

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

**ESCOLA-COMUNIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR CRÍTICA NA DIREÇÃO DA
HUMANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Presidente Prudente
2020

IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

**ESCOLA-COMUNIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR CRÍTICA NA DIREÇÃO DA
HUMANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Tese apresentada ao Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP - Campus de Presidente Prudente, como exigência para a obtenção do Título de Livre Docente em Educação Escolar e Processos de Desenvolvimento Humano.

Presidente Prudente
2020

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

V796e Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim.
Escola-comunidade : educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social / Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. - 2020
228 f.

Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020
Inclui bibliografia

1. Escola-comunidade. 2. Educação escolar crítica. 3. Educação e transformação social. I. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. II. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

*Dedico este trabalho a todos os
educadores que participam e
transformam, diariamente,
com o seu trabalho, a
escola pública.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai IRINEU ALIPRANDO VIOTTO (em memória) pela sua paixão pelo conhecimento e dedicação à família.

A minha mãe CÉLIA LEITE VIOTTO, pela sua luta e dedicação aos filhos e ao trabalho como professora.

Aos meus irmãos RICARDO ANTONIO VIOTTO e ANA PAULA VIOTTO pela atenção e carinho fraternos.

A minha sobrinha BEATRIZ VIOTTO DE CAMPOS pela sua meiguice, simplicidade e dedicação aos estudos e no futuro, quem sabe, à psicologia.

A minha filha THAÍS BOONEM VIOTTO pela sua presença marcante em minha vida e pelo nosso amor eterno.

Ao meu genro GERSON RICARDO VIOTTO FERREIRA por fazer parte da família de forma tão marcante.

Ao meu neto MARCO AURÉLIO VIOTTO FERREIRA, pela alegria que proporciona à minha vida e por tudo o que há de proporcionar a todos nós!

A ANTONIO THOMAZ JUNIOR pelo seu compromisso com o trabalho junto aos sujeitos assentados da reforma agrária e por ter aberto as portas para minha atuação em escolas de assentamentos do Pontal do Paranapanema/SP.

A RAFAEL ROSSI pela amizade e parceria nos estudos, pesquisas e publicações e por ter lido, feito críticas e sugestões importantes para a finalização do texto.

A RODRIGO LIMA NUNES pelo companheirismo e empenho nos estudos desde o princípio da nossa jornada na UNESP-Presidente Prudente/SP e por ler, corrigir e formatar o texto de forma tão competente e prestimosa.

A FABIANE RIZO SALOMÃO companheira de todas as horas e que ocupa lugar especial em minha vida e por ter me acompanhado em todo o processo de construção da Livre docência.

Aos membros do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) atuais e do passado, pois sem vocês, nada disso teria sido possível!

Aos membros da banca de avaliação pela sua disponibilidade em participar, pelo seu compromisso com a universidade pública e com o processo de construção do conhecimento.

A todos os educadores de escolas públicas da cidade e do campo com os quais pude compartilhar meus conhecimentos e experiências como professor e pesquisador ao longo de todos esses anos de trabalho!

*A injustiça avança a passos largos,
O poder, define, determina, impõe...
Quem aqui está, não diga nunca,
As coisas não continuarão a ser assim.
Depois de falarem os que estão no poder,
Falarão os dominados...
Nunca diga nunca.
O que está oprimido fale,
Se manifeste, lute!
Os vencidos de hoje,
Serão os vencedores amanhã!*

(Reflexões a partir de B. Brecht)

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Escola-comunidade:** Educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. 2020. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente/SP.

RESUMO

Este trabalho constitui-se como uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, com objetivo de discutir as possibilidades de transformação da escola pública atual e sua organização como escola-comunidade. Para a efetivação desse processo assume-se o referencial teórico-filosófico e metodológico presente no materialismo histórico dialético como caminho orientador das reflexões e, simultaneamente tomam-se os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica, da Psicologia histórico-cultural e da Psicologia social-comunitária latino-americana, além das experiências realizadas por Moisey Pistrak na escola-comuna soviética pós-revolução de 1917, como também, as reflexões presentes na Pedagogia do Movimento dos trabalhadores Sem Terra. O conceito de comunidade advém das reflexões de Agnes Heller que discute a necessidade de esferas de relações comunitárias no bojo da sociedade capitalista, como forma de suspensão da vida cotidiana alienada e possibilidade de homogeneização dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos na direção da construção de uma nova sociabilidade que supere a fragmentação da consciência e a esquizofrenia social que toma conta dos indivíduos na sociedade capitalista. A possibilidade de construção coletiva da escola-comunidade, a partir da escola atual, requer a organização dos sujeitos participantes da escola, sendo que os educadores críticos e militantes deverão protagonizar esse movimento, o qual, inicia-se na escola mas avança aos seus muros e chega na sociedade civil, principalmente nos movimentos sociais populares organizados, com vistas à aglutinar forças sociais para a efetiva efetivação da escola-comunidade, uma escola que preconiza uma educação crítica e voltada ao processo de transformação humana e social, pela via da valorização do acesso e apropriação dos conhecimentos humano-genéricos acumulados pela humanidade e, além disso, pelo compartilhamento da práxis social presente nos movimentos sociais populares organizados, com vistas à construção de sujeitos que poderão, apropriados de teorias e práticas crítica, criar condições de transformação dos próprios seres humanos e da sociedade na sua totalidade.

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

ABSTRACT

This work is a theoretical-bibliographical research which aim to discuss the possibilities of current state school transformation and its organization as school-community. For the realization of this process we apply the theoretical-philosophical and methodological framework of dialectical historical materialism as guide to the reflections and orientations and, simultaneously, we had assumed the assumptions of historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and social-community psychology and, also, the Moisey Pistrak's experiences at the Soviet Commune School after the revolution of 1917, as well as the reflections present in the Pedagogy of the Landless Workers Movement (MST). The concept of community stems from Agnes Heller's reflections that discusses the need for spheres of community relations within the capitalist society, as a way of suspending alienated daily life and the possibility of homogenizing the thoughts, feelings and actions of individuals towards the construction of a new sociability that overcomes the fragmentation of consciousness and the social schizophrenia that takes over individuals in capitalist society. The possibility of collective construction of the school-community, starting from the current school, requires the organization of the individuals whose participate at school, and critical and militant educators should be the protagonists of this movement, which starts at school but advances to its walls and arrives in civil society, especially in the organized popular social movements, with a view to gathering social forces for the effective implementation of the community-school that advocates a critical education and focused on the process of human and social transformation, process that would happen through the valorization of the access and appropriation of the human-generic knowledge accumulated by humanity and, moreover, by sharing the social praxis present in organized popular social movements, with a view to the construction of individuals who may, appropriated by critical theories and practices, create conditions for their own transformation as human beings and society as a whole.

Keywords: School-community. Critical scholar education. Education and social transformation.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO E INTRODUÇÃO AO TEMA.....	8
2 A ESCOLA NO OCIDENTE, SUA CHEGADA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL	26
2.1 A escola brasileira: da colônia aos dias atuais.....	45
3 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE	71
4 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE PSICOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE	83
4.1 A Categoria Atividade e o desenvolvimento do psiquismo humano na escola	86
4.2 As funções psicológicas superiores e o ensino na educação escolar	95
4.3 Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e ensino na educação escolar.....	102
5 A PRÁXIS DA PSICOLOGIA SOCIAL–COMUNITÁRIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA ATUAL E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE.....	108
6 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA-COMUNIDADE	119
6.1 A importância da Pedagogia histórico-crítica para a educação escolar	119
6.2 A importância da teoria histórico-social da formação do indivíduo na escola atual e sua relação com a construção da escola-comunidade.....	130
7 ESCOLA-COMUNIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR NUMA DIREÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA	148
8 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE	170
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

1 APRESENTAÇÃO DO TRABALHO E INTRODUÇÃO AO TEMA

Esta tese de livre docência é resultado de ações e reflexões realizadas ao longo de aproximadamente 30 anos de trabalho no interior da escola brasileira, sendo que parte dessas atividades foram sistematizadas em minha dissertação de mestrado, defendida em 2001¹ e tese de doutoramento, defendida no ano de 2005², ambos os trabalhos construídos na PUC/SP. Com a minha chegada na UNESP-Presidente Prudente no ano de 2007, esses trabalhos foram conjugados a novos estudos e pesquisas efetivados no interior do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural) e, com esta tese de livre docência, concretizam esse importante processo de construção de minha trajetória profissional como educador.

Tais ações e reflexões tem sofrido significativas ampliações ao longo de todo esse processo histórico e, sobretudo, em decorrência de vivências acadêmicas e na condição de educador preocupado com a função social e a qualidade da escola pública no processo de formação humana e, sobretudo, em decorrência de apropriações teórico-práticas realizadas na direção da efetivação de uma práxis educativa crítica e transformadora da educação escolar e da escola, com o olhar dirigido para o processo de desenvolvimento e transformação humana e social.

Posso afirmar que esta tese se caracteriza pela trajetória de um educador-psicólogo, que tem procurado compreender o ser humano em sua totalidade histórico-social e que se empenha na defesa e reconhecimento da educação escolar como fator decisivo nesse movimento, e que valoriza a escola como espaço fundamental na construção de condições qualitativamente diferenciadas para o processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

A significativa relação que estabeleço com a escola pública e com o conhecimento crítico tem sido construída ao longo de minha trajetória de vida e no exercício de minha profissão de professor e pesquisador em educação escolar, num incessante processo de busca e construção de novos caminhos para a efetivação de condições concretas de desenvolvimento multilateral para todos os sujeitos que participam da escola.

¹ VIOTTO FILHO, I. A. **Perspectivas críticas de Psicologia e Psicologia Escolar**: contribuições de Autores Nacionais e Estrangeiros. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP. São Paulo, 2001.

² VIOTTO FILHO, I. A. **Psicologia escolar e psicologia social-comunitária**: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. Tese (Doutorado) do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP. São Paulo, 2005.

Tais buscas contribuem para uma reflexão crítica sobre a importância da escola e do conhecimento historicamente sistematizado na vida dos seres humanos, assim como, para a valorização da educação escolar e do processo de apropriação dos conhecimentos presentes nas ciências, artes, filosofia, sociologia, história, literatura, ética, política, dentre outros objetos culturais humano-genéricos, para a formação e humanização dos indivíduos. Defendemos que essas apropriações se constituem como “arma” de luta na superação das injustiças sociais e busca de uma sociedade mais igualitária, processo que deve ser edificado por sujeitos conscientes, críticos e voltados à construção coletiva da emancipação humana e social.

É importante ressaltar que a concepção de crítica por nós adotada para pensarmos a escola e seu papel na transformação humana e social, respalda-se nos escritos de Marx (2005; 2012), Marx e Engels (2003; 2007) que reconhecem a totalidade social e histórica e não exclusivamente as causas econômicas para a análise da realidade, fato que coloca aos sujeitos sociais e históricos participantes da escola, o protagonismo de transformá-la. Nesse movimento, portanto, torna-se necessária a crítica radical à forma de organização da sociedade capitalista e da escola presente nessa sociedade.

Como afirmei anteriormente, nesses muitos anos de trabalho no interior de escolas, seja como professor e ministrando aulas ou ainda na condição de pesquisador, realizando projetos de intervenção e pesquisa, tenho me empenhado, nunca sozinho obviamente, para a transformação qualitativa desse importante espaço onde encontram-se a maioria das crianças e jovens brasileiros, enfatizando, sobretudo, a luta pela melhoria da escola estatal, pública, laica e gratuita, que é a escola onde estudam os filhos das classes populares de nosso país.

No ano de 1988, durante a minha graduação em Educação Física na UNESP-Bauru/SP, iniciei minhas atividades como professor substituto em uma Escola Estadual localizada no recém inaugurado Núcleo Habitacional Gasparini na periferia de Bauru/SP. Em seguida, por meio de concurso público, tornei-me professor efetivo da disciplina Educação Física junto a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ministrando aulas na escola em que cursei o 1º. Grau (atual Ensino Fundamental)³. Ao passo que dava continuidade às minhas atividades na escola pública como professor de Educação Física, simultaneamente, iniciava o curso de Psicologia, também na UNESP-Bauru/SP.

Na condição de professor, queria proporcionar àqueles meninos e meninas da escola pública, tudo o que vivi na minha trajetória escolar: a importância dos conhecimentos, a

³ E.E. Drº Luiz Zuiani – Bauru / S. P. em meados da década de 1970.

vibração das excursões culturais, a participação no grêmio estudantil e no Centro Acadêmico, a empolgação dos desfiles em datas comemorativas e a participação na fanfarra, a organização e participação nas festas folclóricas, peças teatrais e jogos interclasses, a descoberta da adolescência, as primeiras paqueras e namoros, o valor dos amigos e dos professores marcantes e significativos. Enfim, no exercício da minha profissão como educador, queria proporcionar aos meus estudantes tudo aquilo que vivenciei e aprendi no interior da escola, queria transmitir e possibilitar-lhes conhecimentos, experiências, desenvolvimento e humanização.

A partir da atuação efetiva como professor, tornei-me educador, interessado pela busca constante de conhecimentos e atividades pedagógicas diferenciadas, sendo que nesse movimento de formação e ampliação das relações estabelecidas no universo escolar, surge a necessidade de ampliar meus conhecimentos teóricos, isso por entender que diferenciadas possibilidades de desenvolvimento devem ser criadas, para que os indivíduos possam alcançar suas máximas potencialidades humanas. Nessa direção, a apropriação de conhecimentos humano-genéricos deve ser o principal caminho a ser seguido, lição que aprendi a partir de leituras de autores críticos da pedagogia e da psicologia, principalmente, mas também da filosofia e sociologia.

Nesse movimento de desenvolvimento humano, a Educação Física, a Pedagogia e a Psicologia entremearam-se em minha vida, demarcando espaços de reflexão e ampliação qualitativa de minha ação como educador. Durante o intenso processo de atuação na escola e aprofundamentos teóricos e metodológicos, pude me apropriar das discussões realizadas por Paulo Freire, o grande representante da pedagogia do oprimido, como também de Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, dentre outros educadores brasileiros. Posteriormente, as discussões de Dermeval Saviani, Betty Oliveira e Newton Duarte, eminentes representantes da Pedagogia histórico-crítica, passaram a fazer parte integrante de minha vida e possibilitaram-me avançar em direção aos postulados críticos em educação. Nesse movimento de apropriação crítica, entrei em contato com autores como Lev Semenovitch Vygotsky, Alexis Leontiev e Alexander Luria, principais representantes da Psicologia histórico-cultural, autores com os quais passei a compreender o processo dialético de desenvolvimento humano e a importância da educação escolar no movimento de formação da humanidade nos homens.

Na constante busca de aprendizagem e desenvolvimento, procurei, e ainda procuro, a cada dia, ampliar meus conhecimentos e experiências na educação escolar, pois tenho por objetivo instrumentalizar e aprimorar continuamente a minha prática social e educativa no

interior da escola. Ao mesmo tempo, tento contribuir para a transformação qualitativa da escola, uma instituição que encontra-se em pleno movimento histórico social, enfatizando, como afirmei, teorias e práticas de natureza críticas e, portanto, transformadoras da realidade humana e social.

É importante reiterar que entendo por críticas, aquelas teorias que preconizam a necessidade de superação da sociedade alienada e enfatizam a importância da educação escolar na efetivação desse processo de transformação humana e social, na direção da construção de uma sociedade mais justa e igualitária; uma sociedade socialista. Nesse processo, a humanização deve ser conquistada e a escola tem papel primordial ao possibilitar o acesso e apropriação de conhecimentos humano-genéricos essenciais para a construção da consciência dos seus sujeitos, os quais, devidamente conscientes e organizados, poderão agir para a superação da alienação presente em suas vidas, na escola e na sociedade. Não por acaso, os autores que respaldam nossa reflexão ao longo de todo o trabalho, têm a crítica social como pressuposto fundamental, pois é esse o caminho para as transformações que desejamos para os seres humanos, para a escola e sociedade.

Ao longo dessa trajetória como educador, realizei atividades docentes em diferentes escolas públicas e privadas, trabalhando com Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. Além disso, passei a desenvolver, como psicólogo, pesquisas e projetos de intervenção junto aos sujeitos participantes da escola, principalmente junto a estudantes e professores, como também pais e familiares, engendrando processos de formação continuada de natureza crítica e construídos desde o interior da própria escola.

Decorrente dessas atividades me constituí como unidade entre o psicólogo-educador (na pedagogia) e o educador-psicólogo (na psicologia) e, nesse movimento, foram criadas as condições que alimentaram algumas das inquietações que me impulsionaram, após tantos anos de experiência na escola, a escrever esta tese e registrar o resultado de reflexões teóricas e práticas que tenho realizado e sistematizado ao longo desse processo histórico.

Em minha dissertação de mestrado discuto o papel da psicologia escolar no processo de transformação da escola, apropriando-me de autores críticos brasileiros e de países estrangeiros de língua inglesa. Na tese de doutorado aprofundo estudos sobre a realidade educacional brasileira, através do contato com autores que compartilham de uma concepção histórico-social de educação e psicologia e avanço na interlocução entre a Psicologia escolar e a Psicologia social-comunitária, para pensar o papel dos educadores no processo de construção de uma escola crítica e transformadora. Nesta tese de livre docência aprofundo as reflexões sobre a escola numa perspectiva de comunidade e enfatizo o papel dos gestores e

professores, ao lado dos estudantes, pais e familiares, dentre outros sujeitos participantes da escola, no processo de transformação humana e social que é construído no interior da escola e extrapola seus muros para encontrar a vida objetiva em sociedade.

Nos capítulos da presente tese, procuro sintetizar minha trajetória de ações e reflexões na escola e sobre a escola e busco um aprofundamento teórico-crítico nessa direção. Enfatizo a interlocução com perspectivas críticas de Psicologia e Pedagogia, notadamente a Psicologia histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica e ainda, aproprio-me das reflexões filosóficas de Agnes Heller⁴ e complemento a discussão sobre a escola, com as proposições da Pedagogia socialista soviética, principalmente aquelas sistematizadas por N.K. Krupskaya e Moisey Pistrak⁵ na União Soviética pós revolução socialista de outubro de 1917, assim como, considero as reflexões realizadas no Brasil por Caldart e outros (2010, 2015) sobre a proposta de escolas do campo e da Pedagogia da terra. Nesse movimento de apropriações, retomo as contribuições prático-teóricas advindas da Psicologia social-comunitária latino-americana e sua vivência ao lado das classes sociais populares oprimidas e enfatizo a necessidade da escola aproximar-se da práxis revolucionária e do cotidiano das lutas presentes nos movimentos sociais populares. Tais apropriações tem a finalidade de alimentar a discussão crítica sobre a escola pública brasileira e as possibilidades objetivas de construção de uma escola-comunidade a partir e no interior da escola atual.

É importante afirmar que as contribuições teórico-críticas visam a construção de um processo educativo escolar que se configure como práxis, o qual toma a escola como espaço essencial de formação da consciência crítica dos sujeitos, pela via da apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade, processo esse que deve ser complementado pela aproximação da escola aos movimentos sociais populares, com vistas à efetivação de um processo de formação humana engendrado na direção da emancipação humana e social. Salientamos, outrossim, que esse processo de educação e formação humana numa direção crítica, integrando escola e movimentos sociais populares, não se desvincula da luta revolucionária da classe trabalhadora que pede a superação total do sistema social capitalista com base na exploração do homem pelo homem.

Nesse processo de construção, o objetivo principal é mobilizar e instrumentalizar os educadores para a estruturação de uma escola para todos, não apenas em seu acesso, mas, sobretudo, na garantia de condições para que os sujeitos dela participantes possam aprender e

⁴ Filósofa Húngara da Escola de Budapeste e discípula de Gyorgy Lukács.

⁵ Pedagogo Russo que atuou na organização da escola do trabalho (Projeto Lepeshinskiy) na União Soviética pós-revolução de Outubro de 1917.

se desenvolver plena e integralmente, avançando no processo de construção de suas consciências numa direção crítica e humanizadora. Defendemos, portanto, que imbuídos da crítica à alienação presente na sociedade capitalista, os sujeitos da escola e outros sujeitos sociais, poderão enfrentá-la, na busca de condições igualitárias de vida em sociedade, sendo que a escola e a educação escolar, ao lado dos movimentos sociais populares e trabalhadores, assumem importante papel nesse processo.

Considerando as reflexões presentes nas teorias críticas, principalmente da Pedagogia e Psicologia, como também da Filosofia, sobre o papel da escola no processo de formação humana, podemos compreender que cabe à educação escolar a importante função na construção da consciência crítica dos sujeitos participantes da escola. Nesse sentido, é no interior da escola que devem ser implementadas atividades mediadoras entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, como afirma Duarte (1993, 1996, 2013), a fim de fazer avançar a consciência dos sujeitos em direção ao humano-genérico.

Podemos afirmar, portanto, que é pela via da educação escolar que os indivíduos terão condições de avançar na construção da “consciência de si” como denominou Lane (1991) e que Duarte (1993, 2013) amplia para o conceito de “individualidade para-si”, ambos considerando as contribuições da teoria marxiana para essa conceituação. Os respectivos autores enfatizam a importância da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade como instrumentos essenciais de humanização e emancipação, sendo que tais reflexões encontram-se em conformidade com as afirmações de Saviani (2000a), ao enfatizar que a educação escolar é responsável pela formação da segunda natureza humana, aquela não herdada biologicamente, mas construída histórica e socialmente.

Defendo que na construção de uma escola crítica e transformadora, que denomino de escola-comunidade, a apropriação de uma perspectiva crítica de educação, a partir da Pedagogia histórico-crítica, cujo objetivo é garantir uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, torna-se imprescindível. No mesmo sentido, torna-se necessário a apropriação de uma concepção crítica de psicologia, referenciada nos pressupostos da Psicologia histórico-cultural, que reconhece a importância da prática social e a apropriação dos objetos culturais, com ênfase aos objetos humano-genéricos, no processo de construção da consciência e personalidade humana.

Em concomitância com as contribuições teóricas oferecidas pelas áreas de conhecimento e atuação enfatizadas acima, cujo objetivo é possibilitar a compreensão da educação de forma geral, assim como da educação escolar em específico e sua importância no

processo de desenvolvimento humano, defendo que o investimento no educador, desde a sua formação inicial até sua formação continuada em serviço, é condição obrigatória, sobretudo quando pensamos na construção de uma escola-comunidade. Nesse sentido, as experiências da Pedagogia socialista soviética, assim como da Pedagogia da terra do MST no Brasil e da Psicologia social-comunitária, tornam-se imprescindíveis, sobretudo porque temos que considerar as condições objetivas e contradições presentes no interior da escola atual para transformá-la na direção que queremos, a qual, como sabemos, tornou-se instrumento de difusão do ideário neoliberal e pós-moderno capitalista, como salienta Duarte (2000) e por isso deve ser transformada por dentro e desde a sua estrutura e dinâmica.

