e, ainda, é também uma teoria pedagógica, pois apresenta uma perspectiva de intervenção e atuação docente efetiva. A THC, na mesma direção, como uma teoria psicológica, enfatiza o papel da educação escolar e da apropriação dos conhecimentos científicos e humano genéricos como imprescindíveis ao desenvolvimento do psiquismo humano e para a construção de comportamentos complexos e culturalmente instituídos como as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, portanto, a PHC e a THC enfatizam o ensino na educação escolar voltado à transmissão de conceitos científicos e não cotidianos, como instrumento imprescindível ao processo de construção da consciência crítica na escola (MARTINS, 2013).

Para Saviani (2000a, p.11), o trabalho educativo apresenta função preponderante na construção da segunda natureza humana, aquela construída social e historicamente, sendo reconhecido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ainda sobre o trabalho educativo, Saviani (2000a, p.11) compreende que o mesmo é imprescindível no processo

de humanização, vez que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir” e reitera que o homem, “para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Nessa mesma direção, Oliveira (1996, p. 13) enfatiza que para se educar indivíduos concretos é imprescindível compreendê-los como síntese das relações sociais, isso porque “não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos”. Para a autora, o homem é produto de uma síntese complexa e não um mero resultado direto e passivo das relações sociais. Isso implica compreender que, em se tratando do trabalho educativo, não se pode reduzir a análise do ser humano à realidade concreta vivida nesse momento histórico e torna-se necessário assumir um posicionamento crítico em relação ao dever-ser tanto do indivíduo, quanto do gênero humano.

Oliveira (1996, p. 22-23) entende que, no trabalho educativo crítico, o conhecimento da realidade alienada é indispensável, mas não suficiente para a efetivação de uma prática transformadora, porque, além do conhecimento da realidade, há que se construir um posicionamento valorativo no sentido de se realizar uma escolha em direção a um “dever ser” possível. Essa escolha deve ser crítica e buscar o entendimento da realidade humana na sua radicalidade, assim como, deve ser histórica ao considerar e saber utilizar as possibilidades concretas existentes no momento histórico atual, para, assim, transformar a realidade.

Para a THC o processo de desenvolvimento das características especificamente humanas do psiquismo implica, necessariamente, a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social, sendo que as funções psicológicas superiores, desde a atenção, memória, pensamento e consciência, dentre outras, edificam-se "a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos" como nos lembra Martins (2013, p.271) e Saviani (1986) reitera que o trabalho educativo, como uma atividade mediadora no interior da prática social, possibilita acesso à condições essenciais para que os estudantes tornem-se conscientes de suas condições objetivas de vida e educação, assim como, conscientes das possibilidades de transformação dessa realidade.

O grande desafio na construção de um trabalho educativo crítico, desde o interior da escola atual, assenta-se nas possibilidades oferecidas pela Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural, teorias que apontam caminhos para a construção de uma prática educativa crítica que se inicie no interior das relações sociais alienadas para, a partir delas e considerando suas contradições, construir novas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Martins (2013, p.272) nos esclarece que a humanidade não é natural às pessoas, não é algo transmitido por hereditariedade, mas sim, resulta das objetivações genéricas disponibilizadas aos seres humanos, sendo que tanto a Teoria histórico-cultural como a Pedagogia histórico-crítica enfatizam a importância das condições objetivas de vida como essenciais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas e na sua humanização. A autora nos lembra ainda que "mais do que não serem indiferentes, essas teorias [PHC e THC] evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção" e reitera, na superação da "posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual" e finaliza afirmando que a educação escolar engendra um processo diferenciado para a transmissão de conhecimentos humano-genéricos no sentido de opor-se ao processo de desigualdade presente na sociedade (MARTINS, 2013, p.272).

Nesse processo de construção de condições diferenciadas de humanização dos seres humanos, a PHC e a THC instrumentalizarão os educadores a pensar, sentir e agir na direção da superação da escola atual e na construção da escola-comunidade, a qual enfatizará um trabalho educativo voltado ao processo de transformação humana numa direção crítica e dirigido à transformação da sociedade alienada.

É importante enfatizar que a prática educativa fornece o que lhe é possível e específico, vez que, por si mesma, não tem condições de dirigir a transformação da realidade material, mas pode criar as condições para que os sujeitos, de dentro da escola atual, possam construir coletivamente uma nova realidade objetiva para a própria escola, que redunde em transformações humanas e sociais. Assim, a opção ética dos educadores críticos e voltados à efetivação da escola-comunidade, deve voltar-se para a educação de sujeitos críticos que atuarão, consciente e coletivamente, no processo de transformação das condições objetivas de vida e existência atuais (OLIVEIRA, 1996).

A Pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e enfatiza o seu papel na socialização do saber historicamente acumulado e na reorganização do trabalho educativo. A Teoria histórico-cultural, por sua vez, enfatiza que o processo de transformação qualitativa dos indivíduos reside na internalização de signos, ou seja, na apropriação de palavras, conceitos e teorias e seus significados sociais que irão incidir na maneira de pensar, sentir e se comportar dos indivíduos. Ambas as teorias convergem ao pensarmos na educação de forma geral e na escolar especificamente e sua importância no processo de construção de sujeitos conscientes e críticos do seu papel no processo de transformação social.

Saviani (1996, p. 59) ao discutir o processo de formação do indivíduo na educação escolar reitera que “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes e significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa”. Tais conteúdos, portanto, devem constituir-se de conhecimentos que possibilitem aos estudantes o avanço de sua consciência numa direção crítico-filosófica, superando visões ingênuas, fragmentadas e acríticas, próprias do senso comum. O autor defende a transmissão de conteúdos como fator preponderante na escola e, sobretudo, enfatizamos a sua importância na escola-comunidade, pois,

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Em suma, nesse processo de resgate e valorização de uma educação efetivamente crítica, no interior de uma escola crítica que temos denominado de escola-comunidade, torna-se imprescindível assumirmos a Pedagogia histórico-crítica e a Teoria histórico-cultural, sobretudo na valorização dos conhecimentos historicamente sistematizados, os quais devem ser reconhecidos como instrumentos que possibilitam reflexão crítico-filosófica sobre a realidade, pois, à medida que os sujeitos participantes da escola tiverem acesso a conteúdos históricos, filosóficos, científicos e artísticos, dentre outras objetivações culturais, os mesmos terão diante de si instrumentos essenciais para implementarem uma luta política em direção à superação das desigualdades presentes na

sociedade e construção de uma nova sociabilidade de natureza socialista (OLIVEIRA, 1996; SAVIANI, 1986, 2000; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Na defesa da Pedagogia histórico-crítica ao lado da Teoria histórico-cultural como teorias estruturantes da escola-comunidade e na valorização do conhecimento como fator essencial de desenvolvimento humano, nos remetemos a Duarte (1993, p. 41) quando afirma que a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados é fator preponderante no próprio processo de constituição da individualidade humana, vez que,

As características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética [...]. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos stricto sensu, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência.

Ao pensarmos na importância da escola-comunidade na vida dos indivíduos, torna-se essencial pensá-la como um local em que sejam criadas condições adequadas para que os sujeitos participantes da escola, desde os educadores, até os estudantes seus pais e familiares, se apropriem das objetivações humanas e, sobretudo, das ‘objetivações genéricas para-si’, as quais deverão ser garantidas pela mediação dos educadores, principalmente os professores ao socializar os conhecimentos advindos da filosofia, das ciências, da história, da literatura, das artes e outros conhecimentos humano-genéricos.

Duarte (1993, p. 47), ao se remeter a Leontiev, afirma que o processo de formação do indivíduo “é, em sua essência, um processo educativo [...], o indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, sua formação se realiza pela relação entre objetivação e apropriação”. O autor esclarece que essa relação ocorre a partir de relações sociais com outros indivíduos que atuam como mediadores entre esse indivíduo e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Ainda segundo Duarte (1993, p.46-47) compete ao educador, dentro da prática didático-pedagógica, a “condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente”. Pois o processo de formação do indivíduo não se limita à prática educativa

na escola, no entanto, se essa prática for planejada consciente e intencionalmente, ela oferecerá condições únicas para que os sujeitos possam, a partir das apropriações das experiências e conhecimentos acumulados pelo gênero humano, avançar às esferas mais elevadas do desenvolvimento da humanidade.

Segundo Saviani (2000, p. 107), “a sociedade capitalista contém, também, em seu interior um caráter contraditório, cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação”. Acreditamos, portanto, que a escola atual, revista e reconstruída numa perspectiva crítica e dialética e tomando a PHC e a THC, além das experiências advindas da Psicologia social-comunitária, como temos defendido, poderá constituir-se como uma escola-comunidade e, desta forma, contribuir para com o processo de transformação humana e social, valorizando aquilo que é específico da educação escolar, a socialização dos conhecimentos e a efetivação de um trabalho educativo humanizador e voltado à emancipação humana e social.

Para Saviani (2000, p. 107) há que se pensar em educação escolar com vistas à transformação mais ampla da sociedade e torna-se necessário percebê-la como “sendo também determinada por contradições internas à sociedade capitalista na qual se insere, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulse a tendência de transformação dessa sociedade” e essa afirmação implica reconhecer o valor da escola no processo de transformação humana e social.