Na construção de uma perspectiva crítica de reflexão e atuação para os educadores, sejam eles gestores, professores, pedagogos ou psicólogos, dentre outros profissionais inseridos na educação escolar, há que se reconhecer esses profissionais como sujeitos sociais ativos no interior da escola, sendo que o diálogo interdisciplinar, a democratização das relações e a apropriação de conhecimentos críticos deve ser o motor desse processo de integração desses sujeitos e de transformação da escola.

Nesse movimento de transformação da escola e de transformação humana e social a partir da escola, todos os sujeitos dela participantes, principalmente os educadores, devem se apropriar de conhecimentos que superem visões voltadas estritamente para o indivíduo e suas dificuldades circunstanciais. Há que se reconhecer o processo de formação humana na escola, pela via das relações sociais e apropriação de objetos culturais essenciais que foram construídos pela humanidade.

Para a efetivação dessas transformações precisamos admitir que todos os sujeitos participantes da escola são essenciais e imprescindíveis, sendo que esse movimento social de natureza crítica deve nascer na escola entre os seus educadores. Defendo que esse movimento de organização social da escola deve ser liderado pelos gestores e professores, os quais trarão os estudantes e seus familiares, assim como outros membros e setores da sociedade civil, principalmente os movimentos sociais populares organizados, para a luta e defesa coletiva de uma educação escolar e de uma escola pública crítica e transformadora.

A construção da escola-comunidade precisa de educadores que consigam refletir criticamente sobre a educação e, simultaneamente, construir práticas coletivas com a finalidade de transformação da escola atual, não limitando seu trabalho apenas às preocupações com o indivíduo ou com o ambiente escolar ou, ainda, com determinado setor ou segmento da escola separadamente. A atuação dos educadores na direção da escola-comunidade deve ser ampla, no sentido de compreenderem a sociedade, a educação escolar e

a escola numa perspectiva dialética, como totalidade repleta de contradições e em movimento histórico social, portanto, em contínuo processo de construção e transformação.

Muitos autores no Brasil, representantes da Pedagogia e da Psicologia, assim como da Filosofia e Sociologia, principalmente a partir da década de 1980, construíram significativas contribuições para a consolidação de perspectivas críticas de ação na escola. Tais autores criticaram as posturas tradicionais e conservadoras e apontaram os limites e possibilidades para a escola desde sua estrutura e dinâmica, assim como mostraram importantes caminhos teóricos e práticos, para se repensar a escola e a educação escolar (SNYDERS, 1976; SPÓSITO, 1984; GOMES, 1985; SEVERINO, 1986; SAVIANI (1986, 2000a, 2000b, 2005, 2012); ENGUITA, 1989; NIDELCOFF, 1992; AQUINO, 1997; MELLO, 1998; PARO, 1997, 2000, 2011; FREIRE, 1983, 2001; VALE, 2001; RODRIGUES, 2001; CANDAU, 2002; LIBÂNEO, 2002; MÉSZÁROS, 2005; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007; BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2010; GANZELI, 2011). Nessa direção, enfatizaram a construção de perspectivas progressistas que se posicionem ao lado dos sujeitos da escola, principalmente os estudantes, para compreendê-los em suas múltiplas determinações, orientando-os na construção de consciências críticas e voltadas para a transformação da realidade concreta e objetiva da escola e da sociedade de maneira geral.

Torna-se importante enfatizar que a transmissão e socialização de conhecimentos críticos na escola é chave para o desenvolvimento de consciências que reconheçam a realidade histórica e social, identifiquem e compreendam suas multideterminações e contradições, para transformá-la. Defendo que essa ação crítica de natureza comunitária, pode ser iniciada na escola atual e avançar na direção da sua própria transformação, pois não bastam mudanças ou reformas, há que se transformar radicalmente a escola atual, por dentro dela mesma e considerando as contradições nela presentes, isso por meio do trabalho coletivo dos sujeitos que da escola participam e como salientei, contando com a participação de outros segmentos e movimentos organizados da sociedade civil.

Nesse movimento de transformação da escola, defendo a necessidade de apropriação de conhecimentos teórico-críticos clássicos da educação, assim como das experiências críticas oriundas da prática social, especialmente dos movimentos sociais populares organizados. Esses subsídios teórico-práticos poderão orientar ações críticas no interior da escola atual, no sentido da superação, por incorporação, de teorias e práticas mantenedoras de uma situação que não favorece o desenvolvimento da chamada consciência para-si, como salienta Duarte (1993, 2013). Enfatizo a necessidade de consciências críticas e comunitárias na escola atual, para que todos os sujeitos dela participantes, principalmente os gestores e professores, ao lado

dos estudantes, tornem-se sujeitos da práxis na escola e protagonistas do processo de construção da emancipação humana e social.

É notório que precisamos de consciências que se posicionem para além da esfera cotidiana, imediatista e pragmática e que possibilitem aos indivíduos tornarem-se capazes de realizar análises ampliadas da realidade, com objetivo de transformá-la em direção ao humano-genérico (HELLER, 2000). Esse deve ser o objetivo principal dos educadores ao atuarem na construção de uma escola-comunidade e, para isso, reitero, é imprescindível a apropriação de teorias críticas da Pedagogia e Psicologia, dentre outras objetivações humano-genéricas de natureza crítica, pois essa tarefa implica a construção da consciência crítica dos próprios educadores que farão, ao lado dos estudantes e seus familiares, a transformação da escola atual e avançarão na direção da escola-comunidade.

Ao referir-me à construção de uma forma de consciência para-si, mais elaborada e crítica, saliento a necessidade de apropriação de objetos culturais para além da esfera dos conhecimentos do senso comum cotidiano. Nesse sentido, a escola pode e deve, sobretudo através dos seus educadores, organizados coletivamente, assumir o compromisso de possibilitar apropriações não-cotidianas para todos os sujeitos participantes da escola, para que os mesmos, desde os gestores, professores, outros funcionários e estudantes como também pais e familiares, avancem na construção dos seus pensamentos, sentimentos e consciência numa direção crítica e transformadora.

Torna-se importante o resgate de Leontiev (1978b) quando enfatiza que o psiquismo humano é estruturado por meio das apropriações que cada indivíduo realiza dos objetos materiais e simbólicos construídos pela humanidade, sempre condicionados pelas relações, atividades sociais e condições objetivas de vida. O pensamento humano, assim como os sentimentos e a consciência, são funções psíquicas complexas que estruturam-se na relação com a linguagem e com os conhecimentos, que por sua vez, engendram abstrações, representações e conceitos, construídos no bojo das relações sociais e, na escola, sobretudo, por meio do ensino do professor, como afirma Vigotsky (2001).

Martins (2013, p.279) alimenta ainda mais nossas reflexões sobre a importância da escola e de um ensino de qualidade no processo de desenvolvimento do psiquismo humano em direção à humanização dos indivíduos, principalmente ao afirmar que o ensino de conhecimentos científicos e seus respectivos conceitos na escola, possibilita a reorganização das funções psíquicas e requalifica o sistema psíquico das crianças. Desta forma, reitera a autora, “ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas

principais funções – incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas”.

Diante dessa compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, enfatizo que os sujeitos participantes da escola, ao realizarem atividades de natureza crítica e comunitária, mediados pela ação dos educadores, principalmente dos professores, como já afirmamos, poderão avançar nas suas ações e reflexões e construir um psiquismo mais complexo, criativo e crítico e, portanto, transformador; que supere o psiquismo cotidiano imediatista, espontâneo e pragmático, que apenas reproduz o real (HELLER, 2000; ROSSLER, 2006; MARTINS, 2013).

É nessa direção que precisamos pensar coletivamente; na possibilidade de transformação da escola atual em escola-comunidade, numa direção que liberte os indivíduos da esfera cotidiana e lhes possibilite vivenciar situações de aprendizagem pela via da apropriação de objetos culturais mais elaborados, assim como de relações sociais comunitárias e humanizadoras. Tais condições podem ser construídas no interior da própria escola, não de forma voluntarista e espontânea, obviamente, mas orientada pelos educadores, sendo que os gestores e professores tem papel fundamental, pois trata-se de um processo educativo diferenciado de formação e humanização desde o interior da escola.

Nesse movimento, os sujeitos participantes da escola, desde os gestores, professores e funcionários, como os estudantes, seus pais e familiares e saliento, todos esses sujeitos são essenciais, os quais, pela via do acesso ao conhecimento crítico e relações sociais humanizadoras, leia-se, não alienadas, poderão desenvolver pensamentos, sentimentos e consciência numa direção crítica. Desta forma, então, desde o interior da escola e vivenciando esse processo de formação, encontrarão condições de superação do pensamento cotidiano, dos sentimentos fortuitos e da consciência do senso comum, para efetivarem um processo de enfrentamento da alienação presente em suas próprias vidas e na vida da escola, de forma a pensarem e construir coletivamente uma unidade histórica e social sintetizada na escola-comunidade.

Ao pensarmos na ação dos educadores escolares e enfatizando o papel dos professores na transformação do ser humano por meio do seu trabalho educativo desde a sala de aula, defendendo que a práxis educativa, ou seja, que o trabalho educativo de natureza crítica e realizado na escola, criará as condições favorecedoras de processos de humanização dos sujeitos dela participantes. É importante esclarecer que refiro-me ao conceito de humanização baseado no conceito marxiano que compreende o “humano” como resultado de um processo

histórico, pensado, construído e implementado pelos próprios homens, tendo em vista à emancipação social e a liberdade humana.

Tonet (2005) nos esclarece o quanto o trabalho educativo do professor, desde a sala de aula, pode constituir-se repleto de atividades educativas emancipatórias, tal como defendemos e que mostra-se exequível na perspectiva da escola-comunidade. Podemos pensar que a partir de atividades educativas críticas tornar-se-á possível conquistar, considerando as contradições presentes no movimento histórico, uma educação escolar emancipatória, a qual engendrará as possibilidades de superação da sociabilidade capitalista e a construção de uma nova sociabilidade de característica socialista, isso por meio de um trabalho educativo crítico e próprio de uma sociabilidade escolar-comunitária como defendemos para a escola-comunidade.

Embora saibamos que a educação escolar não é a única responsável pelo processo de transformação humana e social, afirmamos, ao lado de outros educadores brasileiros, que sem essa forma de objetivação, certamente, os seres humanos ficariam submetidos ao cotidiano alienado e alienante da sociedade capitalista, destinados, portanto, a reproduzir *ad eternum* relações sociais carregadas de alienação oriundas das objetivações da esfera cotidiana.

Nesse sentido, portanto, defendo que esse processo de transformação humana e social em direção à emancipação, passa pela via da educação escolar e pela efetivação de atividades educativas emancipatórias no interior da escola atual. Essas atividades deverão possibilitar a apropriação de objetos culturais essenciais, assim como a construção de relações sociais comunitárias humanizadoras, carregadas de crítica e, obviamente, de bom senso, na busca de uma nova sociabilidade que suplante as relações sociais alienadas presentes na sociedade capitalista e que sabemos, se reproduzem na escola atual.

É importante ressaltar a compreensão de emancipação humana, como nos lembra Tonet (2005, p.196) pois,

A emancipação humana não é um resultado inevitável do processo histórico nem uma utopia impossível. Do mesmo modo, nada tem a ver com uma fantástica sociedade paradisíaca, nem é apenas um horizonte indefinível, jamais concretizável. Também nada tem a ver com uma forma totalitária de sociabilidade e com a supressão das diferenças e da individualidade. Em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade –, mas apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens.

Quero ressaltar que no processo de estruturação coletiva das ideias para a construção desta tese de livre docência, a atuação como Coordenador do GEIPEEthc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), foi essencial e, certamente, sem a colaboração dos membros do grupo, não teria realizado este trabalho. Saliento a intensa e significativa discussão implementada no GEIPEEthc e a interlocução com autores que assumem um posicionamento crítico diante da educação escolar e da escola e reconhecem a importância da relação dialética entre Pedagogia e Psicologia no processo de construção da escola numa direção emancipatória, uma escola-comunidade.

Nesse processo, então, procuramos, por meio da homogeneidade teórico-filosófica e epistemológica presente no materialismo histórico dialético, os caminhos para pensarmos os seres humanos que encontram-se e participam da escola atual. Ao mesmo tempo, discutimos a importância e necessidade da escola pública estatal, laica, gratuita e obrigatória, reconhecendo essa instituição como um espaço privilegiado de formação e desenvolvimento humano-genérico para a maioria das crianças e jovens do nosso país, as crianças e jovens filhos das classes populares.

Torna-se fundamental esclarecer que a discussão teórica aqui proposta sobre as possibilidades de construção de uma escola-comunidade, não estabelece relação direta com as propostas de educação comunitária e escolas da comunidade, dentre outras experiências não críticas de educação popular já realizadas no Brasil (POSTER; ZIMMER, 1995; SILVA, 2003; GADOTTI; GUTIÉRREZ, 2005). Certamente, tais propostas contribuem para que a nossa reflexão crítica sobre a escola-comunidade se amplie, sobretudo pelo estabelecimento de uma relação de incorporação dialética dessas proposições teóricas e práticas, embora saibamos que nossa proposta de escola-comunidade distancie-se política e epistemologicamente das acima referenciadas.

Em tempo, evidenciamos a crítica de Silva (2003) ao apontar que na década de 1990, surgiram no Brasil movimentos antiestatistas, oriundos da sociedade civil, com a finalidade de construção de escolas comunitárias, os quais apresentavam-se críticos ao papel e função da escola pública na sociedade. Salientamos que nossa proposta de escola-comunidade, caminha em direção oposta a esses movimentos. Para nós, a escola-comunidade origina-se e deve desenvolver-se no interior da escola pública estatal atual e alavancada pelos seus educadores, principalmente os gestores e professores, contando com os demais sujeitos participantes da escola, dentre eles os estudantes, seus pais e familiares, como também, contando com o suporte dos movimentos sociais populares e organizados da sociedade civil.

É importante salientar que as experiências ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra já construídas no Brasil, desde as escolas itinerantes nos acampamentos, até as escolas dos assentamentos e a Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2000, 2010, 2012, 2017; CAMINI, 2009; VENDRAMINI; MACHADO, 2011; CALDART et al 2013; CALDART; STEDILE; DAROS, 2015; SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015; CALDART; VILLAS BÔAS, 2017) muito contribuíram para o aprofundamento da nossa reflexão sobre a importância da organização coletiva e comunitária da escola, com vistas à efetivação de uma escola voltada aos interesses das classes populares e oprimidas de nosso país.

Torna-se importante salientar que a experiência vivenciada desde o ano de 2016 junto a educadores e estudantes de escolas de Assentamentos rurais da reforma agrária da região do Pontal do Paranapanema-SP, por conta da participação como membro pesquisador em educação do Projeto temático FAPESP intitulado “Análise crítica do agrohidronegócio canavieiro na região do Pontal do Paranapanema/SP”, Coordenado pelo Prof. Dr. Antonio Thomaz Junior do curso de Geografia da UNESP-Presidente Prudente, tem sido muito engrandecedora e acrescenta importantes valores à minha experiência até então acumulada como professor e pesquisador da educação escolar e da escola.

Essa experiência vivida em diferentes escolas da região do Pontal do Paranapanema-SP e, especificamente no interior da EE Liria Yurico Sumida (no município de Sandovalina-SP), EE João Melão (no distrito de Planalto do Sul em Teodoro Sampaio) e na EE Fazenda São Bento (no município de Mirante do Paranapanema-SP), as quais estão localizadas em região de Assentamentos rurais, tem sido extremamente valiosa, no sentido de compreendermos que a escola-comunidade é possível no interior da escola atual, tanto na escola da cidade quanto do campo, desde que assumida e construída coletivamente pelos sujeitos dela participantes, principalmente os educadores, que são os sujeitos responsáveis pela orientação e encaminhamento desse processo de construção da escola-comunidade desde o chão da escola atual.

É importante salientar que estar no interior de escolas que foram objeto de conquista do MST, especialmente a EE Fazenda São Bento, construída pelos próprios trabalhadores do campo e suas famílias, no bojo da luta pela terra na região do Pontal do Paranapanema-SP em meados da década de 1990, tem sido extremamente engrandecedor, sobretudo por possibilitar o reconhecimento inquestionável do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e seu papel na construção ações voltadas à efetivação de processos de emancipação humana e social.

É importante reconhecer que as proposições críticas e experiências práticas em educação do MST tem nos oferecido lições e subsídios importantes para pensarmos a necessidade da organização coletiva e da luta para a construção de uma escola socialmente referenciada, tal como temos defendido, tanto para pensarmos as escolas da cidade quanto as escolas do campo e reconhecermos a escola pública estatal brasileira como unidade, evidenciando sua potencialidade para estruturar-se como escola-comunidade.

No movimento de reflexão acerca dessa escola diferenciada e estruturada como comunidade, tomamos os pressupostos da Pedagogia histórico-crítica que oferecem subsídios para pensarmos a dinâmica e estrutura da escola-comunidade, vez que esta Pedagogia preocupa-se especificamente com os problemas da escola brasileira (SAVIANI, 1986, 2000^a, 2000b, 2005, 2012; OLIVEIRA, 1996; DUARTE, 1993, 1996, 2000, 2013; MARSIGLIA, 2011a, 2011b; MARSIGLIA; BATISTA, 2012; SAVIANI; DUARTE, 2012), ao lado de outros educadores críticos, os quais estabelecem interlocução com a Psicologia histórico-cultural para repensarmos a educação escolar e a escola e suas implicações no processo de desenvolvimento humano (TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000; RIBEIRO, 2001; SCALCON, 2002; FACCI, 2004; MENDONÇA; MILLER, 2006, 2010; MEIRA; FACCI, 2007; FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009; MARTINS, 2008, 2013; VIOTTO FILHO; PONCE, 2012; MILLER; BARBOSA; MENDONÇA, 2014; MARINHO; PETERNELLA, 2018; dentre outros). Tais autores nos ajudam a pensar a necessidade de uma escola que garanta educação crítica e emancipadora, porque comunitária e humanizadora, com vistas à superação da alienação que se faz presente tanto na cidade quanto no campo, assim como nas escolas da cidade e do campo, fato que compromete, sobremaneira, o processo de desenvolvimento dos indivíduos numa direção crítica e transformadora e, ao mesmo tempo, compromete a construção de condições para a emancipação humana e social.

A defesa da escola-comunidade junta-se à luta de muitos e muitos brasileiros em prol de uma escola pública de qualidade e voltada à construção de sujeitos conscientes e críticos de sua realidade. Nos somamos à defesa de Vale (2001) e outros autores, que discutem a importância de construção de uma escola pública popular, ou seja, uma escola que atenda os interesses das classes populares e segmentos excluídos do nosso país, como também defendem Saviani (1986, 2000a) e Saviani e Duarte (2012). Nesse sentido, tanto as crianças e jovens que frequentam as escolas da cidade, quanto aquelas que encontram-se nas escolas do campo, devem ser contempladas com as possibilidades da escola-comunidade; uma escola para todos os brasileiros e, principalmente, para os filhos das classes populares e oprimidas de nosso país.

Nesse sentido, obviamente, não podemos deixar de citar a importância das obras de Paulo Freire, sobretudo a “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1984) como também “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1983), dentre outras que tanto contribuíram para pensarmos a educação e a escola no processo de construção da consciência crítica dos sujeitos oriundos das classes populares. As reflexões de Freire certamente subsidiaram, apesar dos limites epistemológicos, nossa reflexão sobre a necessidade da escola-comunidade no processo de superação da opressão e exclusão dirigidas às crianças e jovens das classes populares de nosso país.

Embora reconheçamos a importância das ideias e propostas metodológicas da “Pedagogia do Oprimido” e da “Educação como prática da liberdade” Freireana (FREIRE, 1983, 1984) para a educação e conscientização de muitos brasileiros, desde o seu surgimento na década de 1960, esclarecemos que nossa proposta de escola-comunidade não reproduz o comunitarismo cristão de Paulo Freire, pois nos respaldamos no materialismo histórico dialético, uma teoria crítica e materialista que se dirige à educação escolar e à escola com a finalidade de superação de todas as formas de alienação e próprias do modo de produção capitalista, fato que implica, por sua vez, a superação da própria sociedade capitalista.

Torna-se importante compreender, a partir de Santos (2012) que o comunitarismo cristão trata-se de uma teoria social oriunda da ala progressista da Igreja católica e que influenciou várias gerações de militantes e intelectuais de movimentos sociais. Segundo o autor, para essa teoria, “a ideia de organização social se daria por meio do cristão engajado na construção do reino de Deus na terra, lutando por justiça e cultivando o espírito comunitário”, estruturando ações de pequena escala em sua comunidade e iluminado pelos ensinamentos bíblicos, considerados a melhor forma de mobilizar o povo na luta por justiça social.

A escola-comunidade como afirmamos, supera por incorporação, as diferentes formas de comunitarismo já citadas e, ao constituir-se como unidade dialética, respeitará as especificidades dos diferentes contextos sociais, assim como dos sujeitos que se encontram na cidade e no campo e em outros espaços sociais para, assim, criar condições e possibilidades para a emancipação humana e social.

A escola-comunidade salienta a necessidade de pensarmos e construirmos condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento de natureza crítica para os filhos da classe trabalhadora e enfatiza o acesso e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, assim como, as vivências educativas emancipatórias decorrentes de relações e ações comunitárias, humanizadoras e transformadoras, como essenciais nesse processo. Nesse sentido, valoriza o acesso aos conhecimentos humano-genéricos e, simultaneamente, a

participação na práxis revolucionária presente nos movimentos sociais populares organizados, condições necessárias e imprescindíveis para o processo de construção da consciência crítica na sua totalidade, situação que pode e tem condições de ser cultivada desde o interior da escola.

Nesse processo de construção, não podemos padronizar a escola-comunidade, pois as especificidades da escola da cidade e do campo devem ser respeitadas, no entanto, é importante defendermos que há algo em comum e imprescindível para essas escolas ou seja, a necessidade de apropriação dos conhecimentos humano-genéricos clássicos, como fundamento essencial para a construção do pensamento teórico e da consciência crítica junto aos sujeitos presentes na escola, como salienta Martins (2013). Defendemos que ambas as escolas, da cidade e do campo, precisam ter o objetivo comum de construção da consciência crítica dos sujeitos que delas participam, os quais serão os responsáveis, ao lado de outros sujeitos da sociedade civil, pelas necessárias transformações sociais e luta em direção à superação da sociedade capitalista e construção de uma nova forma de sociedade fundada no trabalho associado e respaldada em relações sociais e educativas humanizadoras.

Para a consolidação do objetivo proposto, qual seja, defender a importância e a viabilidade de construção de uma escola-comunidade, pela via da transformação da escola atual, defendemos que a escola-comunidade deverá efetivar-se como escola estatal pública, na direção que salienta Sanfelice (2005), pois voltada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes populares, enfatizando a importância de transformação tanto da escola da cidade quanto da escola do campo, em busca da efetiva emancipação humana e social.

Na esteira das reflexões de Marx e Engels (1975, 2007) e Marx (2012), assim como dos referenciais críticos presentes nesta introdução, defendemos que a escola-comunidade, gestada no interior da escola atual, por meio da organização coletiva dos seus sujeitos, principalmente seus educadores, poderá efetivar-se como uma escola estatal pública que preparará os filhos das classes populares para reorganizar, reestruturar e, ao longo do tempo e coletivamente, ao lado dos movimentos sociais populares, superar o Estado e transformar radicalmente a sociedade, na direção da construção de uma nova sociabilidade, a qual poderá ser alimentada desde agora e no interior da escola atual, se a mesma for reorganizada e reconstruída como escola-comunidade.

Para dar conta dessa proposta, estruturamos as reflexões teóricas, filosóficas e metodológicas desta tese na ordem que se segue, sendo que, após o capítulo I de Introdução e apresentação do tema, no capítulo II apresentamos a escola ao longo da história e sua chegada

e desenvolvimento no Brasil. O capítulo III discorre sobre a relação entre a Psicologia e a Pedagogia, suas origens e trajetória no Brasil e implicações para a construção da escola-comunidade. No capítulo IV apresentamos a Psicologia Histórico-cultural, seus principais conceitos e categorias para a compreensão do processo de construção social do psiquismo humano e suas contribuições para pensarmos a escola-comunidade no processo de construção da consciência humana. No capítulo V apresentamos a Psicologia social-comunitária como representante da Psicologia crítica latino-americana e defendemos a incorporação de sua práxis social na construção da escola-comunidade. No capítulo VI enfatizamos a importância da Pedagogia histórico-crítica ao lado da Teoria histórico-social da formação do indivíduo, como apropriações essenciais para os educadores construírem um trabalho educativo na escola atual na direção da construção da escola-comunidade. No capítulo VII oferecemos as possibilidades teórico-filosóficas para pensarmos a escola estatal atual como comunidade, considerando, principalmente, as contribuições de Agnes Heller sobre o conceito de comunidade e sua filosofia das objetivações humanas, assim como, tomamos as reflexões de N. K. Krupskaya sobre a Pedagogia soviética e as contribuições de Moisey Pistrak acerca da escola-comuna na União Soviética pós revolução socialista de outubro de 1917, dentre outras contribuições críticas e concernentes a construção de caminhos teórico-metodológicos voltados à efetivação da escola-comunidade a partir da escola atual, sendo que no Capítulo 8, apontamos os caminhos possíveis para a construção da escola-comunidade. Nas Considerações Finais salientamos a importância e a possibilidade real de construção de uma escola-comunidade de natureza pública estatal, tanto na escola da cidade quanto do campo, sob as condições e contradições presentes na sociedade capitalista.

Enfim, esse é o desafio a ser enfrentado nesta tese de livre docência, justamente em meio à uma conjuntura nacional muito difícil, a qual, desde 2018 com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência do Brasil, tem se constituído avessa aos valores da democracia e colocado em risco as conquistas sociais das classes populares, desde direitos básicos como o trabalho e saúde, assim como o direito fundamental à uma educação laica de qualidade, dentre outros direitos sociais que estão em risco de extinção.

Sabemos, lamentavelmente, que o Brasil da era bolsonariana vive situação bastante obscura, sendo que esse obscurantismo avança na direção da educação e da escola e temos que nos preparar para resistir e combater esse movimento ultraliberal de direita que nos aflige a todos. Vivemos uma época de retrocesso civilizatório, fato preocupante para nós educadores, no entanto, conforme preza a dialética, a realidade é movimento e nesse processo identificamos, apesar do retrocesso bolsonariano, o movimento de crítica presente na

sociedade civil brasileira, marcadamente nos movimentos sociais populares organizados, desde os movimentos de estudantes em defesa da educação e da escola pública, assim como nos movimentos de luta pela terra, por moradia, pela vida e trabalho das populações atingidas por barragens, povos da floresta e ribeirinhos, a luta pela liberdade presente nos movimentos feministas, LGBT, de sujeitos negros e indígenas, dentre outros cidadãos brasileiros que vivem a opressão social.

Acreditamos, pois, que nesse processo social no interior do movimento contraditório presente na sociedade brasileira, serão apreendidas mediações essenciais para a ampliação das lutas coletivas e organizadas contra a lógica bolsonariana capitalista ultraliberal de direita e, nesse processo, também a escola e seus sujeitos, principalmente os educadores, ao lado dos estudantes, pais e familiares, poderão vivenciar e apreender esse movimento criticamente. Desta forma, poderão se organizar e construir possibilidades concretas, por meio daquilo que é específico da educação escolar, o acesso a conhecimentos críticos que poderão engendrar ações revolucionárias para a transformação da escola e sua efetivação como escola-comunidade, com vistas a transformações mais amplas no âmbito da totalidade da sociedade.

Esse movimento de luta e organização para a transformação da escola e construção da escola-comunidade se articula, diretamente, com a luta pelo acesso e socialização de conhecimentos críticos humano-genéricos, sendo que a teoria social marxiana torna-se imprescindível, assim como as teorias críticas não reprodutivistas que discutem a escola e suas relações com a sociedade, sendo que esse processo, é importante reiterar, articula-se com as lutas assumidas pelos movimentos sociais populares e da classe trabalhadora numa orientação revolucionária e não apenas reformista, pois a escola, como temos defendido, pode constituir-se como espaço contra hegemônico de transformação humana e social.

2 A ESCOLA NO OCIDENTE, SUA CHEGADA E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo de situar o processo de origem e desenvolvimento da escola ao longo do tempo, mostrando o seu movimento de organização, adaptação e transformação no mundo ocidental e demarcar a sua chegada e processo de desenvolvimento no Brasil.

É preciso esclarecer desde já, que defendemos a instituição escolar e sua importância no processo de construção humana e social, dado o seu imprescindível papel na difusão da cultura de forma geral e dos conhecimentos humano-genéricos em específico, com vistas a humanização dos seres humanos e desenvolvimento da sociedade. Enfatizamos que a escola e a educação escolar precisam continuar se transformando, tal como tem acontecido desde a antiguidade egípcia, grega e romana, assim como na Idade Média, Moderna e Contemporânea, para acompanhar o processo dialético de construção e transformação da humanidade e a proposição da escola-comunidade caminha nesse movimento de transformação imposto pela realidade.

A origem da educação remonta ao Egito e, segundo Manacorda (2006, p.10), é lá que encontra-se o berço da cultura e da instrução. O Egito nos oferece as “provas do processo de inculturação reservado às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder”. O pai dirige conselhos para o filho, como também o mestre escriba para o seu discípulo, com a finalidade de garantir a transmissão educativa de geração em geração. Estamos vivendo, aproximadamente, no ano de 2.600 a.C. e temos uma forma de relação pedagógica permeada por uma educação mnemônica, repetitiva e baseada na escrita e transmissão direta dos conteúdos.

Podemos identificar a existência de uma escola palaciana no Egito e voltada à educação e formação dos jovens representantes da classe dominante; nessa escola presente na corte do Faraó, havia uma pessoa destinada, como 'chefe dos jovens' e responsável pela sua formação, cujos “métodos didáticos eram baseados na repetição mnemônica em que os alunos costumavam recitar juntos os textos a serem aprendidos” (MANACORDA, 2006, p.19).

Ponce (1996, p.28) salienta que a educação nesse período da história voltava-se a difundir e reforçar o privilégio dos sujeitos que encontravam-se no poder pois, “uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o status quo, mais ela é julgada adequada”. Segundo o autor, nem

tudo na educação voltava-se para o bem comum; para as classes dominantes “a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância”.

É no contexto da sociedade egípcia que temos a figura do escriba, ou seja, o sujeito que aprende e domina a linguagem escrita, um perito, portanto, que além de funcionário da administração do Faraó, torna-se o principal mestre dos filhos da classe dominante. Segundo Manacorda (2006, p.20) “além de testemunhos sobre uma escola que, se não é pública, ao menos é coletiva, temos aqui a demonstração de uma relação educativa privada, de pai para filho ou de escriba para discípulo”.

É importante observar que desde os primórdios da educação e da escola, a valorização do conhecimento, desde a linguagem oral culta e a linguagem escrita, tornam-se elementos essenciais de transformação humana e de ascensão social dos sujeitos. Para Manacorda (2006, p.24) “o ofício de escriba, portanto, consiste essencialmente em dar ordens e também em ser enviado como mensageiro, o que em geral significa transmitir ordens: uma função de evidente prestígio e autoridade” na sociedade egípcia.

A educação grega tem como seu grande ícone Homero, cultuado por Platão como “o educador de toda a Grécia” (MANACORDA, 2006, p.41) com uma educação voltada à arte da palavra como instrumento da política e da ação para as guerras. Em Hesíodo, outro poeta grego, em sua obra “Os trabalhos e os dias” há um “testemunho excepcional de uma moral do trabalho, contra os poderosos e os prepotentes” (MANACORDA, p.44). Na educação arcaica grega encontram-se elementos da aculturação moral, religiosa e patriótica, como também a aquisição de técnicas para governar e também produzir.

O período clássico grego apresenta o apogeu de Creta e também de Esparta, no que se refere à educação. Em Esparta, como nos ilustra Ponce (1996, p.40), a educação dos filhos das classes superiores voltava-se para a manutenção do poder e, de certa forma, “transformaram a sua organização social num acampamento militar e fizeram com que a sua educação estimulasse as virtudes guerreiras”. Afirma o autor que “aos sete anos, o Estado apoderava-se do jovem espartano e não mais abria mão dele (...) até aos quarenta e cinco anos pertencia ao exército ativo, e até aos sessenta, à reserva (...) o exército era, na realidade, 'a nobreza em armas’”.

Nas cidades gregas a educação, conforme Manacorda (2006) era tarefa precípua do Estado, confiada a um magistrado, o chamado “pedônomo”, sendo que em Esparta a escola era chamada *chorós* e o mestre chamado *choregós* (mestre do coro) e o ato de ensinar era denominado *choreghéin*, sendo que através da iniciação coral e social realizava-se a preparação dos adolescentes para a vida adulta do cidadão.

Havia também na Grécia os centros de iniciação, chamados *thíasoi*, de natureza privada e, junto à essas instituições é que teremos as escolas dos filósofos. A famosa escola de Pitágoras (sec. VI a.C) encontra aí sua origem e preconiza a educação como um bem que se transmite, mas que não se perde, chamada de *paideía*. Encontraremos nessa época, em Atenas, com o legislador Sólon, uma Lei sobre a escola definindo a música e a ginástica como conteúdo para a formação do cidadão grego, sendo que é no interior das famílias nobres gregas que surge o “pedagogo”, geralmente um escravo estrangeiro, ou mesmo um grego forasteiro fugitivo de sua cidade natal, cuja função era acompanhar as crianças à escola e, em parte, exercer a função de mestre (MANACORDA, 2006; GADOTTI, 2003).

Por ser Atenas, maior produtora de mercadorias do que Esparta, conforme esclarece Ponce (1996), as circunstâncias não lhe impuseram a necessidade de organização militar tão rígida quanto Esparta. Ao Estado grego, servidor da nobreza, interessava a preparação física e a valorização das virtudes próprias dos guerreiros. Segundo o autor, os ginásios, instituições de *efebos*, as palestras, tudo estava preparado para formar os jovens da classe dominante tanto no manejo das armas, quanto na compreensão dos deveres de cidadão.

Torna-se importante na Grécia, provavelmente entre os séculos V e VI a.C., a instituição da escrita alfabética, sobretudo como um meio de comunicação e educação democrático que se abre a todos os cidadãos. Junto aos mestres de ginástica e música, surge uma nova personagem, o mestre das letras do alfabeto ou *grammatistés*, sendo que, o nascimento da escola do alfabeto, possibilita a difusão da escrita entre os cidadãos livres (GADOTTI, 2003).

Podemos então pensar que a escola de letras grega (*grámmata*) ou escola do *bê-á-bá* é a progenitora direta da nossa escola, conforme afirmação de Manacorda (2006, p.50), pois, conforme nos orienta o autor, existem testemunhos iconográficos que se encontram em algumas pinturas de vasos gregos do início de 490 a.C., nos quais estão representados a escola de ginástica, de música e também de letras. Nesses vasos aparecem ainda “o mestre e o aluno que lê ou escreve e os instrumentos didáticos, entre os quais o chicote (*nártex*), o cesto com um rolo de papiro – o livro daquela época – e também não falta o pedagogo, que assiste a criança e a acompanha para casa”.

A educação para Platão parte da divisão social do trabalho e de seu resultado histórico na pólis grega, em que os guerreiros aparecem como produto e solução para a corrupção gerada no interior da própria pólis. A educação desse cidadão como guerreiro, enfatiza a seleção dos mais aptos e estrutura-se baseada na música e na ginástica, com vistas a atingir todos os aspectos da vida na cidade.

Segundo Ponce (1996) o significado de vida prática para um nobre ateniense se relacionava com os deveres de um bom marido, pai de família proprietário de terras e, paralelamente, um bom cumpridor dos deveres cívicos e religiosos do governo. No entanto, pelas palavras do autor, é por meio da teoria que os Atenienses, principalmente, chegariam à filosofia, à arte e à literatura – conjunto que eles chamavam de música, porque essas atividades aconteciam sob os auspícios das musas.

Aristóteles, por sua vez, enfatiza uma educação que distingue a razão prática (frónesis) da razão teórica (sofia), a atividade (ascholázein) do ócio (scholé), aquilo que se faz para a utilização (chrêsis) e o que se faz para o conhecimento (gnôsis), assim como, enfatiza o conhecimento voltado para as artes e o treinamento do escravo. Enfatiza a gramática, ignorada por Platão, e também a ginástica, a música e o desenho. Pelo seu realismo, Aristóteles nunca ignora o fato e defende que a educação do homem livre deve visar a sua cultura e não o exercício profissional, ou seja, formar o cidadão “não para o ofício (téchne) mas para a educação (paideía) (MANACORDA, 2006, p.57).

A escola na Grécia se desenvolverá com as contribuições financeiras de particulares, cidades ou de soberanos, a qual, aos poucos tornar-se-á uma escola de Estado. A partir do século V a.C., se discute se o Estado, a pólis, deve assumir a tarefa de instrução dos cidadãos, sendo que Aristóteles, em fins do século IV a.C., defende a escola pública no seu livro d'A política e afirma que “a educação é única e igual para todos e que a responsabilidade de educar é pública e não particular” (ARISTÓTELES *apud* MANACORDA, 2006, p.66).

Afirma Manacorda (2006) que no *gymnasia* grego aprendia-se atividades físicas como treinamento do fazer guerreiro, atividade reservada aos aristocratas, no entanto, a escola intelectual também se democratiza, sobretudo pela difusão da escrita, o que torna a atividade de mestre uma profissão pública e, aos poucos, foram se tornando públicas.

É importante salientar o quanto a educação grega enfatizava os textos de Homero com a finalidade de ensinar as virtudes guerreiras, o cavalheirismo, o amor à glória, à honra, força, destreza e valentia, como afirma Gadotti (2003), O ideal Homérico, segundo o autor, era ser sempre o melhor e para isso era preciso ter os heróis como modelo. Para Ponce (1996) a escola elementar na Grécia, normalmente dirigida por particulares, avançará ao ensino exclusivamente oral e relacionado à imitação e desempenhará importante função na construção da linguagem de símbolos, cantos e das letras.

Segundo Manacorda (2006, p.69), “a efebria ateniense, que nasceu com a finalidade de preparar para a guerra, torna-se escola também intelectual”, sendo que o efebo, jovem ateniense de 18 anos, é submetido ao Estado, conforme Ponce (1996). O ginásio, antes

destinado aos exercícios físicos a serem praticados nus, torna-se também, lugar de exercitações culturais e não mais de exclusivo aperfeiçoamento militar. Segundo Ponce (1996, p.54-55), por volta do século IV na Grécia, “os jovens que seguiam os sofistas, que escutavam Sócrates, que frequentavam os ginásios eram ricos (...) frequentá-los [os ginásios] era equivalente a declarar que não se estava obrigado a trabalhar para viver”.

Em fins do século II a.C., apregoa-se na Grécia a educação não somente para as crianças livres, mas também para as meninas, para os pobres e até para os escravos, conforme Manacorda (2006), processo que será assumido pelo Império Romano no interior da Grécia. Segundo o autor, o Imperador Adriano dota Atenas com novos ginásios, essa forma típica da “escola” grega que torna-se centro de cultura física e intelectual.

A educação em Roma estrutura-se a partir dos pátrias, o pai de família (*pater familias*) como responsável pela educação dos filhos nos âmbitos moral, cívica e religiosa. Desde os primeiros tempos em Roma, a autonomia da educação paterna era uma lei do Estado. Segundo Manacorda (2006, p.74) esta educação no seio da família é frequentemente exaltada pelos escritores romanos; porém, ao evocá-la, nunca devemos esquecer que trata-se da educação no interior das classes dominantes.

Com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação, segundo Manacorda (2006, p.78), “se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos na escola”. Também em Roma, portanto, a profissão de educador surge com a atuação dos escravos, no caso, de escravos gregos, desde o escravo mestre das crianças no interior das famílias, até o escravo *libertus* que ensinará na sua própria escola. Em Roma, portanto, “somente com a vinda da Grécia de embaixadores, primeiro, e de prisioneiros, depois, se determina de fato o surgimento e a consolidação de escolas, inicialmente mais de cultura grega que latina” (MANACORDA, 2006, p.80).

Segundo Manacorda (2006) há documentos que demonstram o surgimento de uma verdadeira escola de nível mais elevado em Roma no ano de 169 a.C., em decorrência da embaixada de Cratete de Malo, voltada ao ensino da gramática e da retórica. No entanto, também em Roma, dada certa resistência das classes populares à aculturação helênica, totalmente estranha às tradições romanas, tem origem uma escola popular, justamente “no momento em que as contendas civis entre *optimates* e *populares* tornavam-se mais ásperas”. Essa escola atrai numerosos jovens romanos e alarma os conservadores pois “preparava pessoas do povo a falar em latim 'nos conselhos e nas assembléias' (...) para a participação democrática na vida pública”. Essa escola, considerada de retórica latina e criticada pelos conservadores, foi proibida em Roma, sob o pretexto de que faltava-lhe o fundamento da

tradição cultural, a qual “terminava sendo um *ludus impudentiae*, isto é, uma escola de subversão política” (MANACORDA, 2006, p. 82-83).

Penso que é importante salientar esse papel revolucionário da escola popular em Roma, ao possibilitar aos indivíduos das classes populares, pela via da apropriação da língua e retórica latina, condições para o questionamento do poder instituído. Essa situação, acredito, aponta a contradição presente na educação escolar desde os seus primórdios e que se faz presente também na escola atual, qual seja, ao mesmo tempo que a escola submete os indivíduos ao controle do Estado, por outro lado, pela via do acesso aos conhecimentos, torna-os questionadores do poder instituído pelo Estado. Não há dúvidas que nossa proposta de uma escola-comunidade, dadas as contradições presentes na escola atual, caminha na direção da subversão do instituído e poderá fazer isso por dentro da própria escola.

É importante salientar que em Roma, apesar da perseguição às escolas populares de retórica latina, é ela, segundo Manacorda (2006, p.83) “a escola, se não através da revolução popular, [que] torna-se, cada vez mais, o meio para a participação dos indivíduos, como burocratas, no poder autocrático do Estado”. Segundo Ponce (1996), quanto mais crescia o Império Romano e sua burocracia, tanto mais crescia o número de professores e escolas, ainda que improvisadas, para preparar os estudantes para ocupar cargos oficiais em diferentes cidades do Império.

A escola de gramática e retórica se difunde em Roma, sob orientação grega e torna-se o espaço das classes privilegiadas, constituindo-se como uma instituição de interesse público. Desta forma, obtém apoio do poder político que assume prover os salários dos mestres e a fundação de novas escolas. Estamos em Roma, sob a ditadura de César (meados séc. I a.C), imperador que concede a cidadania romana àqueles que exercitavam a medicina e ensinavam as artes liberais, conforme esclarece Manacorda (2006). Posteriormente, é talvez o Imperador Marco Aurélio, conforme afirma Ponce (1996), que exige por parte das cidades mais importantes do Império Romano, o pagamento de salários aos professores, no caso, dos chamados *retores*, embora ainda não existisse em Roma um ensino a cargo do Estado, situação que irá consolidar-se a partir do ano de 362 quando o Imperador Juliano passa a ratificar os concursos de professores para atuarem nas cidades romanas.

Com a adoção do cristianismo como a religião oficial de Roma e dos romanos, decisão tomada pelo imperador Constantino no século IV, a escola, pela primeira vez, como afirma Gadotti (2003), passa a ser um organismo ideológico do Estado. Segundo Ponce (1996) o Estado romano, desta feita, passa a controlar o ensino, pois temia que os novos cristãos se apossassem dessa atividade, vez que as escolas preparavam os funcionários para gerir a

máquina oficial do Estado. Para o autor, é por volta do ano de 425 que é estabelecido em Roma uma forma de monopólio do ensino e proíbe-se qualquer forma de ensino fora do âmbito estatal (PONCE, 1996), lembrando que, até então, as escolas eram obra de particulares, embora sob vigilância do Estado romano.

No limiar da Idade média, século V d.C., o império romano acaba se desagregando, sendo que em seu lugar instalam-se os novos reinos romano-barbáricos. Os primeiros bárbaros que chegam já estavam aculturados à civilização romana e a maioria deles convertida ao cristianismo. No decorrer do século VI verifica-se o gradual desaparecimento da escola clássica e a formação da escola cristã, no entanto, o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da igreja, quer entre os representantes do império, conforme Manacorda (2006).

Segundo Manacorda (2006, p.114) “é justamente por conta da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam”. No ano de 418 o papa Zózimo instituirá as primeiras escolas religiosas, para que os sacerdotes possam aprender antes de ensinar. Na Espanha, o Concílio de Toledo em 527, decide que “as crianças destinadas por vontade dos pais, desde os primeiros anos da infância, à missão do sacerdócio (...) devem ser instruídas pelo preposto na casa da igreja”. O Concílio de Vaison, na França, estabelece que “todos os padres constituídos para presidir as paróquias (...) acolham nas próprias casas, leitores mais jovens e procurem, alimentando-os espiritualmente como bons pais, ensinar-lhes os salmos, acostumá-los às divinas leituras e instruí-los na lei do Senhor” (MANACORDA, 2006, p. 116).

Estrutura-se a cultura escolástica na Idade Média, com a decisão do clero, de substituição da leitura dos clássicos da tradição helenístico-romana, pelos clássicos da tradição bíblico-evangélica. Nessa construção cristã, o Papa Gregório, em meados do século V, exige que “a formação do clero e a educação do povo cristão não sejam contaminadas pelas seduções pagãs”, referindo-se à cultura grega (MANACORDA, 2006, p. 123-124).

No processo de elaboração da cultura medieval e cristã entre séculos V e VI, e superação da cultura helênico-romana, a Igreja católica, como afirma Ponce (1996), em mãos de um clero disciplinado, amplia seus domínios territoriais e torna-se poderosa guerreira e protetora do patrimônio cultural, sobretudo dos textos da tradição hebraica do Velho e Novo Testamento. Sob a orientação católica, a leitura e interpretação dessas escrituras assume uma forma diferente daquela dos hebreus, ganhando sentidos mais coerentes com as tradições da época medieval. Também as ciências ou disciplinas, são sistematizadas nessa época, a

aritmética, geometria, astronomia e música (*quadrivium*) (PONCE, 1996; GADOTTI, 2003; MANACORDA, 2006).