Por fim e tomando por base as reflexões sobre o papel da educação escolar na sociedade capitalista e as possibilidades de transformação postas nas contradições desse modo de produção, assim como, ao pensarmos na escola pertencente à essa estrutura social, defendemos que o trabalho dos educadores no interior da escola atual, se voltado à construção de intervenções de caráter teórico-prático com finalidade de transformação objetiva da realidade escolar, pela via da construção de consciências críticas através da práxis educativa, poderá resultar na construção de uma outra escola, nascida das contradições presentes na escola atual e instituir-se como uma escola-comunidade voltada ao processo de humanização dos seres humanos e superação da sociedade alienada.

Considerações Finais

No sentido da construção coletiva da escola-comunidade, há que se realizar reflexões e atividades educativas de caráter emancipador e a serviço, sobretudo, das crianças e jovens que encontram-se nas escolas públicas, sem negligenciar, obviamente, os adultos que também participam da escola. O foco de atuação, no entanto, deve voltar-se ao processo educativo dos sujeitos que poderão construir, no futuro, desde que conscientes e organizados coletivamente, uma nova sociabilidade voltada à uma ordem e relações sociais qualitativamente superiores a atual e identificada com o socialismo.

Nesse processo de construção de uma escola crítica e transformadora, as teorias críticas, em diálogo, deverão oferecer os caminhos metodológicos para se compreender a realidade e engendrar práticas voltadas ao enfrentamento de questões e problemas que se originam na realidade objetiva e adentram à escola, no sentido de instrumentalizar os educadores na construção de ações coletivas desde o interior da escola atual, com vistas, como temos defendido, à transformação humana e social em direção à superação da sociedade de classes que se alimenta e se reproduz no interior do modo de produção capitalista e das relações sociais escolares.

A escola precisa compreender, dentre as várias mazelas do capitalismo, que o problema mais evidente com o qual a maioria da população se defronta é a situação de pobreza, chegando, em muitos casos, às raias da miséria; condição que impõe aos sujeitos uma existência desumana e lhes arrebatava a capacidade de serem protagonistas de suas próprias vidas.

A escola-comunidade não se furtará o compromisso com a população que precisa da escola, inclusive para se alimentar e para poder aprender e se desenvolver pois, como esclarece Sawaia (1999) a vivência de situações de exclusão social, expropria os seres humanos da sua condição de sujeitos sociais, imprimindo-lhes o rótulo de escória social, relegados à uma existência vazia de sentido e limitada à sobrevivência física e imediata, ou seja, submetidos à mesma condição de vida dos animais e os educadores críticos não podem fechar os olhos à essa triste realidade de milhares e milhões de seres humanos do nosso país.

Sabemos que na atualidade, vivemos um recrudescimento de movimentos conservadores de direita, fato que resgata em cada um de nós, a necessidade de luta pela libertação de estruturas que procuram manter cativa e oprimida as classes populares trabalhadoras e sequer consideram os sujeitos da exclusão social, considerando-os como marginais que devem ser eliminados.

Precisamos reagir à esse retrocesso civilizatório que está sendo implantado no Brasil e, nesse sentido, acreditamos que a educação escolar e a escola podem e devem participar desse processo de superação da opressão, reforçando aquilo que lhes é próprio e específico, ou seja, possibilitar o amplo e irrestrito acesso à escola e, ato contínuo, criar condições para a construção de uma educação escolar voltada à compreensão e construção de consciências inquietas, indignadas e transformadoras do real, sendo que a escola-comunidade, como temos proposto, poderá contribuir nesse processo.

Enfim, ao finalizarmos nossas reflexões, enfatizamos as palavras de Vazquez (2002) ao afirmar que na sociedade capitalista, a liberdade passa a ser valor fundamental a ser conquistado pelos indivíduos, porém, nessa estrutura social fragmentada e impregnada de individualismo, tende-se a fazer do indivíduo o suporte ou a personificação de determinadas relações sociais. Dessa forma, a busca pela liberdade, se não realizada de forma consciente, ao se converter em necessidade moral (necessidade interior) pode converter-se numa ação egocêntrica e individualista de conquista da liberdade a qualquer custo. No entanto, esclarece o autor, numa sociedade superior à capitalista, numa comunidade igualitária e acrescentamos, desde agora no interior de uma escola-comunidade, o sujeito singular consciente poderá superar a "condição de suporte ou efeito passivo de uma estrutura social para integrar-se livre e consciente na comunidade e desenvolver, mais do que nunca, sua responsabilidade pessoal e sua própria natureza moral" (VÁZQUEZ, 2002, p.74).