As paróquias e os cenóbios são a nova escola, seus mestres são os membros do clero (*priores frates*) e os discípulos não mais são os filhos dos grandes centuriões, mas sim, crianças de origem humilde e, frequentemente, escravos de ultramar resgatados pelos conventos. A nova atitude cristã configura-se pela abertura da educação a todos (mais aculturação que instrução). No Concílio de Toledo (Espanha) em 633 determina-se encaminhar para o sacerdócio os meninos oriundos de famílias dedicadas à Igreja e que todos morem num mesmo quarto do átrio, “de modo que passem os anos da idade lúbrica, não na luxúria, mas nas disciplinas eclesiásticas” (MANACORDA, 2006, p.128).

Devido à grande ignorância do povo e, possivelmente, à escassez de sacerdotes, a Igreja procurava instruí-los criando nas paróquias verdadeiras escolas e recrutando os escravos libertos, para que se tornassem ao mesmo tempo, clérigos e servos (MANACORDA, 2006). Segundo o autor, no século VII monges irlandeses fundam na Itália o mosteiro de Bobbio e recomendavam, se não a escola, pelo menos a leitura, demonstrando o compromisso com a difusão cultural.

Segundo Ponce (1996) os mosteiros adquirem supremacia econômica nessa época e, desta forma, estruturam sua hegemonia social e, possivelmente, também a pedagógica. Para o autor, dada a sua abrangência junto à sociedade, os mosteiros constituíram-se, também, como as primeiras “escolas” da época. Para identificar o empenho educativo dos mosteiros e da Igreja em geral (séculos VII, VIII), enfatizamos o modelo dos colégios canônicos, cujo primeiro exemplo fora instituído por Santo Agostinho e trata-se de escolas estabelecidas junto às igrejas urbanas. Sendo determinado que “os reitores das igrejas cuidem para que os meninos e adolescentes sejam nutridos e instruídos na congregação a eles confiada” (MANACORDA, 2006, p.130).

Na época da corte de Carlos Magno, no final do século VIII, consolidam-se as sociedades que surgiram do encontro de romanos e bárbaros germânicos e, ao mesmo tempo, estrutura-se um grande despertar no campo cultural e escolar. A dinastia Carolíngia, como afirma Manacorda (2006), repropõe os territórios de cultura latina como potência mediterrânea, ao lado do império romano-bizantino e dos árabes.

Estamos vivendo os anos 700-800, sendo que as igrejas e paróquias detinham, sob o olhar de Carlos Magno, conforme afirmação de Gadotti (2003), o ensino dos mistérios das escrituras, o acesso às palavras, imagens e metáforas das páginas sagradas, como também os estudos literários. A educação elementar tinha finalidade de doutrinar e manter sob controle as

massas camponesas; já a educação secundária voltava-se à formação dos quadros regulares da Igreja e a educação superior voltava-se à formação dos quadros administrativos do Império Romano (GADOTTI, 2003).

Nesse movimento histórico, começam a surgir conflitos entre Estado e Igreja, sobretudo no que concerne às decisões acerca da instrução, não tanto dos clérigos, mas sim, das crianças e população em geral. Por volta do ano de 825 surge na Itália uma orientação que libera a Igreja da função de instruir os leigos, instituindo-se uma escola pública de Estado que passa a ocupar lugar na cidade. Posteriormente a França, no ano de 829, segue a mesma orientação e, no Concílio de Paris, os bispos reivindicam que o clero não seja obrigado a providenciar a instrução dos leigos e que o Estado crie escolas públicas (MANACORDA, 2006).

Para Manacorda (2006, p.134):

Parece, portanto, que existem neste momento [da história], embora fracamente difundidas, instituições educativas diferentes (...) A primeira é uma escola de Estado para os leigos, nas principais cidades; a segunda é uma escola eclesiástica que, a nível paroquial, era aberta também aos leigos, e a nível episcopal era reservada à formação dos clérigos; a terceira fica nos mosteiros, reservada geralmente aos oblatos, sem excluir absolutamente os leigos. Em geral, os leigos que frequentam as escolas cenobiais são nobres aspirantes à carreira eclesiástica.

É no final do século VIII, sobretudo na Itália, que os mosteiros consolidam-se como centros de produção agrícola e, nas cidades, estruturam-se as corporações artesanais, chamadas de *universitates* ou *colegia artificum*, espaços de formação dos artífices para ofícios artesanais tais como ourives, pintores, alfaiates, dentre outros. Dentre esses artífices, encontramos as figuras do *magistri* e *discipuli*, conforme consta do processo de aprendizagem regular dos ofícios (MANACORDA, 2006).

A baixa Idade Média, por volta do ano 1.000, é repleta de invasões bárbaras, fragmentação do poder e desagregação dos domínios territoriais, embora a igreja, ainda que ameaçada, mantenha-se como a principal fonte de educação. As escolas paroquiais, episcopais e cenobiais sobrevivem, sendo que a palavra *schola*, nessa época, significava lugar de reunião, aula régia, congregação, mais do que um lugar onde se estuda regularmente, conforme Manacorda (2006).

Para o autor, com o fim das invasões bárbaras, os mosteiros se renovam e rediscutem a questão da instrução dos monges e dos oblatos (meninos); há a reabertura do tráfego no Mediterrâneo, a reconciliação do poder papal e imperial, o surgimento de novos centros urbanos que, especialmente na Itália, organizam-se em forma de comuna e possibilitam o

despertar de atividades culturais e educativas. A igreja adquire o direito de comandar de forma autônoma, não mais submetendo-se ao Império, as escolas eclesiásticas, e são abertas escolas episcopais e paroquiais aos leigos, oferecendo-lhes instrução religiosa e literária.

Esses fatos, segundo Manacorda (2006) criam uma espécie de monopólio eclesiástico sobre a instrução. No ano de 1079, o papa Gregório VII determina a obrigação de ensinar nas igrejas as artes liberais (eloquência política e o direito, assim como a teologia) e adverte que, principalmente nos mosteiros, deve-se cuidar para “não confundir os ensinamentos religiosos com os das ciências naturais e mundanas”. No ano 1179, o papa Alexandre III, reafirma a obrigação da igreja com a instrução e determina que, não somente as igrejas, mas também os mosteiros, devem estender o ensino aos leigos pobres.

Estamos no século XI e na Europa as cidades e a economia mercantil avançam, assim como as organizações comunais (comunas), sendo que nesse período surgem os chamados 'mestres livres', que são clérigos ou leigos, que tiveram sua formação no interior das igrejas e mosteiros e conseguiram uma licença legal para ensinar fora das escolas episcopais. Nesse sentido e com essa estrutura educacional, são atendidas as necessidades culturais das novas classes sociais, sendo que a Itália efetiva-se como o centro desta forma de desenvolvimento, seguida pela Germânia, conforme nos esclarece Manacorda (2006).

Torna-se importante salientar que nesse período, principalmente a partir do século XI, mudanças significativas estão acontecendo, desde a expansão das cidades, o fortalecimento do comércio pela circulação do dinheiro, as mudanças técnicas na produção de matérias-primas e mercadorias, fatos que transformam as cidades em verdadeiros centros comerciais. Os habitantes comerciantes da cidade, chamados burgueses, fundem-se numa classe social “disposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza”, conforme Ponce (1996, p. 97).

Nos esclarece Ponce (1996) que em decorrência de tamanhas transformações econômicas e sociais, surgem, necessariamente, mudanças na forma de instrução da população, vez que “o aparecimento dos burgueses citadinos obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino”, o qual, das mãos dos monges, passa para as mãos do clero secular, e desloca-se dos mosteiros para as catedrais das grandes cidades. O autor ainda salienta que “a escola catedralícia foi o germen da universidade”, instituições de ensino que outorgarão importante carta de franquia ao desenvolvimento da burguesia; tão importante quanto a carta à cidade, outorgada pelo Senhor feudal, que limitava o seu próprio poder e reconhecia a organização das corporações de ajuda mútua implementadas pelos primeiros burgueses (PONCE, 1996, p. 98).

Nos lembra Gadotti (2003) que, entre o século XI e XII, evidencia-se um novo tipo de vida intelectual na Europa, a chamada escolástica, uma teoria que procura conciliar razão histórica e fé cristã, sendo que o seu principal difusor é São Tomás de Aquino (=~1224-1274), para quem a revelação divina era supra racional, mas não anti-racional. A filosofia da educação Tomista afirma que o educando desabrocha todas as suas potencialidades pela via da educação integral e, nesse sentido, portanto, opera-se uma síntese entre a educação cristã e a grego-romana (GADOTTI, 2003).

Nesse período, identifica-se na Itália, decorrente do exercício profissional dos mestres livres, que atuavam em escolas episcopais sob a tutela jurídica da Igreja (e também do império), as primeiras organizações que se tornariam as futuras universidades. Em Salerno (Itália) surge uma escola teórica de medicina e, posteriormente em Bolonha há o ensino do direito romano. Sabe-se que data do século XII o começo da história das universidades medievais voltadas ao ensino das artes liberais, medicina e jurisprudência (direito romano, civil e canônico) e, posteriormente, no século XIII, teologia, ensinada pelos dominicanos, conforme esclarece Manacorda (2006).

Para Manacorda (2006, p. 146) essas foram as primeiras faculdades das universidades medievais (medicina, direito e teologia), chamadas de *studia generalia*, “uma das criações mais originais e uma das heranças culturais mais significativas da Idade Média”. É importante salientar que o cerne dos estudos nessas faculdades era a filosofia, sobretudo pela redescoberta de Aristóteles, desde a filosofia da natureza (física e ciências naturais), como também a filosofia do homem (ciências morais). Segundo o autor, é complexa e variada a origem de cada uma das universidades na Europa Ocidental no final da Idade Média, sendo que o poder papal e imperial (ou régio) é quem toma a iniciativa de criá-las formalmente, tais como em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia, etc, um número de aproximadamente 80 universidades em toda a Europa Ocidental nesse período.

Ainda segundo Manacorda (2006, p. 161), são os séculos depois do ano 1000, do ponto de vista educacional, que viram surgir os mestres livres e as universidades e, do ponto de vista da história econômica e social, tornaram-se os séculos das comunas e das corporações de artes e ofícios, ou seja, os séculos do primeiro desenvolvimento de uma burguesia urbana, como também afirma Ponce (1996). É interessante compreender que, no início, as universidades restringiam-se a reuniões livres de homens preocupados com o cultivo das ciências, sendo que, a expansão do comércio e da nova classe burguesa, alimenta esse processo (PONCE, 1996; MANACORDA, 2006).

Podemos compreender que a fundação das universidades possibilitará que a burguesia passe a participar das muitas vantagens anteriormente exclusivas da nobreza e do clero, no entanto, Igreja e nobreza cuidaram para ter as universidades sob sua influência. Ainda que o Rei Frederico I, ao fundar a Universidade de Bolonha na Itália, no ano de 1158, tenha concedido alguns privilégios, é notória a presença da Igreja e a importância da Faculdade de Teologia à frente da universidade, conforme Ponce (1996). Salienta o autor (Idem, p.102), que os estatutos da Universidade de Bolonha, construídos ao longo do processo de consolidação da instituição, prescreviam que o Reitor “devia ser um eclesiástico erudito, solteiro e usar batina”.

Nesse importante movimento de transformação e desenvolvimento econômico, social e educacional, surge um novo modo de produção, no qual a relação entre ciência e operação manual torna-se mais especializada. Evidencia-se, portanto, a necessidade de um novo processo de formação, em que o simples observar e imitar já não é mais suficiente. Passa a ser requisitada então, uma formação mais próxima da escolar, “embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um 'lugar destinado a adolescentes', mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes” (MANACORDA, 2006, p.161). Surge, assim, uma forma de aprendizagem que relaciona ciência e trabalho e tende a assemelhar-se à escola, tornando-se o tema da educação moderna que delineia-se ao longo do século XIII.

Segundo Ponce (1996) é no decorrer do século XIII que a burguesia mais rica ocupará as universidades e a pequena burguesia, por sua vez, invadirá as escolas primárias. Os magistrados das cidades começam a reivindicar escolas primárias sob a organização, administração e manutenção financeira das próprias cidades, numa iniciativa diretamente contrária ao controle, até então, mantido pela Igreja. Embora o esforço da burguesia em assumir o controle das escolas municipais, muitas vezes, teve de aceitar a inspeção eclesiástica e, em diversos casos, aconteceu de as escolas catedralícias e as municipais terem o mesmo professor, um sujeito do clero.

O ensino nas escolas municipais se expandia e desvinculava-se das necessidades práticas cotidianas para chegar nas ciências naturais, geografia e história, assim como no ensino do idioma nacional. No entanto, tais escolas, apesar de serem subsidiadas pelo município, eram também mantidas pelos alunos, os quais eram os responsáveis pelo pagamento dos seus professores, ou seja, essas escolas atendiam e continuavam a privilegiar os mais abastados. Os professores, por sua vez, tal como os artesãos, organizavam-se em corporações para poderem atuar e garantir o exercício da sua profissão (PONCE, 1996).

É interessante perceber que a organização das cidades possibilita aos sujeitos do campo, os servos, em busca de liberdade e renda autônoma, um espaço adequado para se organizarem em grupos para exercerem os seus ofícios e, desta forma, expandirem os negócios. Esses sujeitos organizam-se juridicamente como corporações, as quais, muitas vezes, são sancionadas pelo poder público, sendo que nos estatutos dessas corporações, regula-se desde a aquisição de matérias-primas e venda dos produtos, até as relações internas entre os trabalhadores, que podem ser mestres, sócios, aprendizes e também diaristas assalariados (MANACORDA, 2006).

No organograma da corporação, todos são operários e distinguem-se os anciãos e patrões, dos jovens, fato que expressa uma relação educativa entre os *magistri* e os *discipuli*. Os *discipuli* participam do trabalho com a finalidade de adquirir conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da profissão; são adolescentes aprendizes que vivenciam o trabalho ao lado dos adultos. Nessa organização não existe uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola, é a forma fundamental de educação em que se vão acrescentando os aspectos intelectuais, conforme Manacorda (2006).

Adentramos nos trezentos e quatrocentos e a idade moderna encaminha a passos largos. Anteriormente vimos a escola e a instrução no interior do papado e do império, desde as escolas paroquiais, episcopais e cenobiais e germen das primeiras universidades. Se inicialmente tivemos os mestres livres, agora, na sociedade de mercadores e artesãos, teremos os novos mestres livres, sujeitos que vivem nas cidades organizadas em comunas e que difundem as literaturas e ensinam o cálculo e a gramática como forma de expressão cultural (MANACORDA, 2006).

Os novos mestres livres, portanto, protagonizam a instrução na escola da sociedade moderna e, nesse movimento, tanto os conteúdos de ensino, como a forma de organização e estrutura educativa estão em mudança. Esse movimento de transformação é fomentado, sobretudo, pelas necessidades da nova classe dominante, a burguesia, como comentamos. Essa nova classe social, estava preocupada em formar seus filhos para a manutenção dos crescentes negócios nas suas lojas de comércio artesanais (MANACORDA, 2006).

Para o autor, a perspectiva da formação humana nesse período, avança de um processo efetivado pelo e para o trabalho nas Corporações de ofício, para uma formação humanística e voltada ao estudo das letras, da filosofia moral, da física, matemática e da teologia, conteúdos que serão encontrados na escola. No entanto, é importante esclarecer que somente os filhos dos burgueses é que terão acesso à essa formação escolástica, os quais, embora mercadores, desenvolvem o desejo de tornarem-se cultos (MANACORDA, 2006).

As escolas dos mestres livres difundiram-se rapidamente nas grandes cidades, sendo que as mesmas, mantidas por remuneração oriunda dos comerciantes burgueses que pagavam pela educação dos seus filhos, tornam-se importantes espaços de formação. Nas pequenas cidades, as escolas eram geralmente gratuitas, pois a remuneração dos mestres e a administração era assumida pela comuna. Aos poucos esses mestres vão se organizando coletivamente e conforme constata Manacorda (2006, p. 174), constitui-se a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre da ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino.

No decorrer do século XV o movimento humanista se fortalece na Europa e conta com presença marcante dos mestres livres, como também de pessoas da igreja e burgueses da cidade. Ao lado da estruturação da cultura e de uma nova escola, efetivada pela burguesia comunal, em substituição às escolas episcopais-paroquiais e cenobiais, o movimento humanista resgata a leitura dos clássicos latinos e gregos, os quais foram desprezados na Idade Média (MANACORDA, 2006).

Esse movimento de transformação cultural na sociedade de forma geral, e da escola em particular, possibilita uma compreensão diferenciada da realidade, vez que o humanismo de caráter laico, contribui para resgatar o valor do homem, sua educação, produções e expressões pessoais, em lugar da exaltação do que era considerado divino. A crítica dos humanistas à escola medieval dirige-se à forma como acontecia o ensino, muito rígido e disciplinador, repleto de castigos corporais e que submetia o homem ao poder de outrem. Segundo Manacorda (2006, p.177) “será próprio do humanismo e do Renascimento a procura de uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar e instruir a criança”.

Para Nogare (1994) o humanismo ilumina os caminhos iniciais da Idade Moderna, sobretudo ao constituir-se como um movimento cultural voltado às grandes obras da cultura clássica, grega e romana. Nesse processo, o humanismo tende a resgatar e apropriar-se das formas, conteúdos e valores transmitidos pelas letras, nas artes e na sua forma de valorização do ser humano. Segundo o autor “é pela afirmação de novas exigências humanas que surge a intolerância à cultura medieval e a ânsia de novos tipos e modelos de educação” (NOGARE, 1994, p. 56).

Segundo Manacorda (2006, p.179):

A pedagogia humanística, especialmente italiana, teve seus tratados e suas escolas: talvez nenhuma outra época, nenhuma outra cultura, tenha sido tão sensível aos problemas da formação do homem. Todo o Quatrocentos foi uma sucessão de textos que marcam uma volta decisiva na concepção da

formação do homem e que servirão de modelo para os doutos de toda a Europa.

É interessante perceber que nesse período na Europa, o humanismo, apesar de aristocrático e conservador, apresenta-se polêmico e posiciona-se, declaradamente crítico à cultura imposta pela Igreja, embora não deixe de ser cristão em muitos casos (NOGARE, 1994). É possível constatar caráter enciclopédico do humanismo e a cultura das elites de base cristã humanista, cujas raízes encontram-se nas Antiguidades profana e sagrada. O movimento humanista foi deveras iluminado pelo Renascimento, nutrindo imensa admiração pela sabedoria antiga e, ao mesmo tempo, profunda identificação com a religião católica, como afirma Marcílio (2014).

Nesse período, muitos humanistas, dada sua ousadia crítica, paradoxalmente, foram acusados de heresia, pois evidenciavam a importância da leitura dos clássicos e das pesquisas inovadoras, em lugar das velhas repetições de manuais e compêndios clericais, além de posicionarem-se contra as metodologias obsessivamente repetitivas e a disciplina, sadicamente severa, imposta pela Igreja na educação, como nos lembra Manacorda (2006).

No debate acerca da educação nos anos 1500 apresenta-se a contraposição entre estudos eminentemente teóricos e humanistas e a prática profissional ou seja, nesse período explicita-se a dicotomia teoria-prática de forma efetiva. Nesse processo há a defesa das letras e da gramática por parte dos teóricos humanistas e, por outro, a defesa das práticas artesanais e mercantis como formadoras do homem. Outra questão importante desse período refere-se à contraposição entre aqueles que se apropriaram do latim, os nobres e o clero, e aqueles que se mantiveram na língua vulgar, os burgueses emergentes e as classes populares (PONCE, 1996; MANACORDA, 2006).

É importante salientar que a efetivação do comércio nas cidades e a afirmação dos negócios e do cálculo, assim como as novas técnicas e instrumentos de produção existentes no bojo do século XVI, evidenciam a oposição entre o papel da catedral e o do mosteiro e a diferença de visão de mundo do burguês e do senhor feudal e, nesse contexto, difunde-se, no plano intelectual, como nos lembra Ponce (1996), o movimento da chamada escolástica. O edifício escolástico representou no âmbito cultural o compromisso entre “a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão; um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência do outro” (PONCE, 1996, p. 107).

A escolástica, implantada por meio do Concílio de Trento (1545-1564), constituía-se como um sistema educacional voltado à difusão dos princípios religiosos oriundos da

'Companhia de Jesus', organização fundada por Ignácio de Loyola por volta de 1540. O objetivo essencial desse movimento voltava-se à defesa intransigente da Igreja Católica na luta contra os protestantes, sujeitos considerados como os portadores da heresia (MARCILIO, 2014). Nesse processo de organização educacional, a Igreja católica elabora o *Ratio Studiorum* (1596-1599), um programa de estudos que irá regulamentar todo o sistema educacional escolástico, cujo princípio primordial estava na evangelização dos povos na fé católica, “para maior glória de Deus”, conforme o lema da 'Companhia de Jesus' (MARCÍLIO, 2014).

É no século XVI que o humanismo italiano toma conta da Europa e recebe críticas pelo culto exclusivo às letras e palavras e por não sensibilizar e tão pouco transformar a vida e a mentalidade das massas pobres e analfabetas (NOGARE, 1994). Na Inglaterra, nesse período, há propostas concretas para “a instituição de escolas de tipo novo e a afirmação da função civil da educação do cidadão, do gentil-homem e do governante”, conforme afirma Manacorda (2006, p. 187) proposta voltada para as elites.

No bojo desse processo, como afirma Manacorda (2006), mantém-se a polêmica entre os defensores do humanismo teórico de valorização da palavra, das letras e do clássico, e os defensores de uma outra cultura, moderna, produtiva e voltada para a prática. Nesse processo, estrutura-se uma escola que valoriza a teoria, mas não desdenha a prática, situação em que o empirismo, inicialmente com os italianos e depois com os ingleses, ganha força e chega na escola, sobretudo porque os comerciantes emergentes mantem-se mercadores e desejam tornar-se homens cultos (MANACORDA, 2006).

Sabemos que o Renascimento marca de forma indelével a cultura ocidental e, além de nos oferecer a cultura grega e romana, nos fornece também os valores e padrões fundamentais da educação ocidental. No decorrer do humanismo renascentista, temos outros acontecimentos importantes nos 1500 e 1600, desde a Reforma protestante e a Contra-reforma católica, até a utopia e a revolução. Tais fatos engendram um modelo de vida mais dinâmico e mundano, que avança aos modos anteriores das democracias comunais e senhorias italianas do medievo, como salienta Nogare (1994).

Foi Martinho Lutero (1483-1546) na Alemanha, quem “deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados, não à continuação dos estudos, mas ao trabalho”. Segundo consta, Lutero dirigia-se aos políticos em suas falas, mas também aos pais e os orientava para que, “além de preparar os filhos para o trabalho nas empresas familiares, os mandem à escola” (MANACORDA, 2006, p.196-197).

A escola sofrerá, obviamente, as influências desse movimento de transformação social oriundo da Reforma religiosa, considerando que desde há muito tempo, os movimentos populares heréticos, defendiam a necessidade de instrução para que todos pudessem ler e interpretar a Bíblia, sem a mediação da Igreja de Roma (MANACORDA, 2006). É nesse processo, portanto, que surgem novos modelos de instrução popular e moderna que, de certa forma, engendram a efetivação de uma escola pública não mais elitista, mas que atenda também os filhos do povo (GADOTTI, 2003).

Torna-se importante ressaltar que o espírito político da Reforma protestante, de relacionar escola e cidade, instrução e (auto) governo, pressiona as autoridades imperiais a assumirem a concepção de uma escola pública voltada à formação dos cidadãos. É desse movimento que evidencia-se a tomada de “uma consciência do valor laico, estatal da instrução, concebida não mais como reservada aos clérigos, mas como fundamento do próprio Estado” que, aos poucos, tornar-se-á um Estado moderno (MANACORDA, 2006, p.199).

Para Ponce (1996, p. 119) a Reforma protestante, ao oferecer aos indivíduos a responsabilidade pela sua fé e enfatizar a fonte dessa fé nas Sagradas Escrituras, assume “a obrigação de colocar todos os fiéis em condições de salvar as suas almas mediante a leitura da Bíblia (...) e a instrução elementar passava a ser o primeiro dever da caridade”. Torna-se evidente, portanto, a preocupação da Reforma com a educação dos mais pobres, sobretudo na difusão das primeiras letras, que sequer eram levadas em conta pelas escolas católicas.

Segundo Marcílio (2014, p. 5) “a Reforma protestante substituiu a transmissão oral pela tradição de obrigação do recurso à Bíblia” ou, podemos dizer que, Lutero torna necessário aquilo que Gutenberg (Inventor da imprensa) tornou possível, ao colocar “a Bíblia no centro da escatologia cristã e nas mãos de todos”. A Reforma de Lutero engendra, ao lado da invenção da imprensa por Gutenberg, as condições para que o nascente mundo moderno assumisse a escrita como forma de manifestação. É nesse processo que a alfabetização torna-se, sobretudo entre os protestantes europeus, “a condição de uma fé pessoal e sólida”, condição em que escola e catecismo passam a andar juntas na Europa protestante.

Marcílio (2014) salienta que Lutero e Melanchton, por volta de 1524, contribuem, sobremaneira, para a divulgação no interior da Alemanha, da proposta de instrução de todo o povo. Segundo a autora, foi Lutero quem promoveu a educação pública e Melanchton foi o criador da educação humanista pública, ou seja, voltada para o povo, situação que, da Alemanha, difunde-se para todos os outros países europeus.

A reação católica à Reforma protestante, sobretudo por meio do Concílio de Trento (1545-1564) condena a difusão dos chamados livros heréticos e divulga o *Index Librorum*

Proibitorum, que continha basicamente, livro de autoria dos líderes da Reforma, dentre outros, os quais tratam, segundo o *Index*, de assuntos lascivos e obscenos (GADOTTI, 2003; MANACORDA, 2006; SAVIANI, 2008; MARCÍLIO, 2014).

Quanto ao sistema educacional, “após ter condenado em outros documentos as iniciativas dos reformados, o Concílio de Trento providenciou a reorganização das escolas católicas, evocando explicitamente as antigas tradições”, como explica Manacorda (2006, p. 201-202). Nesse movimento de Contra-reforma, o Concílio recomenda a instituição das escolas jesuítas, voltadas para leigos, com finalidade de instrumentalizar a luta da Igreja católica contra o protestantismo, como já salientamos. Para Marcílio (2014, p.6), o exemplo bem sucedido de novas escolas para leigos e recomendadas por Trento, foi a dos jesuítas, pois “além de formação dos próprios quadros, eles se dedicaram principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade”.

Segundo Romanelli (2003, p.34) os padres europeus católicos materializaram o espírito da Contra-reforma, fato que se caracterizou por uma “enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos”. Para os Jesuítas, “o princípio e o objetivo primordiais estavam na evangelização dos povos na fé católica, dentro da orientação de Trento, e tudo 'para maior glória de Deus', o lema da Companhia de Jesus”, conforme esclarece Marcílio (2014).

Nesse movimento da Contra-reforma, a Igreja católica, ao implementar o *Ratio studiorum*, como um plano geral de estudos dos colégios da Ordem Jesuíta e voltado à formação dos quadros da Igreja católica em todo o mundo. O *Ratio* regulamenta todo o programa oriundo do sistema escolástico e define, desde a organização das classes, horários, programas e disciplinas, como também os conteúdos tais como gramática, humanidades, poesia, retórica, filosofia (lógica, física e ética), metafísica, matemática e fisiologia e, sobretudo, teologia. Além dessa formação teórica de base humanista, há um período voltado à prática de magistério, cuja disciplina orientava-se segundo os conteúdos herdados do humanismo e agora, a serviço da religião, conforme esclarece Manacorda (2006).

É interessante salientar que no interior do movimento humanista passa a ser implementada severa crítica ao mundo medieval, aos valores morais e políticos das velhas sociedades e também à Igreja católica, sobretudo aos privilégios dos papas e da nobreza. Nesse processo, o encontro com civilizações de outros continentes impulsionado pelas grandes navegações e as possibilidades de uma nova vida numa nova sociedade, impulsionam

a classe burguesa à novos modos de produção, que subverterão as velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo e a abertura para a Idade Moderna e sua forma de filosofia racionalista.

Romanelli (2003, p. 34) salienta que, aos jesuítas europeus faltava o gosto pela ciência e pelo pensamento crítico, no entanto, sobrava-lhes um dedicado amor às letras e ao ensino; eram humanistas por excelência e concentravam todo seu esforço intelectual no desenvolvimento dos seus discípulos, sendo que as atividades literárias e acadêmicas, próprias aos ideais de 'homem culto' tão valorizado na época, sobretudo em Portugal e na península Ibérica, lugares em que se encastelara o espírito da Idade Média, a educação, dominada pelo clero, “não visava por essa época, senão a formar letrados eruditos”.

É, portanto, nesse movimento de reação à Reforma protestante que a Igreja católica se organiza para ampliar seus horizontes e difundir sua religião e fé e, imbuída deste objetivo, chega ao Brasil, sendo que os primeiros jesuítas aportam em nosso país no ano de 1549 e serão os responsáveis pela construção das primeiras escolas brasileiras (RIBEIRO, 2000; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008; MARCÍLIO, 2014).

Enfim, ao enfatizarmos o marco histórico de organização das escolas jesuítas européias para o enfrentamento do protestantismo, na esteira da Contra-reforma, e a necessidade da conquista de novos adeptos para alimentar o poder e a fé da Igreja católica, deslocamos nossas reflexões para o Brasil, pois é justamente com a chegada dos jesuítas que podemos identificar o início de uma história da educação no Brasil e, conseqüentemente, da escola brasileira.

À guisa de síntese, ainda que incipiente, acerca do processo de construção da escola no mundo ocidental, torna-se importante salientar que a mesma, ao longo da história e na maioria dos casos, foi pensada e estruturada para atender os filhos da classe dominante, no entanto, ora ou outra, essa escola era questionada e mesmo, reorganizada, para chegar aos filhos das classes dominadas, fato notório que implica a importância da luta em prol de uma escola para todos, pois o conhecimento, como sabemos, torna-se arma de luta, sobretudo para os sujeitos das classes dominadas, os quais precisam dominar o que os dominantes dominam, como afirma Saviani (1986). Nas palavras do autor, “se 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” (SAVIANI, 1986, p. 59).

Enfim, diante da história da escola no ocidente e também no Brasil, como veremos no próximo item desta tese, essa instituição tem sido o instrumento social mais importante de

socialização de conhecimentos eruditos e clássicos essenciais construídos pela humanidade, embora os tenha disponibilizado, na maioria das vezes, às camadas privilegiadas da população. Acreditamos que a direção dessa prioridade poderá mudar, sobretudo se lutarmos por uma escola para todos, uma escola-comunidade, que reconheça o quanto os sujeitos das classes populares e trabalhadoras têm direito de acesso e apropriação de cultura de qualidade, de conhecimentos clássicos e outros objetos culturais humano-genéricos pois merecem desenvolver-se e humanizar-se multilateralmente.

2.1 A escola brasileira: da colônia aos dias atuais

A escola brasileira data dos primórdios do processo de colonização pois é no ano de 1549, com Tomé de Sousa, primeiro governador geral do Brasil, que chegam no país, os primeiros jesuítas liderados pelo padre Manoel da Nóbrega (SAVIANI, 2008). A finalidade principal dos jesuítas era converter os gentios para a santa fé católica (RIBEIRO, 2000; SAVIANI, 2008) e, para isso, são criadas escolas e instituem-se colégios e seminários nas diversas regiões do território nacional.

A educação jesuítica chega ao Brasil com objetivos práticos e voltados ao recrutamento de fiéis e servidores da Igreja católica. A chegada dos jesuítas, segundo Saviani (2005), demarca o início da história da educação brasileira, sendo que, ao cumprirem mandato do rei de Portugal D. João III, aplicarão os “Regimentos”, documento que poderia ser considerado como o início da política educacional brasileira. Segundo o autor, o ensino jesuíta no Brasil colônia, por contar com subsídio da Coroa portuguesa, constitui-se como a nossa versão de uma “educação pública religiosa” (SAVIANI, 2005).

No cumprimento do mandato do Rei de Portugal, os jesuítas implementam a catequese que, segundo Romanelli (2003), assegura a conversão da população indígena para o catolicismo, objetivo da Contra-reforma religiosa iniciada na Europa. A proposta educacional jesuíta, foi levada a cabo no Brasil com a criação de escolas elementares para os 'curumins'; escola que também foi estendida aos filhos dos colonos, conforme Ribeiro (2000). A catequese avança na colônia por meio dos núcleos missionários no interior das nações indígenas brasileiras e tem objetivo de garantir o processo de evangelização segundo os princípios do catolicismo.

A simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil, segundo Saviani (2008), configura-se pela emergência da educação como forma de aculturação dos povos nativos, sendo que esse fenômeno tem, principalmente na catequese, a sua idéia-força. Para o

autor “o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico, uma vez que os jesuítas consideravam que a primeira alternativa de conversão era o convencimento, que implicava práticas pedagógicas institucionais (as escolas)”, embora também considerassem as práticas não-institucionais (o exemplo cotidiano) como forma de educação e conversão.

Os jesuítas penetraram significativamente na vida da população nativa; fato que representava uma reviravolta nos hábitos, valores, condutas, pensamentos e sentimentos dos indígenas. Nesse movimento de pregação e catequização os indígenas não aprendiam apenas uma nova língua e uma nova interpretação da vida e da morte, pelas mãos de um novo deus, pois “pelo batismo operava-se um renascer que alterava pela base a vida cotidiana daquela população nativa e sua própria compreensão do significado da existência” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 42).

Diante dessa nova situação de existência, fazia parte da aculturação do nativo, como condição importante da catequese, “o aprendizado das práticas elementares de produção para a sobrevivência material da comunidade indígena, em processo de aldeamento”, esclarecem as autoras. Reiteram ainda que a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, constituíam-se como a base para uma instrução que possibilitaria a compreensão das Sagradas Escrituras, vez que o acesso a catecismos, livros e cantos religiosos, assim como calcular os dias e festas religiosas e acompanhar os ritos e os sacramentos era o que se esperava dos indígenas, pois, segundo os jesuítas, tais práticas civilizavam, pacificavam e os transformava em súditos da Coroa e 'filhos de Deus' (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 42).

É durante os anos de 1570 a 1759, sob a égide do *Ratio Studiorum*, como afirma Saviani (2008), que os jesuítas consolidam o primeiro Sistema educacional brasileiro. Nesse período, segundo Romanelli (2003, p. 35), os padres ministravam educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios, para o ingresso na classe sacerdotal, e também educação superior religiosa, somente para a formação sacerdotal. Ainda segundo a autora, “a parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados”.

É interessante perceber que a obra da catequese, segundo Romanelli (2003, p. 35), que “em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente, cedendo lugar, em importância, à educação da elite”. Para Ribeiro (2000, p. 22) “os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial” e

nesse sentido, “os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas [por sua vez] serão apenas catequizados”.

Conforme afirmação de Ribeiro (2000, p. 24) “a elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes”. A 'Companhia de Jesus' torna-se a ordem dominante no campo educacional brasileiro e, segundo a autora, esse fato fez com que os seus colégios fossem frequentados mesmo por aqueles que não tinham vocação religiosa, pois esta era a única forma de preparo intelectual no Brasil (RIBEIRO, 2000).

Na compreensão de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) com a abertura dos seminários para alunos externos e a expansão dos colégios para leigos em geral, efetiva-se culturalmente a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial; são os jesuítas que assumem o compromisso com a formação intelectual das elites e lideranças políticas brasileiras da época; estratégia importante no combate à reforma religiosa que havia ocupado o Velho mundo europeu e poderia também chegar ao Novo mundo da colônia.

É importante compreender, segundo Saviani (2008), que os colégios jesuítas ao assumirem os princípios do *Ratio Studiorum*, no mundo e também no Brasil, imprimem ideias pedagógicas que correspondem ao que passou a ser reconhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa pedagogia, cuja visão essencialista de homem, o concebe como portador de uma essência universal e imutável, sendo que cabe à educação a tarefa de moldar a existência particular de cada educando à essência universal que os definem como seres humanos.

A essência humana, no período colonial, é considerada e reconhecida como uma criação divina, sendo que o ensino professado pelos jesuítas, nos moldes europeus, enfatizava a necessidade de se partilhar “o tesouro da cultura universal, cristã e católica, adequada a todos [tanto na metrópole quanto na colônia] que se dedicavam ao cultivo da terra, do espírito e à salvação eterna” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 47).

A orientação da pedagogia tradicional, baseada no *Ratio studiorum* predominou no Brasil durante aproximadamente dois séculos, até 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias. Esse ato foi efetivado pelo Marquês de Pombal, de nome Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro do rei de Portugal Dom José I, que busca a recuperação da economia, concentração do poder real e modernização da cultura portuguesa (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; RIBEIRO, 2000; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008).

Dentre as reformas propostas por Pombal para Portugal e colônias, uma delas refere-se a instrução pública e por isso a 'Companhia de Jesus' é atingida, fato que culmina com a expulsão dos jesuítas do Brasil e a instalação de um ensino público, financiado pelo Estado; agora não mais formando somente os quadros da Igreja mas, sim, o nobre negociante, através do ensino da língua portuguesa, de conteúdos diversificados e conhecimentos de natureza científica, para se enfrentar a realidade do mundo moderno. Para Saviani (2005) com as reformas pombalinas surge, portanto, um ensino estatal materializado nas 'aulas régias' a serem mantidas pela Coroa de Portugal e configura-se, assim, os primeiros ensaios de uma forma de escola coletiva estatal, de iniciativa privada e considerada pública. Tais reformas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas jesuítas e, “com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo assim, a nossa versão da 'educação pública estatal' (SAVIANI, 2005, p. 9).

Segundo Ribeiro (2000, p. 35) as 'Reformas Pombalinas' visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século e visavam, também, provocar mudanças nas colônias e especialmente no Brasil, a fim de adaptá-lo à nova ordem pretendida pela metrópole, sendo que, “a formação 'modernizada' da elite colonial (masculina) era uma das exigências para que ela se tornasse mais eficiente”. Podemos dizer que a reforma na educação brasileira da época, passava a visar um homem mais prático e, conseqüentemente, produtivo, não mais, exclusivamente um intelectual das letras e humanidades como apregoava o ensino humanista cristão tradicional.

No entanto, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, desmantela-se a estrutura administrativa do ensino, desde a uniformidade da ação pedagógica, a transição dos níveis escolares, a graduação, foram substituídas pela diversificação de disciplinas isoladas e leigos começam a ministrar aulas. Nesse processo, o Estado assume os encargos com a educação, instituindo-se um ensino público e os próprios filhos da aristocracia brasileira, oriundos dos Engenhos de cana de açúcar, os quais foram formados pelos jesuítas nos colégios e seminários, tornaram-se os mestre-escola e continuadores da ação pedagógica jesuítica e compuseram o maior contingente de professores para as chamadas aulas régias, propostas pela reforma pombalina (ROMANELLI, 2003).

As aulas régias estenderam-se no Brasil e eram sinônimo de escolas que funcionavam na casa dos próprios professores. Eram aulas avulsas e relacionadas às primeiras letras, ao latim, grego, filosofia, etc., sendo que os alunos podiam frequentar umas ou outras pois, além de avulsas, aconteciam de forma isolada e sem articulação entre si e garantidas por um novo

imposto colonial, ainda que parco, o 'subsídio literário' (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; SAVIANI, 2008).

Estamos em meados do século XVIII e, nesse período, temos a fundação de importantes Seminários para a formação de padres no Brasil, no entanto, também atendiam leigos das famílias abastadas economicamente. Temos o 'Seminário de Mariana' em 1750, o 'Seminário de Olinda' em 1800, sendo que, segundo Saviani (2008, p. 110), torna-se na época “uma das melhores, senão a melhor escola secundária do Brasil”. A educação nesses Seminários acompanhava o modelo inspirado no espírito moderno de investigação da natureza e formava, portanto, o filósofo da natureza. A base da aprendizagem era a física experimental, a química e a história natural, numa perspectiva empírica, além, é claro, dos conhecimentos eclesiásticos, embora essa formação se afastasse da visão especulativa, própria do ensino jesuítico tradicional.

No ano de 1808 temos a vinda da família real portuguesa para o Brasil, chefiada pelo príncipe regente, que se tornará em 1816, o rei Dom João VI, que irá transferir a sede da colônia para o Rio de Janeiro. No mesmo ano de 1808 é criada a Academia Real da Marinha e, no ano de 1810 é criada a Academia Real Militar, as quais se destinam a formar engenheiros civis e militares. Temos nesse período, a instituição de aulas de cirurgia na Bahia e também de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro e, em 1809 organizam-se aulas de medicina, com objetivo de formar médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha, dentre outras aulas que aos poucos, tornam-se escolas e cursos superiores (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; RIBEIRO, 2000; ROMANELLI, 2003; SAVIANI, 2008).

Pode-se afirmar que as reformas Pombalinas da instrução pública reverberaram no Brasil de 1759 a 1834, como salienta Saviani (2008) e possibilitaram a estatização da administração do ensino e a instituição do diretor-geral de Estudos, organização do magistério e o exercício da docência através de exames de seleção, orientação dos conteúdos de ensino feito pela 'Real Mesa Censória', acompanhamento do rendimento dos alunos por relatórios, criação das aulas régias de primeiras letras e de humanidades e organização dos estudos superiores. Tais fatos decorrentes das reformas de Pombal, como salientamos, possibilitaram a inserção no Brasil de ideias relacionadas a um ensino laico de inspiração iluminista a ser assumido e controlado pelo Estado (SAVIANI, 2005; 2008).

É importante salientar, como lembra Romanelli (2003) que a presença de Dom João VI, por 12 anos no Brasil, possibilitou mudanças significativas nas instituições educacionais brasileiras, sendo que a principal delas foi a criação dos primeiros cursos superiores de natureza não-teológicos, os quais, embora organizados em aulas avulsas, garantiam uma

formação prática profissional. Lembra a autora que a presença da 'Missão Cultural Francesa', em 1820, possibilitou a criação da 'Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura', a qual tornar-se-ia a 'Escola Nacional de Belas-Artes'. Também foram criados no Rio de Janeiro, nesse período da família Real no Brasil, o Museu Real (Museu Nacional), o Jardim Botânico, a Biblioteca Pública e a Imprensa Régia.

Após o retorno de Dom João VI, em 1821 a Portugal, seguido da proclamação da independência do Brasil em 1822 por Dom Pedro I e a outorga da 1^a. Constituição do Brasil Imperial em 1824, são fundadas, no ano de 1827, as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, instituições responsáveis pela formação dos quadros administrativos e políticos de nível superior do novo período da monarquia Imperial. A nova constituição trata no artigo 179 da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros e da garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos, assim como da criação de colégios e universidades, conforme Almeida & Barreto, 1967 (apud RIBEIRO, 2000).

No entanto, esclarece a autora, torna-se Lei somente a proposta de distribuição, por todo o território nacional, das escolas de primeiras letras, fato que, de certa forma, compromete um eficiente atendimento escolar à população. Pode-se dizer que “a opção monárquica, por seu turno, com seus padrões aristocráticos, quando muito exigia a ampliação ou 'popularização' do nível elementar”, conforme Ribeiro (2000, p.47). Outra questão curiosa e importante da Constituição de 1824 e presente no seu artigo 5^o. determina que “a religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império”, incorporando o catolicismo ao Estado brasileiro.

Nos lembra Romanelli (2003, p.40) que, apesar de garantidas por Lei, mesmo as 'escolas de primeiras letras', em número reduzido no país, sofrem com a falta de pessoal preparado para o magistério e por isso apresentam grandes limitações de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. Segundo a autora “a falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas”. Por conta desta realidade, o ensino secundário, sobretudo, acabou nas mãos da iniciativa privada, sendo que o ensino primário, sem recursos, ficou praticamente abandonado, restrito a pouquíssimas escolas e sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, sem habilitação para outra profissão, viam-se obrigados a ensinar nas precárias escolas primárias.

Para sanar essa carência de profissionais para a educação escolar, são criadas as primeiras escolas normais no Brasil, em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo), com a finalidade de melhorar a formação dos docentes; são escolas de nível

secundário com formação de no máximo dois anos. Também nesse período, são criados os liceus provinciais, sendo que em 1825 é criado o Ateneu do Rio Grande do Norte; os Liceus da Bahia e Paraíba em 1836; o Colégio Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro (RIBEIRO, 2000).

Saviani (2008, p. 126) salienta que a primeira lei de educação do Brasil independente, embora modesta, não deixava de sintonizar-se com o espírito moderno da época pois,

Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).

O autor nos lembra ainda que constava do currículo da escola de primeiras letras os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e, questão importante a ser enfatizada, é que as 'escolas de primeiras letras' assumem o método de 'ensino mútuo', também conhecido por método Lancasteriano ou monitoral, o qual vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808. A aplicação desse método tinha objetivo de “acelerar a difusão do ensino, atingindo rapidamente e a baixo custo, grande número de alunos” (SAVIANI, 2008, p. 128). Esclarece o autor que esse método consistia em tornar os alunos mais adiantados em monitores, para auxiliar o professor no processo de ensino para classes numerosas.

É no período imperial monárquico, segundo Romanelli (2003, p.40), que completam o quadro geral do ensino, “além de poucas escolas primárias (em 1888, 250 mil alunos para uma população de 14 milhões de habitantes), Liceus em cada capital de província e colégios particulares, sendo que em algumas cidades importantes existiam alguns cursos normais”. No ano de 1856, é criado o Liceu de artes e ofícios no Rio de Janeiro e também alguns cursos superiores e temos a criação da Escola Politécnica e a Escola de Minas de Ouro Preto, no governo de Rio Branco de 1871-1876 (ROMANELLI, 2003).