Diante dessa situação com a qual nos deparamos cotidianamente, passa a ser imprescindível compreender, sobretudo ao defendermos a escola-comunidade como um espaço de construção de valores axiológicos positivos, que, determinado valor, tal como a liberdade, o respeito, a solidariedade dentre outros valores humano-genéricos, uma vez conquistados pela humanidade, tornam-se realização histórica e se fixam na existência humana. Isso implica compreender, como nos esclarece Heller (2000), que nenhum valor se perde de modo absoluto, pois enquanto houver a humanidade, a história, haverá desenvolvimento axiológico, assim como a possibilidade de resgate de valores que encontram-se, de certa forma latentes na sociedade.

Para nós, e essa tem sido a nossa defesa, a escola atual, ao avançar na direção de uma escola-comunidade, tornar-se-á espaço vital de valorização da essência humano-genérica, de resgate e construção de valores fundamentais para vivermos em sociedade e a transformarmos

radicalmente, na busca de uma nova sociabilidade e efetivação de uma sociedade melhor, mais justa e mais humanizada, livre da alienação!

Acreditamos ser possível e as condições objetivas da escola atual e suas contradições nos indicam a direção, qual seja, precisamos identificar na estrutura social da escola as suas possibilidades ontológicas. É fácil perceber que a escola atual, ainda que considerando todos os seus problemas, sua estrutura de relações axiológicas não é a mesma do conjunto de valores presentes numa indústria por exemplo, a escola tem uma possibilidade ontológica diferenciada e voltada ao humano-genérico. Portanto, diante dessa constatação, não fica difícil pensar a escola a partir dessas possibilidades ontológicas, pois ao transmitir o saber e trabalhar com a construção das consciências, a escola poderá engendrar possibilidades de construção de consciências comunitárias e por isso críticas, solidárias, indignadas e voltadas à transformação da sociedade de classes alienada, individualista e desumanizadora.

Sabemos, no entanto, que não há possibilidades de prevermos a meta da história, nem a sua necessidade, dado o dinamismo e a heterogeneidade das relações sociais, mas podemos, outrossim, nos alimentar de um processo educativo voltado ao desenvolvimento de valores humano-genéricos essenciais e da necessidade de implementação de uma luta coletiva na direção dessa construção, porque só assim daremos um sentido consciente à história de cada ser humano e à história da própria humanidade.

Concluimos nossas reflexões nos remetendo a Heller (2000, p.15) ao afirmar que "a partir do momento em que o homem produziu as possibilidades de sua própria essência, ao elevar-se através da hominização acima do reino animal" e conseguiu edificar o seu processo de humanização, já não é mais possível perdê-la do ponto de vista do desenvolvimento histórico. É, portanto, no sentido da continuidade do processo de desenvolvimento histórico da humanidade que nos propomos refletir sobre a necessidade de construção de uma escola que não fique limitada a sua tarefa de 'grupo social acidental', uma escola na qual o sujeito singular é inserido apenas passiva e mecanicamente. Faz-se necessário pensarmos uma escola que seja estruturada como uma comunidade em que os sujeitos participem e se reconheçam nela e esse reconhecimento aconteça de forma consciente, para que os gestores, professores, funcionários, estudantes e seus familiares e outros membros da sociedade civil participantes da escola, possam avançar em seu desenvolvimento numa direção do humano-genérica e construir, coletivamente, processos de emancipação humana e social.

Referências

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **A individualidade para si: edição comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 2013.

FREITAS, Maria de F. Q. Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In: CAMPOS, Regina H. de F. (Org.) **Psicologia social Comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.54-80.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

_____. Sociologia de la vida cotidiana. **Barcelona: Ediciones Península, 1977**.

MARTÍN-BARÓ, I. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**, 13ª ed., Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

SAWAIA, Bader B. “Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade”. In: CAMPOS, Regina H. de F. (Org.) **Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade a autonomia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.35-53.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUI, 2005.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIOTTO FILHO, I.A.T. **Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica**. In: **IV EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (Anais)**, 2009, São José do Rio Preto. Socialismo e Educação na América Latina. MARILIA: UNESP-MARILIA, 2009.

_____. **A Escola-comunidade: teorias crítico-transformadoras e ações crítico-transformadoras no interior da escola**. In: **I Congresso Internacional sobre a teoria histórico-cultural (Anais)**, 2012, Marília. Teoria histórico-cultural em foco: perspectivas (inter) nacionais. Marília: Oficina Universitária, 2012.

_____. **Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social (Tese de Livre Docência)**. Presidente Prudente: UNESP-Presidente Prudente, 2019.

Recebido em: 10/04/2021

Aceito em: 24/05/2021

Publicado em: 16/06/2021