Saviani (2008) lembra que um dos responsáveis pelas necessárias mudanças na instrução pública foi o ministro do Império, Couto Ferraz, que em 1853, baixa um Regulamento que ficou conhecido na educação como 'Reforma Couto Ferraz' o qual, dentre outras medidas, institui a inspeção nas escolas, condições para a carreira do magistério, sendo que há um destaque para a instrução pública primária obrigatória, vez que, ato contínuo, estabelece-se o princípio da obrigatoriedade do ensino primário no país.

Em seguida teremos em 1879 a Reforma Leônicio de Carvalho que, de certa forma, abre o caminho para o movimento higienista na educação do segundo Império e ao longo da Primeira República brasileira. Segundo Saviani (2008, p. 137), conformam o discurso pedagógico médico-higienista enunciados como 'a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização'; 'a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo'; 'o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza', situações que transportam o discurso médico para a educação, para a fala dos professores, políticos e intelectuais. Aspecto importante é que mantém-se a obrigatoriedade do ensino primário.

Em se tratando de método de ensino, a Reforma Leônicio de Carvalho aponta para o método de ensino intuitivo ou 'lições de coisas' e dispunha-se a resolver o problema da ineficiência do ensino, o qual encontrava-se inadequado em relação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial processada no final do século XVIII e meados do XIX na Inglaterra e outros países da Europa. Segundo o método intuitivo, conforme Reis Filho (1995 apud SAVIANI, 2008, p.140) “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras”.

O método intuitivo mantém-se presente nas escolas durante o final do Império, sendo que nesse movimento pedagógico, ganha força no país, ao longo da década de 1920, o ideário da chamada Escola Nova; embora tenha encontrado resistência, especificamente na década de 1930, advinda da tendência tradicional presente na Igreja Católica (SAVIANI, 2008).

Foi o médico Dr. Abilio Cesar Borges, fundador e proprietário de importantes escolas privadas no Brasil e que ocupou cargos de comando na educação brasileira imperial, ao receber o título de 'Barão de Macahubas', defende a pedagogia moderna nas escolas, sempre permeada pela educação moral religiosa, conforme afirma Saviani (2008). Para o Dr. Abilio, esse era o caminho adequado para o ensino das crianças e jovens brasileiros; um médico, um tipo de mecenas da educação, autor de leis e compêndios, doador assíduo de seus livros didáticos para as escolas, que defendia a escola como um lugar de prazer e felicidade para as crianças e, fazendo a crítica à escola tradicional, defendia uma escola ativa que aguçasse a curiosidade e o gosto pela instrução (SAVIANI, 2008).

É na fase propriamente imperial, como afirma Saviani (2008), a qual se inicia no final da década de 1860, que o debate nacional se desenrola acerca do problema instaurado da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, sendo que atribui-se “a educação a

tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura” ou seja, a fim de evitar prejuízos aos proprietários de terras e escravos, sujeitos que dominavam a economia brasileira baseada na cafeicultura.

O movimento abolicionista cresce e pressiona a elite que encontra-se no poder, a qual instaura, de forma gradual e segura, o processo abolicionista, conforme esclarece Saviani (2008). Em 1850 é proibido o tráfico de escravos, em seguida no ano de 1871 temos a Lei do Ventre Livre que torna livres os filhos de escravas, em 1885 a Lei dos Sexagenários que torna livre os escravos com mais de 60 anos e finalmente, em 1888 temos a abolição geral da escravidão no Brasil com a Lei Áurea. Nesse interim, salienta Saviani (2008, p. 162-163) “buscava-se solucionar o problema da mão-de-obra discutindo-se o aproveitamento dos nacionais, incluídos os ex-escravos libertos, o recurso à imigração dos asiáticos e europeus”. A imigração europeia, principalmente italiana, dirige-se para os cafezais, principalmente do estado de São Paulo, sendo que o número de imigrantes que vieram eleva-se de 13 mil na década de 1870 para 184 mil nos anos 1880 e para 609 mil na década de 1890.

No final do século XIX, a educação brasileira vinha passando por várias reformas e, além das propostas educacionais que já mencionamos, teremos, especificamente no ano de 1882, o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, uma obra monumental, segundo Saviani (2008), que abrange todos os aspectos da educação brasileira, desde o jardim-de-infância ao ensino superior que, no entanto, não foi implantado. No entanto, dada a abrangências das reflexões dos 'pareceres', as ideias neles defendidas permanecerão em pauta em todos os debates que a sociedade brasileira viria a estabelecer no próximo século, conforme atestam Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) e que subsidiariam a versão nacional do movimento escolanovista.

Posteriormente, com a Proclamação da República em 1889 e o estabelecimento do regime federativo, a instrução popular foi mantida sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estado. Logo no ano de 1890, institui-se por Benjamin Constant, representante da corrente positivista na educação, a reforma dos ensinos primário e secundário para o Distrito Federal (SAVIANI, 2008).

Para Saviani (2005, p. 4) foi somente com o advento da República, ainda que na égide dos estados federados, que a escola pública efetiva-se no Brasil ou seja, “trata-se de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público responsabilizar-se plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas”. Esclarece o autor que tais condições incluem a construção de prédios adequados, a instituição do corpo de agentes e professores, a definição de diretrizes pedagógicas, componentes

curriculares, normas e mecanismos disciplinares e de avaliação das unidades e do sistema de ensino, configurando-se, assim, a escola pública propriamente dita e como conhecemos atualmente. Nas palavras do autor, “é a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população”, tarefa que se materializa, conforme esclarece Souza (1998) com a instituição da escola graduada, isto é, dos grupos escolares no Estado de São Paulo que acontece a partir de 1980 e se irradia para todo o país.

Para Souza (1998) entre o final do século XIX e início do XX no Brasil, a educação voltada as classes populares torna-se amplamente difundida e procura seguir os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, assim como na existência de um prédio arquitetonicamente organizado com várias salas de aula e contando com a participação de vários professores. No Brasil republicano, especificamente no Estado de São Paulo, no início do ano de 1890, tem origem a escola primária, localizada nos grupos escolares, cuja finalidade voltava-se a difusão dos valores republicanos. Segundo a autora “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação” (SOUZA, 1998, p.15).

A Primeira República, por sua vez, recebe como herança o legado de colocar em prática ideias como democracia, federação e educação, como formas essenciais para acompanhar a modernização do Brasil, conforme Ghiraldelli Junior (1987). A procura da educação escolar, segundo o autor, aumenta bastante no fim do Império e início da República, justamente por difundir a possibilidade de ascensão social, sobretudo pela via do ingresso no mundo do trabalho moderno. Segundo o autor, os trabalhadores urbanos e os colonos, começaram a ver na escolarização dos filhos, uma possibilidade para o ingresso nas carreiras burocráticas que a modernização da sociedade oferecia” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p. 16).

No Estado de São Paulo entre 1892 e 1896 difunde-se a reforma da instrução pública com a pioneira organização do ensino primário na forma de grupos escolares, (SOUZA, 1998; SAVIANI, 2008). Essa reforma propõe a superação da fase anterior que destinava cadeiras aos professores e passa a instituir as classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais conforme esclarece Souza (1998). Os conteúdos no grupo escolar passam a ser ministrados por um corpo relativamente amplo de professores, os quais se encarregavam do ensino para um grande número de alunos, emergindo, assim,

como esclarece Saviani (2008) a questão da coordenação dessas atividades no âmbito de unidades, os grupos escolares.

Nos lembra Ghiraldelli Junior (1987) que no Brasil de 1890 o Censo demográfico apontava algo em torno de 85% de analfabetos, isso numa população de 14 milhões de habitantes. Essa realidade tão adversa, segundo os intelectuais brasileiros da época, impossibilitava o estabelecimento de uma verdadeira democracia no país, vez que deixava à margem do processo de modernização, a grande maioria da população. Nesse sentido, a concepção liberal via na expansão da instrução, a chave para a solução desse problema social, afinal, “o Brasil realmente era um “país de analfabetos” e fazia-se necessário alfabetizar, educar o homem para que ele pudesse votar, participar da construção da República através dos canais legais da política que, de um certo modo, haviam se democratizado, se comparados com o Império”, conforme Ghiraldelli Junior (1987, p. 17).

Para Souza (1998, p. 26) a invenção e implantação dos grupos escolares, inicialmente em São Paulo e, posteriormente, na maioria dos Estados brasileiros, enfatiza a “vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância (...) garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social; elemento de regeneração da nação, de moralização e civilização do povo”. Tais princípios da concepção liberal de educação chegam ao Brasil no final do século XIX, sendo que, em São Paulo especificamente, “a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social”.

Reitera a autora que:

A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada, ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo (SOUZA, 1998, p. 26-27).

O grupo escolar representa a instituição de uma organização administrativa e pedagógica calcada na racionalidade científica e na divisão do trabalho, como esclarece Souza (1998), fato que estabelece uma classificação dos estudantes, um plano de estudos e determinada jornada escolar, resultando em uma forma de ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. O grupo escolar volta-se à difusão do ensino primário, cujo programa mostrava-se enciclopédico, com métodos e processos pedagógicos considerados os

mais modernos para a época, fato que requer esforço na formação dos professores que assumem as atribuições na escola primária (SOUZA, 1998).

Após a instituição dos grupos escolares na cidade de São Paulo temos rápida ampliação, sendo que em 1910, conforme afirma Saviani (2008), já havia 24 deles na capital e 77 no interior do Estado. Esse fenômeno se estende para outros Estados brasileiros, sendo que também no Estado do Mato Grosso, a partir de 1910, haverá a implantação do ensino primário em grupos escolares. Após o Estado de São Paulo em 1890, temos no Paraná e Maranhão no ano de 1903, a instalação de grupos escolares, fato que se segue em Minas Gerais no ano de 1906, Rio Grande do Norte e Espírito Santo em 1908, Mato Grosso, como citamos acima, no ano de 1910, Santa Catarina e Sergipe em 1911 e na Paraíba em 1916. Na Bahia, segundo Saviani (2008), embora a legislação faça menção a grupos escolares em 1895, provavelmente, somente no ano de 1908 é que foi instalado o primeiro grupo escolar naquele Estado. A grande expansão dessas instituições acontece a partir de 1930 e amplia-se durante muitas décadas do século XX, mantendo-se forte até a década de 1970, quando os grupos escolares são extintos para se criar as escolas estaduais de primeiro e segundo graus (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; SOUZA, 1998).

Como anunciamos acima, o modelo dos grupos escolares paulista foi disseminado pelo Brasil e conformou a organização pedagógica da escola elementar, assim como possibilitou maior eficiência do ensino e melhor rendimento escolar, pois formavam-se classes com alunos de um mesmo nível de aprendizagem. Embora interessante, essa forma de organização da escola “conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar”, fator que impõe barreiras ao processo educativo de muitas crianças, pois gerava muitas repetências e desistências nas primeiras séries do curso (SAVIANI, 2008).

Na realidade, segundo Saviani (2008) os mecanismos desenvolvidos junto aos grupos escolares tornam-se muito mais eficientes para o objetivo de seleção e formação das elites e não contemplavam a educação das massas populares do país, apesar de terem nascido politicamente com essa finalidade, segundo Xavier, Ribeiro & Noronha (1994) e Souza (1998). Afirma Saviani (2008) que a década de 1920 será crucial para o avanço da educação brasileira, sobretudo com a consolidação da Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição que participará de lutas educacionais importantes até a década de 1950, para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação brasileira.

A educação escolar, nas primeiras décadas do século XX, por basear-se em princípios liberais, coloca ao Estado o compromisso com a extensão do processo de escolarização como instrumento de participação política, conforme lembra Saviani (2008). A crença de que a

escola contribuiria para a transformação dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, conhecida como o movimento de 'entusiasmo pela educação' é plenamente aceita e disseminada entre os políticos, intelectuais, educadores e população em geral. No entanto, o autor esclarece que essa versão tradicional da pedagogia liberal, ainda nessa década, será suplantada pela versão moderna da pedagogia, criando as possibilidades para o escolanovismo.

O 'entusiasmo pela educação', conforme Ghiraldelli Junior (1987, p. 25), sobretudo após 1915, enceta variadas frentes na direção do desenvolvimento de um sistema escolar voltado a democratização do ensino básico. Para o autor “o espírito que pairava entre a intelectualidade ligada às elites esboçava um certo sentimento análogo ao dos anos iniciais da República”. Configurava-se na época uma vontade coletiva, um “movimento carregado de ideias cívicas, patrióticas, nacionalistas, onde a questão da difusão da escola popular, a escola primária, aparecia de forma relevante”. Esse processo, portanto, se ligava “aos anseios de universalização do ensino elementar e de ampliação das oportunidades educacionais para toda a população”.

Questão importante a ser destacada, considerando as transformações advindas da proclamação da República, refere-se ao fim do regime de padroado, outorgado pela cúria Romana a D. Pedro I durante o Império, e que tornava o ensino religioso católico obrigatório nas escolas do Brasil. A dissolução do regime de padroado consoma a separação entre a Igreja e o Estado, fato que exclui o ensino religioso das escolas públicas, algo que a Igreja jamais aceitou, tendo mobilizado todas as suas forças para reverter esse processo. Os católicos se organizaram, sobretudo a partir de 1928 para garantir participação política nos destinos da educação do país e fundaram as Associações de Professores Católicos (APCs) e a Confederação Católica Brasileira de Educação, constituindo-se no principal núcleo de ideias pedagógicas para resistir ao avanço das ideias novas liberais e laicas oriundas dos renovadores da educação (SAVIANI, 2008).

Estamos vivendo a modernização da agricultura cafeeira no Brasil e a efetivação do poder republicano, que conta com a participação efetiva dos cafeicultores do oeste paulista. Esse grupo, em decorrência da importância econômica conquistada no contexto da produção nacional, detém também o poder político, isso desde o manifesto de fundação do Partido Republicano no ano de 1870 na cidade de Itu-SP. Após o primeiro quinquênio da república, é eleito Presidente do Brasil o Sr. Prudente de Moraes, paulista da cidade de Itu e, na República Velha implanta-se, capitaneada pelos chamados 'barões do café' e liderada por Campos Sales,

a 'política dos governadores', aliança entre republicanos paulistas e mineiros (política do café com leite) para a manutenção do poder político no país (SAVIANI, 2008).

Torna-se importante evidenciar que desde o final do século XIX e adentrando às primeiras décadas do século XX, o movimento de construção da educação e das escolas no Brasil recebe influências de pedagogias não-hegemônicas socialistas e identificadas com o movimento operário. Esse fato ocorre, principalmente, com o regime republicano que ao abolir o trabalho escravo, abre as portas para a configuração de uma classe operária no Brasil. Os partidos políticos vinham se organizando desde 1891, fato que desemboca na fundação do Partido Socialista Brasileiro em 1902 e a reivindicação e defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional (SAVIANI, 2008, 2017).

Nos lembra Ghiraldelli Junior (1987, p. 93):

Se as elites se mostravam desinteressadas, então restava aos trabalhadores empunharem essa bandeira. E foi, de fato, nos programas dos vários partidos socialistas ou operários que a defesa do ensino público gratuito deu seus primeiros passos no sentido de se tornar uma tradição nas lutas das forças democráticas no Brasil (...) As agremiações socialistas da Primeira República foram marcadas por manterem, com constância, em suas cartas-programas, a questão do ensino popular.

Para o autor, a iniciativa de efetivação de 'escolas operárias', travada pelos membros do movimento socialista, foi um grande marco no processo de construção de uma 'pedagogia socialista' no Brasil. As 'escolas operárias' veiculavam um ensino totalmente laico, em que o conteúdo das aulas caminhava no sentido de agregar conhecimentos científicos em detrimento dos religiosos, sendo que há registros de grupos socialistas que mantinham essas escolas em muitos Estados brasileiros, tais como o 'Grupo socialista de Santos', o 'Centro Operário da Bahia' e a 'União Operária do Rio Grande do Sul' (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987).

Salienta Ghiraldelli Junior (1987) que as 'escolas operárias' procuraram integrar no processo de ensino as professoras normalistas com os educadores trabalhadores oriundos das fábricas, na busca da relação entre trabalho manual (dos operários) e trabalho teórico e intelectual (das normalistas), sendo que o 'Liceu de Artes e Ofícios' de Petrópolis-RJ foi uma experiência exitosa dessa forma de escola operária.

Segundo o autor, é o movimento socialista brasileiro que enfatiza, pela primeira vez, a relação nítida entre educação e política. A questão da educação das massas é esboçada como uma tarefa de instrumentalização política do operário no interior da luta social. No bojo dessa discussão, a educação surge, portanto, como parte integrante da luta organizada dos trabalhadores pela direção da sociedade pois, “a construção do socialismo se ligava a uma

melhor compreensão da realidade; a educação passava a ser vista como um instrumento de colaboração na luta dos trabalhadores” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p.90).

Nesse movimento contra-hegemônico, Saviani (2008, 2017) salienta a participação e influência dos políticos anarquistas na discussão sobre educação no Brasil, cuja organização remonta ao século XIX. Os ideais libertários e de escolas autônomas e autogeridas, são defendidos como centrais no processo de crítica à uma educação burguesa e elitista. Os anarquistas denunciavam, sobretudo, o uso da escola como forma de sujeição dos trabalhadores ao controle do Estado, Igreja e partidos políticos conservadores.

Para os políticos e educadores libertários, salienta Ghiraldelli Junior (1987, p. 102-103), a luta pela educação “não se enquadrava numa estratégia paliativa, forjada no sentido de criar ilusões aos trabalhadores, que passariam a sonhar com a possibilidade de um mundo melhor a partir do desenvolvimento individual através do estudo”. Segundo o autor, a luta pela educação popular engendrada pelos ideais anarquistas libertários “se inseria no contexto das demais batalhas que se desenrolavam no sentido de recuperar instrumentos de atuação social historicamente monopolizados pelas classes dirigentes”, pois, os operários percebiam que o saber adquirido na escola, apesar de ser um bem da humanidade, encontrava-se sob o domínio da classe dominante.

A bandeira fundamental e presente nos ideais anarquistas para os trabalhadores era insistir na educação para instrumentalizá-los na sua atuação social pois, melhor instruídos, poderiam reivindicar melhores salários e condições de vida e, ao mesmo tempo, ao reivindicar, poderiam estudar mais e garantir seus direitos. No entanto, ao contrário dos socialistas, viam o Estado como um inimigo e sustentáculo da burguesia e por isso condenavam o ensino público-estatal que consideravam como um “foco doutrinador a serviço dos interesses das camadas dirigentes”. Desta forma, os movimentos anarquistas estruturaram Centros de estudos e escolas na perspectiva da autoorganização e gestão educacional e do ensino racionalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p.109).

Saviani (2008, 2017) nos lembra que no ano de 1904 foi criada a 'Escola Libertária Germinal' em São Paulo e a 'Escola Social da Liga Operária de Campinas' no ano de 1907, assim como a 'Escola Livre 1º. De Maio' criada em 1911 no Rio de Janeiro e também as 'Escolas modernas', num movimento pleno de organização das ideias libertárias e críticas na educação brasileira. Para Ghiraldelli Junior (1987) as escolas modernas do Estado de São Paulo transformaram-se em paradigma do Ensino Racionalista no Brasil.

A partir dos anos 1920, com o sucesso da revolução russa de 1917, como enfatiza Saviani (2008, 2017) e com o arrefecimento do movimento libertário na educação a partir de

meados da década, conforme aponta Ghiraldelli Junior (1987), a hegemonia do movimento operário foi transferida para os comunistas. É fundado em 1922, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), sendo que a educação recebe grandes influências do campo educativo soviético, cujas teorias e ações passam a ser objeto de conhecimento e discussão no Brasil, sobretudo a proposição soviética para as questões da educação popular.

A acumulação capitalista decorrente da cafeicultura, acompanhada pelo desenvolvimento urbano e industrial, dá origem à chamada 'classe média' e, paralelamente, ocorre o fortalecimento da burguesia brasileira, que nos anos de 1920 incorpora a orientação fordista em suas recentes fábricas. Essa situação submete o trabalhador proletário aos mandos do capitalismo e cria as condições para um movimento de contestação da situação econômica, política e social do Brasil, evidenciada, sobretudo, no Estado de São Paulo em que emergem o descontentamento de parte dos militares, evidenciado no movimento tenentista e de outras forças sociais dissidentes, situação que leva à Revolução de 1930 (SAVIANI, 2008).

O resultado político da Revolução de 1930 é um 'Estado de compromisso', qual seja, o Estado coloca-se como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial. Podemos dizer que o Estado Novo consagra a vitória de um projeto construído e implementado em favor da burguesia industrial brasileira (SAVIANI, 2008). Ainda na consolidação desse movimento, atuaram no campo educacional, tanto as forças do movimento modernizante de industrialização e urbanização, como também a Igreja, que tentava recuperar sua força pedagógica, sendo que ambos os campos deram sustentação ao 'Estado de compromisso' com a burguesia industrial, conforme esclarece Saviani (2008).

É interessante perceber nesse movimento capitalista de industrialização e urbanização no Brasil, como nos orienta Saviani (2008), que ocorre o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Esse modelo avança e se fortalece a partir da 'substituição de importações' e torna-se decisivo para a economia do país, pois o Brasil consolida as indústrias de bens de consumo não duráveis, isso já nos anos 1950 e, chegando ao final dessa década, sob o governo de Juscelino Kubitschek, consolida as indústrias de bens e consumo duráveis.

A educação brasileira, a partir de novembro de 1930, passa a ser dirigida por um intelectual escolanovista, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos que, dentre outras determinações, restabelece o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Além disso, cria o Conselho Nacional de Educação, organiza a Universidade do Rio de Janeiro e adota o regime universitário, o ensino secundário e o ensino comercial, na esteira de se tratar a educação como questão nacional (SAVIANI, 2008).

Segundo Ghiraldelli Junior (1987), as palavras de Francisco Campos na época apregoavam que “a crise social poderia ser resolvida pela remodelação do aparelho escolar”. Para isso, deveriam ser empreendidas uma série de medidas legislativas com a finalidade de colocar em relevância aspectos qualitativos e técnico-pedagógicos da educação em lugar dos aspectos quantitativos e de expansão da rede de ensino, até então vigentes.

Estamos vivendo o início de 1932 e a publicação do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova' que, embora tenha vivenciado a restauração do ensino religioso no Brasil, engendrará uma ruptura entre intelectuais católicos e escolanovistas. Os católicos abandonam a 'Associação Brasileira de Educação-ABE', reduto de adeptos da escola nova e montam a 'Confederação Católica Brasileira de Educação-CCBE'. O ministro Francisco Campos segue no governo e redige a Constituição que será outorgada em novembro de 1937 de instituição do Estado Novo, regime do qual, será Ministro da Justiça, sendo acompanhado pelos escolanovistas Lourenço Filho e Fernando Azevedo, nomes eméritos da educação brasileira (SAVIANI, 2008).

Lourenço Filho, por sua vez, articula a questão do trabalho no processo técnico-profissional e também a psicologia infantil. Foi o seu livro 'Introdução ao estudo da Escola Nova', publicado entre 1929-1930, que divulgou de forma sistemática o ideário escolanovista no Brasil. Figura chave no desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova e por mais de cinquenta anos animou o ambiente pedagógico brasileiro (SAVIANI, 2008).

Juntamente com Lourenço Filho, teremos outra figura essencial do escolanovismo, Fernando Azevedo, que durante a sua gestão como diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, promove sua reforma em que predomina o espírito da Escola Nova, sendo que essas proposições foram sistematizadas no livro 'Novos caminhos e novos fins' publicado em 1931. Azevedo foi atuante na educação Paulista, tendo participação na fundação da USP em 1934 e regeu a cadeira de sociologia na nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e reconhecido como o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil. Para ele, “o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade” (SAVIANI, 2008, p. 211).

Para Fernando Azevedo, a escola única foi entendida como uma educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, iniciada aos 07 anos de idade ou seja, a escola primária. A escola do trabalho, por sua vez, criaria o estímulo à observação e experiência da criança, levando-a ao interesse pelo trabalho, para desenvolvê-lo com prazer, satisfazendo sua curiosidade intelectual. A escola-comunidade postularia a escola organizada

como uma comunidade em miniatura, que incentivaria o trabalho em grupo, sendo que a sala de aula ou classe, seria convertida em um espaço social em que todos trabalhariam com o sentimento de solidariedade, responsabilidade, cooperação mútua e companheirismo (SAVIANI, 2008).

Completando a tríade dos escolanovistas brasileiros temos Anísio Teixeira, educador e defensor da educação pública como direito do cidadão. Foi gestor público da educação, escritor e defensor incansável da escola para todos os brasileiros, pois reconhecia a educação “como questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira (...) [e] elemento chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário” (SAVIANI, 2008, p. 221).

A maior crítica de Anísio Teixeira referia-se à educação como privilégio das elites e, para ele, a educação deveria ser direito de todos e nunca um privilégio. Anísio Teixeira deixa claro através de seu testemunho e práticas profissionais, que “a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade” (SAVIANI, 2008, p. 226).

O 'Manifesto dos pioneiros da educação nova' é redigido inicialmente por Fernando Azevedo e subscrito por 26 intelectuais brasileiros, sendo que Anísio Teixeira foi decisivo nesse processo. Conforme esclarece Saviani (2008) o objeto do 'Manifesto' é a 'reconstrução educacional no Brasil' e os destinatários do texto são o povo e o governo. O texto considera que a 'Educação Nova' se constitui como reação contra a velha estrutura do serviço educacional de caráter artificial e verbalista. A nova concepção funda-se “no caráter biológico que permite a cada indivíduo se educar”, até onde permitirem suas aptidões naturais, independente de ordem econômica e social, conforme Saviani (2008, p. 244).

Segundo Saviani (2008, p. 244) “se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens”. O movimento da escola nova, portanto, procura libertar a escola das abstrações verbalistas do ensino tradicional e impregná-la de vida nas suas várias formas de expressão. Nesse sentido, a escola nova possibilitará vivências das virtudes e verdades morais, com objetivo de harmonizar os interesses individuais com os coletivos (SAVIANI, 2008).

A escola nova, portanto, superará a escola como um aparelho formal, desligado do meio social, para transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, com objetivo de colocar as crianças em contato vivo com o ambiente. Deverá ser reorganizada e procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do

educando 'para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar' (SAVIANI, 2008, p. 247).

É interessante perceber que o conceito de comunidade aparece no escolanovismo nos escritos pessoais de Fernando de Azevedo, sendo que o autor utiliza o termo escola-comunidade, tal qual estamos utilizando nesta tese de livre docência, embora nossa perspectiva diferencie-se epistemologicamente e metodologicamente daquela. Especificamente no 'Manifesto' há a defesa da escola como uma comunidade em miniatura (SAVIANI, 2008, p. 247), assim como, a defesa pela escola-comunidade permeada por valores tais como o trabalho coletivo, a autonomia de pensamento e ação e o contato com a realidade, tal como temos defendido ao pensarmos a construção de uma escola-comunidade a partir da escola atual (VIOTTO FILHO, 2005). No entanto, a diferença crucial é que a nossa proposta baseia-se no materialismo histórico dialético, em que o processo de construção humana requer as relações sociais e apropriações culturais na busca pelo socialismo, ao contrário do escolanovismo, que evidenciava as características humanas como naturais e moldadas na relação com o ambiente, porque ancorada no positivismo pragmático e voltado para a modernização da sociedade capitalista.

Nossa proposição de construção de uma escola-comunidade assume as contradições presentes na escola atual, a qual encontra-se, majoritariamente, a serviço dos interesses das classes dominantes, no entanto, os conhecimentos de natureza crítica também se fazem presentes nessa escola, fato importante para o seu processo de transformação e efetivação como uma escola-comunidade. Sabemos que esse movimento de construção não será harmônico e tão pouco conquistado por decreto, mas sim, resultado da organização coletiva dos sujeitos participantes da escola, sendo que a ação crítica dos educadores da escola atual é a chave para a efetivação desse processo de transformação qualitativa (VIOTTO FILHO, 2005, 2009, 2014, 2016).

Podemos concluir que o escolanovismo, como foi expresso no 'Manifesto dos Pioneiros', engendra uma revolução pedagógica na sua época e, embora relacionado à revolução democrático-burguesa da década de 1930 e à Pedagogia moderna pragmática, hegemonizou as posições progressistas, incluindo as correntes de esquerda em torno da defesa da educação brasileira. Ghiraldelli Junior (1987), no entanto, nos afirma que a disseminação da Pedagogia Nova age como causa e efeito no sentido de cercear o pensamento pedagógico de esquerda no Brasil, pois o movimento operário vivia um momento difícil com repressões intensas do governo, sendo que no bojo dessa situação, as elites fornecem como solução a Pedagogia Nova, fato que se torna mais visível no período pós 1930, vez que, “enquanto o

trabalhismo controlou e amorteceu o Movimento Operário ao nível da política, o escolanovismo fez o mesmo ao nível da discussão e elaboração pedagógica e educacional” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p. 159).

Chegamos na década de 1940, a qual demarca a queda do autoritarismo do Estado Novo de Getúlio Vargas em decorrência do golpe de 29 de outubro de 1945, em que o general Góes Monteiro, com apoio das forças armadas, impõe a Getúlio a sua renúncia. Assume o poder o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, que encaminha a realização de eleição para presidente em 02 de dezembro de 1945, na qual se elege o general Eurico Gaspar Dutra, candidato do PSD (Partido Social Democrata) que recebe apoio do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), que fora criado por Getúlio Vargas ou seja, a euforia democrática que tomou conta do Brasil ao longo do ano de 1945, após o longo período de ditadura do Estado Novo, resultou frustrada (SAVIANI, 2008).

Com a nova Constituição Federal, outorgada em 1946, temos a reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova e monta-se uma comissão para elaborar o projeto da primeira LDB brasileira, o qual sofrerá restrições durante toda a década e será retomado somente em 1957, momento em que se vive o conflito entre escolas particulares e públicas no Brasil (SAVIANI, 2008).

É notório o posicionamento de Anísio Teixeira diante do nacionalismo da época e, denotando uma visão crítica sobre a questão, o define como “a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos” e por isso, afirma, “o nacionalismo é mais do que a defesa contra os inimigos externos, é um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre 'favorecidos' e 'desfavorecidos' e contra a alienação de sua cultura e de seus gostos”. Afirmava ainda que o instrumento para se atingir esse nível de consciência era a escola, à medida que ela se constituísse como lugar de estudo e de conhecimento do Brasil e como forma de mostrar o caminho da emancipação nacional (SAVIANI, 2008).

Nesse processo histórico, salientamos que o governo de Getúlio Vargas (1950-54) e Café Filho, que assume o poder no último ano (1955), em virtude do suicídio do então Presidente da República, é marcado por uma relativa preocupação com a educação e aumento de verbas para o enfrentamento do mal nacional, o analfabetismo e também pela ampliação de vagas e permanência das crianças na escola (RIBEIRO, 2000). Segundo a autora, de um total aproximado de 6 milhões de crianças em idade escolar, 25,8% delas ainda permanecia fora da escola e dos matriculados, apenas 20,9% concluíam o quarto ano primário, sendo que é nesse bojo que as lutas pela educação popular se evidenciam.

O governo de Juscelino Kubitschek de 1956-61 empreende grande esforço em prol do nacional desenvolvimentismo e, desta forma, sua preocupação central é com o processo de industrialização e a proposta de lançar o Brasil como o país da modernidade. Foi um período de grande afluxo de capitais estrangeiros para o país e, pela primeira vez, segundo Ribeiro (2000), o governo federal se transformou em um instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento brasileiro, tendo como marco fundamental a fundação de Brasília e transferência do governo Federal para a cidade, assim como os encaminhamentos para a fundação da Universidade de Brasília (UNB). Em termos dos outros níveis educacionais não houve grandes avanços, simplesmente a manutenção da política educacional de base escolanovista.

Estamos em 1961 e Jânio Quadros é eleito Presidente do Brasil, no entanto permanece somente sete meses no poder, renunciando ao cargo; em seu lugar, o seu vice, João Goulart, torna-se Presidente. Nesse período, conforme Ribeiro (2000), temos a inauguração da UNB em 15 de dezembro de 1961 e a aprovação da primeira LDB brasileira, em 20 de dezembro de 1961, assim como a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE), contando com a participação de Anísio Teixeira. É também Anísio quem elabora o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo ministro da educação da época, Darcy Ribeiro (SAVIANI, 2008).

Conforme nos mostra Romanelli (2003, p.53), o governo João Goulart era composto por muitos intelectuais de esquerda e “foi caracterizado por uma radicalização política jamais vista no Brasil”. No entanto, os velhos interesses latifundiários e a burguesia industrial temiam a política de massas, sendo que o governo, sem apoio sólido das bases populares, pois as mesmas tinham um baixo nível cultural e de consciência política, bem como, sem apoio das esquerdas, que questionavam a dubiedade de suas propostas, foi tragado pelo golpe militar de 31 de março de 1964 (ROMANELLI, 2003).

É importante salientar que nesse período da primeira metade dos anos 1960 os movimentos de educação popular ganham força, cujo objetivo era possibilitar aos adultos a participação ativa na vida política do país e, para isso, melhor seria se fossem alfabetizados. Os principais movimentos dessa natureza, segundo Ribeiro (2000) são os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Os Centros Populares de Cultura, ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), florescem entre 1962 e início de 1964, foco de interesse e entusiasmo da juventude universitária (RIBEIRO, 2000; SAVIANI, 2017).

No entanto, com o golpe militar de 1964, todos esses movimentos populares foram aos poucos, sendo esvaziados e paulatinamente extintos. A intervenção militar em 09 de abril de

1964, na recente e progressista Universidade de Brasília, cujo Reitor era Darcy Ribeiro, também tornou-se um marco lamentável que inaugurou a chegada dos militares ao poder e seu desejo de controle da educação superior. Segundo Ribeiro (2000), o 'terror político', atinge o campo educacional, dirigido aos movimentos de crítica, cuja origem encontrava-se nas universidades, principalmente junto aos jovens da UNE.

Rapidamente o governo militar organiza-se para a criação de seu ordenamento legal das atividades educacionais do Brasil, são realizados os acordos MEC-USAID em que o Ministério da educação ao lado do 'United States Agency International for Development' procura reger a educação nacional conforme orientação Norte Americana. O Brasil sob extremo controle militar, vive um contexto em que prisões políticas, delações e tortura passaram a ser regra, sendo que políticos, intelectuais e artistas de esquerda são perseguidos, exilados, torturados e mortos. O golpe militar se efetiva como “a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional”, com o discurso de acabar com a corrupção, a inflação e a subversão identificada com o comunismo (RIBEIRO, 2000, p. 182).

Nesse período é criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967, cujo início das atividades ocorre em 1970 e voltado à alfabetizar o adulto para inseri-lo na vida econômica; normatiza-se também, o funcionamento do ensino superior e procura-se uma remodelação e expansão a baixo custo, para não prejudicar o atendimento dos níveis anteriores, para os quais, aprova-se a Lei 5692 em 1971, que fixa as diretrizes para o ensino de 1º. e 2º. Graus, dentre outras providências para a educação (RIBEIRO, 2000).

A 5692 em seu artigo 1º. Afirmava “o ensino de 1º. e 2º. Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (ROMANELLI, 2003, p.235). Dentre as mudanças introduzidas na estrutura do ensino está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 08 anos, ou seja, toda a criança de 07 a 14 anos deverá estar matriculada numa escola, sendo que os antigos cursos primário e ginásial se configuraram com o curso de 1º. Grau obrigatório de 08 anos. Segundo Romanelli (2003) essa mudança resolveu um problema, representado pela passagem do primário ao ginásial, que era feita mediante exames de admissão, situação que excluía muitas crianças de continuidade do processo de escolarização.

Ainda segundo a autora, as mudanças provocadas pela 5692 resolviam também o dualismo entre a escola secundária e a escola técnica pois, com a criação de uma escola única, o 1º. Grau, voltado à criança e ao pré-adolescente, ficaria responsável pela educação geral,

assim como pela sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, sendo que, o 2º. Grau, voltado ao adolescente, seria responsável pela habilitação profissional de grau médio. Passam a ser obrigatórias as matérias de 'Educação moral e cívica', 'Educação física', 'Educação artística' e 'Programa de saúde' e implanta-se o Ensino Supletivo, com a finalidade de suprir a escolarização incompleta ou aperfeiçoar conhecimento, utilizando os modernos meios de comunicação e massa (ROMANELLI, 2003).

Nesse período ganha força a pedagogia tecnicista, apoiada nas tecnologias do ensino e na psicologia behaviorista, também conhecida por comportamentalista. O ser humano é reconhecido por seus comportamentos, os quais, quando adequados, são reforçados positivamente e quando inadequados, reforçados negativamente ou extintos. Nesta proposição teórica os comportamentos humanos, observáveis, se sobrepõem àqueles não observáveis, tais como a consciência, que não é objeto de preocupação do behaviorismo, apesar de admitir a sua existência como um comportamento encoberto (VIOTTO FILHO et al, 2012).

Para Saviani (2008) a reorganização das escolas sob o tecnicismo tornou-as burocratizadas, submetidas a um controle rígido baseado no preenchimento de formulários e planilhas de desempenho, sendo que o magistério foi praticamente sufocado, com resultados muito negativos para as escolas. A pedagogia tecnicista ao transpor para as escolas o sistema das fábricas, na verdade, perdeu a especificidade da educação e praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico do professor, como afirma o autor.

Ainda durante os governos militares, na década de 1970 teremos no Brasil, convivendo com a pedagogia tecnicista, a concepção analítica e estudos críticos da educação, conforme salientou Saviani (2005; 2008), identificando uma 'tendência crítico-reprodutivista' na educação'. Tais estudos, segundo o autor, são críticos porque reconhecem a educação a partir dos condicionantes sociais e, ao mesmo tempo são reprodutivistas, pois concluem que a função da educação é reproduzir as condições sociais.

Para Saviani (2005; 2008) representam as tendências crítico-reprodutivistas, a 'teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica', a 'teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado' e a 'teoria da escola dualista'. O mérito dessas teorias, portanto, foi “dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais” (SAVIANI, 2008, p. 395).

Findo o regime militar, vivemos os anos 1980 e o efervescer do movimento crítico na política e na educação brasileira, sobretudo com a volta do exílio de importantes políticos, educadores, artistas e intelectuais brasileiros. Torna-se evidente a necessidade de construção

de alternativas à pedagogia oficial e, nesse movimento, emergem as pedagogias contra-hegemônicas, como afirma Saviani (2008, p.402) que “em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados”.

Ao longo dos anos 1980 e 1990 teremos o emergir de pedagogias de esquerda, as quais, contrárias e críticas às pedagogias institucionalizadas pelo governo militar, propunham desde uma educação autônoma de valorização do saber popular, até uma educação e uma escola como espaço de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular e ainda outra modalidade, que valoriza o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2008).

Ainda que bastante favorável a conjuntura das décadas de 1980-90, as tentativas de implantar políticas educativas 'de esquerda' por parte dos governos da época, tanto municipais quanto estaduais, organizados por partidos de oposição ao regime militar, não atingiram o seu objetivo adequadamente; embora tenha havido esforço político e ações nessa direção. As pedagogias da educação popular perderam força, embora no ano de 1994 tenha sido elaborada uma proposta intitulada 'Escola Cidadã' elaborada pelo Instituto Paulo Freire, na busca de uma relação da Pedagogia libertadora com o novo clima político neoliberal e cultural pós-moderno, sendo que há, ainda nesse movimento, as ideias pós-construtivistas veiculadas por Esther Pilar Grossi (SAVIANI, 2008).

No ano de 1994 surge a proposta da 'Escola plural', baseada na experiência da Prefeitura de Belo Horizonte, com o objetivo de atribuir a escola o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, tais como, 'aprender a aprender', 'aprender a conhecer', 'aprender a fazer', 'aprender a conviver' e 'aprender a ser', bem ao gosto do Relatório Delors dos quatro pilares da educação. Também o livro de Jose Carlos Libâneo continua sendo objeto de discussão sobre a 'pedagogia crítico social dos conteúdos' (SAVIANI, 2008).

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, permanece atuante desde o seu surgimento, apresentando-se como uma forma de resistência à onda neoconservadora e em virtude do apelo ufanista em torno das novas tecnologias. Novos trabalhos, adentrando ao século XXI e nessa direção pedagógica, tem sido construídos, fator importante para a ampliação da discussão inaugurada pelo Professor Dermeval Saviani com o livro 'Escola e democracia' datado do início da década de 1980, sendo que a nossa proposta de construção da escola-comunidade vem somar-se à esse grupo de autores críticos da educação.

Enfim, considerando o nosso trabalho e experiência ao longo dos últimos 30 anos no interior da escola brasileira, cujas reflexões sistematizamos nesta tese de livre docência, acreditamos ter acumulado reflexões e ações suficientes para contribuirmos com o projeto de

construção coletiva e fortalecimento da Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica essencial para se pensar criticamente a escola atual. Assim como Martins (2013), que pensou a educação escolar à luz da Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica, estamos pensando a escola-comunidade também nessa direção, incrementando tais aportes com a filosofia das objetivações humanas de Agnes Heller e a teoria histórico-social da formação do indivíduo, além das proposições da Psicologia social-comunitária e da escola-comuna de Moisey Pistrak e as ações propostas pela Pedagogia da terra das escolas de assentamentos do movimento dos trabalhadores sem-terra no Brasil, dentre outras contribuições de natureza crítica não reprodutivista. Acredito que tais elementos teórico-práticos tornam-se imprescindíveis para a construção da escola-comunidade, uma escola que nasce no seio das contradições da escola atual e com potencial de construir educação escolar voltada à transformação humana e social, porque estruturada segundo os princípios fundamentais do método materialista histórico dialético e sensível às necessidades de vida e educação dos sujeitos das classes populares.

Esse é o nosso objetivo ao buscarmos a história da escola, pois desejamos situá-la historicamente e demonstrar o seu movimento dialético, desde as suas primeiras manifestações no Egito, passando pela Grécia, Roma, pelas escolas episcopais da Idade Média, as Corporações de artes e ofícios, pelas escolas livres, a escola tradicional burguesa, as escolas jesuíticas europeias e a escola brasileira, desde a colônia até a atualidade, mostrando o processo de transformação da escola, da antiguidade aos nossos dias, para chegarmos na escola atual e repensá-la como escola-comunidade, uma escola possível nesse momento histórico.

Enfim, considerando toda a análise histórica delineada, podemos compreender que a educação escolar e a escola influenciam e sofrem influências da totalidade social, todavia, considerando a escola como um local de resistência e organização coletiva, podemos pensar possibilidades para sua transformação que não reproduzam a totalidade social, tal como estamos preconizando para a escola-comunidade; uma escola pensada, planejada e organizada pelos sujeitos dela participantes, tomando os educadores críticos como protagonistas desse movimento social que nasce no interior da própria escola.

O fato de assumirmos que a escola reproduz as relações da totalidade social, não implica, portanto, situação de imobilismo ou derrotismo, pois a escola encontra-se em movimento, fato que nos coloca o desafio do enfrentamento consciente da situação em que encontra-se a escola atual. A escola-comunidade caminha nessa direção e trata-se de uma perspectiva realista que preza pela análise concreta das possibilidades e limites para a atuação

dos educadores e demais sujeitos presentes na escola. Por isso mesmo, como temos afirmado e demonstraremos mais adiante, a construção da escola-comunidade não pode ser um processo apartado da luta das classes populares em geral e, sobretudo, das lutas de emancipação da classe trabalhadora e na direção revolucionária de superação da sociedade de classes alienada.

3 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE

Vários os autores mostraram a relação que se estabelece entre psicologia e pedagogia no Brasil, relação essa que passou por momentos de extrema integração e, ao mesmo tempo, por certos desentendimentos e confusões, beirando o verdadeiro litígio entre ambas. No entanto a análise crítica dessa relação torna-se imprescindível para se pensarmos a educação brasileira na sua totalidade e, sobretudo a transformação da escola atual na direção da construção de uma escola comunidade.

Para Gatti (1997; 1999), desde os seus primórdios a relação entre Psicologia e Educação tem sido permeada por acertos e desacertos, aproximações e conflitos, tendo sido objeto de polêmicas no cenário acadêmico brasileiro. Complementando essa ideia, Antunes (1991; 1999) entende que uma compreensão crítica da relação entre psicologia e educação é de fundamental importância, isso porque foi na educação que a psicologia encontrou as condições para sua consolidação enquanto ciência autônoma no Brasil.

Ao discutir as relações estabelecidas entre a psicologia e a educação, Patto (2003) salienta a necessidade de se resgatar a história da primeira república brasileira (1889-1930), para se compreender as finalidades dessa relação naquele momento histórico e os seus desdobramentos no processo de construção da sociedade brasileira. Enfatiza a autora que naquela época, da primeira república, a psicologia iniciava sua inserção nas instituições escolares no país.

Patto (2003) afirma ainda que a república instala-se no Brasil empunhando o lema “ordem e progresso” pois, naquele momento, o país vivia um certo caos urbano decorrente, em grande parte, da migração dos ex-escravos e imigrantes estrangeiros para as grandes cidades, as quais estavam em plena expansão. Para a autora, é justamente nesse período que a educação escolar e suas ciências auxiliares (biologia e psicologia) ganham importância no processo de formação dos cidadãos, isso porque, com base num determinado conceito de “normalidade”, implantado pela classe médica e por alguns educadores, a sociedade cobrava ações “exemplares” dos sujeitos sociais, para que os mesmos se adaptassem à nova realidade; os indivíduos precisavam ser capazes de trabalhar exemplarmente e prontos a obedecer e produzir, sem questionar o poder instituído pela República.

Segundo a autora, é justamente nesse cenário que a psicologia foi se constituindo como uma ciência “que avaliará aptidões e selecionará quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino [que] designará os destinados a mandar (quem será preparado para ser a elite dirigente) e os talhados para a obediência” (PATTO, 2003, p.32). Essa ciência, portanto, muito mais contribuirá para oprimir, do que para libertar os sujeitos oriundos das classes populares que chegaram às escolas.

É Antunes (1999, p.40) quem afirma que as transformações históricas pelas quais passava o Brasil, na virada do século XIX para o século XX, constituem-se como terreno fértil para a psicologia se estabelecer e manter suas primeiras relações com a educação. Podemos compreender, baseados na autora, que a psicologia no Brasil surge para responder às demandas de uma sociedade em processo de transformação, que saía da condição imperial, para um modelo republicano, de uma economia comercial-exportadora cafeeira, para um processo de industrialização destinado a lançar o país na modernidade.

A Psicologia, portanto, participando das transformações políticas, econômicas e sociais, encontrará na educação, um dos mais importantes substratos para sua consolidação enquanto ciência autônoma no país (ANTUNES, 1999, p.40). Nessa direção, juntamente com outras áreas do conhecimento, contribuirá para solucionar “problemas relacionados à saúde, à educação e à organização do trabalho, no interior de uma formação social dependente e atrasada, em busca da modernidade representada pela concretização do ingresso do Brasil no mundo industrializado”.

Segundo Patto (2003), a psicologia foi convocada, naquele momento histórico, a colaborar com um ensino escolar voltado à formação de sujeitos eficazes e adaptados às necessidades da produção em série exigida nas indústrias que se instalavam no Brasil. Decorrente dessas mudanças na sociedade, as preocupações com questões educacionais se exacerbam e a problemática pedagógica passa a assumir importância fundamental no processo de formação do sujeito melhor adaptado às novas condições do país.

Também Bock (1999, p. 71) salienta a importância dada à Psicologia naquele momento histórico e seu esforço científico para compreender os fenômenos psicológicos decorrentes de uma intensa e desordenada urbanização e expansão industrial no Brasil. O país vivia problemas de ordem educacional e dificuldades de infra-estrutura, e a Psicologia surge para atuar nesse processo. Segundo a autora:

A subjetividade assumia importância como objeto de saber, influenciando mentalidades e práticas; tornava-se cada vez mais uma dimensão fundamental para ser conhecida, estudada e compreendida, pois o processo de urbanização, decorrente, na Europa, do avanço do modo de produção

capitalista, colocava desafios para a sociedade brasileira. O Brasil enfrentava enormes problemas com sua infra-estrutura social: saneamento básico, habitação e epidemias (...). As cidades mais populosas traziam, além desses problemas, outras consequências do aumento das populações nos centros urbanos, como os movimentos sociais, que se desenvolviam na busca da conquista de melhores condições de vida. Os grupos dirigentes precisavam de um conhecimento que contribuísse para a compreensão e controle dos indivíduos. O conhecimento psicológico se tornava cada vez mais necessário e importante na sociedade (BOCK, 1999, p. 71).

Patto (1987) evidencia que a Psicologia escolar nasce no Brasil com o objetivo de prover conceitos científicos e instrumentos de medida e avaliação da inteligência, com objetivo de adaptação dos indivíduos à nova ordem social brasileira. De acordo com Patto (2003, p. 33), a Psicologia ao constituir-se como ciência “não gera seus conceitos e teorias no vazio, num espaço neutro”, mas sim em compatibilidade com a ideologia burguesa-industrial e, em função de seu compromisso com a ideologia liberal.

Podemos afirmar, portanto, que a psicologia, desde os seus primórdios no Brasil, procurou justificar cientificamente a desigualdade estrutural e foi utilizada como um instrumento de controle do corpo social, construindo conhecimentos e contribuindo para a implementação de ações que visassem o ajustamento e a adaptação dos sujeitos às condições apresentadas pelo ascendente capitalismo urbano-industrial.

Nesse período, ideias positivistas e liberais expandiam-se e dominavam o pensamento educacional e a organização escolar no país. É dentro desse ideário que sérios problemas educacionais foram enfrentados, vez que era preciso preparar melhor a população para a inserção do país nas raias da modernidade. No geral, os problemas educacionais estavam relacionados ao acesso e ampliação da escola primária, erradicação do analfabetismo, deselitização do ensino secundário e superior, questões emergentes na época e que precisavam ser enfrentadas (ANTUNES, 1999; BOCK, 1999).

É, portanto, durante as décadas iniciais do século XX, que se estabelece uma articulação significativa entre a Psicologia e a Pedagogia no Brasil. Para a Pedagogia, torna-se fundamental colocar-se ao lado da Psicologia, com objetivo de justificar cientificamente suas ações na escola e, para a Psicologia, estar na educação significava encontrar amplo terreno para desenvolver-se no plano teórico e prático e, desta forma, ampliar sua inserção nas esferas da organização do trabalho e do atendimento clínico nos serviços de orientação infantil (ANTUNES, 1999).

Foi durante o desenvolvimento urbano-industrial, nas primeiras décadas do século XX, rumando para uma massiva industrialização com a finalidade de substituir as importações, que o Brasil necessitou melhor capacitar sua população, permitindo assim o

acesso à leitura e escrita e, também, aos cálculos matemáticos. Antunes (1999, p. 69), entende que esses fatos possibilitaram o surgimento dos primeiros profissionais da educação, ligados principalmente, ao ideário escolanovista. Para a autora é nessa época que as teorias pedagógicas preocupadas com o processo de ensino-aprendizagem “tiveram uma penetração sistemática no Brasil e, junto com elas, as teorias e técnicas da psicologia, produzidas nos centros europeus e norte-americanos de pesquisa e aplicação”.

O processo de industrialização caminhava a passos largos, assim como o consequente lançamento do Brasil na ‘almejada modernidade’. Para Antunes (1999, p.71), é nesse quadro que o pensamento escolanovista se instala e torna-se hegemônico, sendo reconhecido como um movimento pedagógico que fazia parte de um projeto voltado para a construção de um ‘homem novo’, um homem esculpido pela educação e, com essa finalidade a psicologia junta-se à pedagogia para cumprir essa tarefa social e histórica.

No bojo dessa situação, Antunes (1999, p. 72) afirma que a ciência psicológica torna-se “exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois deveria ser capaz de fornecer muitos subsídios teóricos e todo arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa”. Nesse contexto a Psicologia se consolida como a ciência que dá sustentação ao escolanovismo, tendo o indivíduo como seu objeto de estudo, desenvolvendo uma nova forma de se conceituar infância e educação infantil, justamente por oferecer instrumental teórico e técnico para uma ação eficiente na construção do ‘homem novo’ para um Brasil moderno e industrializado.

Bock (1999) salienta que a ciência psicológica foi provedora, aos educadores da escola nova, dos instrumentos teóricos e práticos para se pensar a construção de um homem livre (o homem novo) e, nesse sentido, superar a visão tradicional presente na educação. A psicologia, portanto, desenvolve um trabalho educacional com o objetivo de manter a natureza pura e boa da criança e permitir que cada indivíduo constitua-se de forma criativa e espontânea, como sujeito de sua vida. Desta forma, portanto, a psicologia contribui para a formação do homem preparado para o capitalismo moderno que se instalava no Brasil.

Libâneo (1991) esclarece que as ideias da psicologia, que iriam iluminar o movimento da escola nova, cunharam na educação a orientação de que os fatores causadores do comportamento humano são decorrentes de processos internos (emoções, sentimentos e ideias), próprios do indivíduo, sem levar em consideração a natureza social do homem. Essa compreensão, segundo o autor, pressupõe que cada indivíduo possui características que são universais, as quais se desenvolvem naturalmente ao longo da sua vida. Libâneo ainda salienta

que decorrente dessa visão advinda da psicologia e assumida pela escola, inaugura-se o individualismo na educação brasileira.

Para Libâneo (1991), a psicologia ao valorizar a criança como dotada de personalidade livre e autônoma e enfatizar as necessidades e interesses espontâneos dos indivíduos, acaba por criar o fenômeno da psicologização das situações escolares, sobretudo quando explica os comportamentos desses sujeitos através de termos como inibição, bloqueio emocional, imaturidade psicológica, instinto agressivo, etc.

Bock (1999) esclarece que a psicologia, ao respaldar cientificamente a escola nova, orientando os educadores para uma maior compreensão da natureza pura e boa da criança e para acompanhar seu desenvolvimento, corrigindo o seu percurso quando necessário e resguardando-a das influências negativas advindas da sociedade, o faz a partir da psicologia diferencial, da psicometria, dos estudos sobre a personalidade, vocações e aptidões, tendo o paradigma naturalista como pressuposto para a explicação desses fenômenos. Nesse sentido, instaura uma compreensão em-si dos sujeitos na escola e reconhece que cada indivíduo deve ser explicado por si-mesmo, como produto de um desenvolvimento espontâneo e natural.

Essa relação entre psicologia e educação, que se construiu desde o início do processo urbano-industrial no Brasil, avança ao longo das décadas de 1950 e 1960 com a finalidade de manter os indivíduos plenamente ajustados à sua condição social e profissional. Ao adentrar na década de 1970, passa a ser amplamente questionada, sendo que muitos autores se dispuseram a realizar uma revisão crítica dessa relação, sobretudo no seu aspecto adaptativo e ‘psicologizante’.

Salientamos que essa forma de se conceber a Psicologia e sua relação com a Pedagogia e sua inserção na educação e na escola brasileira, tem sido amplamente questionada, desde Patto (1987, 1990, 2003), Machado (1997), Ragonesi (1997), Tanamachi (1997), Meira e Viotto Filho (2000), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Meira e Antunes (2003); Meira e Facci (2007), Mendonça e Miller (2006; 2010), Facci, Tuleski e Barroco (2009); Viotto Filho e Ponce (2012); dentre outros autores, sobretudo pelo fato de produzir processos de psicologização dos problemas escolares e culpabilização do indivíduo, reconhecido como o único e exclusivo responsável pelas dificuldades vivenciadas na escola.

Defendemos que nesse movimento de crítica e superação das formas conservadoras de Psicologia e Pedagogia que ainda encontram-se na escola, torna-se fundamental avançar na construção de uma visão crítica de ser humano e dos fenômenos psicológicos, considerando as relações históricas e sociais estabelecidas e que se reproduzem no interior da escola atual. Além disso, salientamos a necessidade de construção de condições efetivas de aprendizagem e

desenvolvimento por meio de possibilidades reais de apropriação das objetivações genéricas construídas pela humanidade, garantindo assim um processo educativo humanizador na escola.

Nesse sentido, torna-se imprescindível pensar na estruturação da escola atual numa perspectiva de comunidade, em que Psicologia e Pedagogia, contando com outras ciências que adentram a escola e que assumem um aporte crítico, possam avançar nos seus posicionamentos teórico-filosóficos e metodológicos e na estruturação de ações coletivas voltadas à transformação da educação escolar e da escola atual e, desta forma, contribuir para a transformação da escola atual e construção da escola-comunidade.

Acreditamos que esse movimento de revisão crítica engendrará a construção de novas concepções e práticas tanto para a Psicologia quanto para a Pedagogia no interior da escola, com a finalidade de garantir o acesso e apropriação de bens culturais essenciais para que os sujeitos participantes da escola, desde os gestores, professores e estudantes, como também os pais e responsáveis pelos estudantes, possam avançar na construção de suas consciências numa direção crítica e transformadora.

Nesse movimento dialético de transformação, a Psicologia e Pedagogia precisam avançar no sentido de superar os seus limites conservadores, pois são ciências essenciais para a construção e efetivação de uma educação escolar de natureza crítica e voltada a transformação dos seres humanos e da sociedade. Também os educadores participantes da escola, desde os professores, pedagogos, psicólogos e outros, precisam avançar na direção de uma atuação crítica e, para isso, precisam se unir para dialogar, estudar e trabalhar coletivamente, com o objetivo de estruturar ações de transformação efetiva da escola atual e construir as possibilidades para a efetivação de uma escola-comunidade.

Como esse processo de organização coletiva em torno de uma causa crítica e transformadora da escola não é espontâneo, e tão pouco estimulado pelo Estado capitalista conservador, o mesmo deverá ser capitaneado pelos próprios educadores da escola, os quais, por meio de uma ação integrada com os sujeitos da escola, poderão, paulatina e processualmente, construir esse movimento de transformação humana e social desde o interior da escola.

Souza (2017) realizou importante processo de intervenção na escola e procurou estabelecer novas e diferenciadas ações com os sujeitos, principalmente os gestores e professores, como também com os estudantes, no sentido de proporcionar reflexões teórico-críticas e práticas pedagógicas essenciais para a transformação das relações sociais e dos processos de ensino e aprendizagem realizados na escola. Para a autora, a escola somente

conseguirá avançar e superar as dificuldades impostas pela alienação social, se a Psicologia, ao lado da Pedagogia e outras ciências afins que encontram-se na escola, dialogarem criticamente a condição da escola atual.

Questão importante apontada por Souza (2017) refere-se ao papel da psicologia na relação com a educação e a necessidade de se implementar processos de educação e formação crítica dos sujeitos participantes da escola. A autora discute a necessidade desses sujeitos se conscientizarem e se organizarem para a construção coletiva de novas possibilidades humanizadoras na escola, fortalecendo-se por meio do acesso a conhecimentos críticos e construção de práticas voltadas à emancipação humana e social (SOUZA, 2017; 2018).

É importante esclarecer que para a efetivação desse processo, o qual salientamos, deve ser construído desde o interior da escola atual, os educadores precisam organizar-se, reivindicar e lutar por melhores condições de trabalho, salário e pela transformação da escola, tornando-se militantes em prol da escola, sendo que os gestores e professores devem ser os protagonistas desse processo. Nessa direção, a valorização dos conhecimentos humano-genéricos e a sua ampla socialização na escola, assim como, a integração da escola aos movimentos sociais populares organizados, tornam-se bandeiras fundamentais de luta em defesa da educação escolar, da escola pública como comunidade e da construção de uma nova sociedade.

Portanto a escola atual, pela via da mobilização e organização dos seus educadores, precisa se transformar e avançar na defesa de condições diferenciadas de desenvolvimento em direção à construção de consciências críticas, que superem as consciências de senso comum e cotidianas, tão presentes nas relações escolares. Esse trabalho de mobilização e transformação da escola, pelos sujeitos que dela participam, torna-se crucial para que a escola atual estruture-se como escola-comunidade e passe a valorizar a consciência crítico-filosófica dos sujeitos dela participantes, como temos defendido neste trabalho.

Para a efetivação de uma escola-comunidade, a partir da transformação da escola atual, enfatizamos que a orientação do método materialista histórico dialético torna-se imprescindível, assim como os pressupostos da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica, dentre outras objetivações genéricas críticas disponíveis. Além disso, enfatizamos a necessidade de apropriação das experiências de organização, vivências práticas e formas de luta dos movimentos sociais populares, com vistas à consolidação do processo radical de transformação da escola desde a sua estrutura e dinâmica o qual, paulatina e coletivamente, poderá avançar em direção à transformação da sociedade.

Nessa direção, portanto, a participação efetiva de gestores e professores, como também de pedagogos, psicólogos e outros educadores inseridos na escola, torna-se essencial, os quais, organizados coletivamente e considerando as especificidades de sua formação, poderão contribuir para a construção de condições concretas para a sua formação em serviço, como também para o ensino em sala de aula junto aos estudantes, na relação da escola com os pais e familiares, valorizando uma perspectiva crítica e dialética de educação escolar e de escola, fatores essenciais para a transformação das consciências no interior da escola atual, com vistas à construção da escola-comunidade.

Ao se trabalhar coletivamente na escola, valorizando a apropriação de conhecimentos humano-genéricos oriundos da filosofia, ciências, artes, política, etc, como também, valorizando os conhecimentos e experiências construídos no interior dos movimentos sociais populares e que lutam em defesa da educação e da escola pública, poderão ser criadas as condições necessárias para que os sujeitos participantes da escola transformem seus pensamentos, sentimentos, consciência e personalidade numa direção crítica e, desta forma, organizem-se, coletivamente, para trabalhar para transformar a escola atual e construir a escola-comunidade.

Essa afirmação decorre do fato de que é na escola-comunidade que cada sujeito singular poderá se apropriar daquilo que há de mais desenvolvido na humanidade e, ao mesmo tempo, se apropriar das experiências de luta e organização dos movimentos sociais populares, no sentido de serem criadas as condições educativas teóricas e práticas, que consideramos imprescindíveis, para a efetivação de um processo de emancipação humana e social.

Sabemos, no entanto, que a escola e a educação escolar, por si-mesmas, não farão as transformações na sociedade, embora possam criar possibilidades diferenciadas para que esse processo avance, extrapole os muros da escola e chegue à sociedade. Nesse movimento, os educadores, além de socializar os conhecimentos humano-genéricos na escola, poderão estabelecer importantes interlocuções com os movimentos sociais organizados, no sentido de efetivarem situações educativas em unidade teórico-prática e voltadas à construção da consciência crítica dos sujeitos, para que os mesmos possam compreender o movimento da sociedade capitalista e o necessário engajamento nas lutas sociais das classes populares e trabalhadoras em uma perspectiva revolucionária.

Podemos afirmar que a escola-comunidade existe como possibilidade e para a sua efetivação, a partir da escola atual, torna-se crucial conhecer o cotidiano da escola, assim como os sujeitos que dela participam, considerando as contradições e multideterminações que

constituem a instituição escolar na atualidade. Na efetivação desse movimento, aos educadores, principalmente os gestores e professores, caberá a tarefa de desenvolver um olhar crítico sobre a escola atual e viabilizar ações para a sua transformação, envolvendo todos os sujeitos participantes da escola; deverão compreender as características do processo de objetivação humana que se realiza na escola e, sobretudo, pensar a escola no seu movimento histórico social.

A escola-comunidade, portanto, nascerá das contradições presentes na escola atual e, nesse sentido, poderá criar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento aos sujeitos dela participantes, pela via da ampla socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, enfatizando a apropriação da cultura mais elaborada. Nesse processo, deverá tomar a cultura popular como ponto de partida e avançar na direção da socialização dos conhecimentos humano-genéricos e possibilitar uma nova e ampliada leitura da realidade cotidiana e popular e engendrar processos de conscientização e elevação dos sujeitos à esfera do humano genérico, como apregoa Heller (2000).

Por fim, é importante enfatizar que na escola atual coexistem diferentes visões e concepções tanto de Psicologia quanto de Pedagogia, as quais, esvaziadas de teor histórico-crítico e permeadas por conhecimentos de senso comum, assim como, amalgamadas por fragmentos de uma ciência conservadora de base idealista e naturalizante, precisam ser definitivamente superadas. Salientamos que tais concepções pouco contribuem para a transformação da escola e, pelo contrário, engendram reflexões baseadas nas pedagogias do fazer e do amor, assim como na pedagogia das competências e outras pedagogias e ideários que apregoam o lema do “aprender a aprender” na escola; concepções essas que até contribuem para o desenvolvimento da consciência dos indivíduos, no entanto, numa direção ingênua e ahistórica, notadamente oposta à consciência crítica e transformadora do real. Essas Pedagogias, na escola-comunidade, serão definitivamente superadas, em prol da defesa da Pedagogia histórico-crítica e outras Pedagogias de natureza crítica não reprodutivistas que apregoam a superação da sociedade capitalista alienada e alienante e a construção do socialismo (MESZÁROS, 2003; 2005).

Esclarecemos que essas Pedagogias conservadoras de base positivista e também as Psicologias acríticas e reprodutivistas, acabam por esvaziar a escola do que lhe é primordial, o acesso ao saber historicamente sistematizado, a apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, dentre outras objetivações genéricas que possibilitam a construção de uma consciência unitária, articulada, intencional, ativa e crítica e, simultaneamente, a

superação de uma consciência fragmentada, desarticulada, mecânica, passiva e acrítica, como esclarece Saviani (2000b).

Portanto, para a efetivação da escola-comunidade, voltada à humanização dos seres humanos na direção da emancipação, salientamos a importância dessa relação Psicologia-Pedagogia e, sobretudo, enfatizamos a necessidade da Pedagogia histórico-crítica dialogar com a Psicologia histórico-cultural, como salienta Martins (2013). Colocamos também nesse diálogo a Psicologia social-comunitária Latino-americana, sobretudo pela sua práxis ao lado das classes oprimidas. Salientamos que o diálogo entre essas três objetivações genéricas torna-se essencial, sobretudo porque tem em comum o método materialista histórico dialético, que as orienta em unidade e na direção da transformação radical da sociedade por meio da ação consciente e coletiva dos sujeitos sociais.

Nesse movimento de construção e transformação, torna-se importante dialogar também com outras objetivações teóricas de natureza crítica que não sejam reprodutivistas, com vistas a efetivação prática de uma escola-comunidade pois, uma prática crítica requer a apropriação de teorias críticas, como apregoava Lenin (2015) em suas reflexões no livro “Que fazer?: problemas candentes do nosso movimento”, ao defender que ‘sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário’. Para o intelectual e revolucionário Russo, “a vontade política torna-se vontade consciente quando o conhecimento sobre a realidade, sobre as situações concretas se alia à ação política, envolve as massas e adquire força material” (LENIN, 2015, p.10).

Enfim, estamos defendendo essa importante relação entre psicologia e pedagogia numa perspectiva crítica, pois sabemos que durante muito tempo essas ciências e sua ação na escola pouco contribuíram para a construção de práticas transformadoras do real, pelo contrário, constituíram-se como práticas conservadoras que reproduziram a ideologia das classes dominantes. Nesse sentido, acabaram por servir à reprodução da lógica do capital no interior da escola, classificando e rotulando as crianças e jovens das classes populares, situação que as vertentes críticas tanto da pedagogia quanto da psicologia dispõem-se a superar.

Defendemos, portanto, que um conhecimento crítico e revolucionário se faz necessário tanto na Pedagogia quanto na Psicologia, como também em outras ciências que adentram a escola, conhecimento esse que se mostra indispensável na efetivação da escola-comunidade. Nesse sentido, definimos conhecimento crítico e revolucionário, ao lado de Tonet (2005), como as objetivações mais elaboradas já produzidas pela humanidade no campo das ciências (exatas, sociais e naturais), da filosofia e das artes.

Acreditamos que, da mesma forma que devemos primar pela socialização dos conhecimentos mais elaborados, devemos, também, imprimir a crítica à tais conhecimentos, num movimento duplo de apropriação e crítica, sempre confrontando-os com o movimento e a essência do real pois, uma coisa é a escola possibilitar acesso a Aristóteles, Shakespeare, Hegel, Goethe, Balzac etc., tendo como pano de fundo a concepção de mundo e sociedade própria das classes dominantes e, outra coisa, completamente diferente, é a escola possibilitar acesso e apropriação de todo este patrimônio intelectual humano a partir da teoria social crítica presente no materialismo histórico dialético.

Desta forma, portanto, tanto a Pedagogia quanto a Psicologia, assim como outras ciências que dirigem-se para a escola, deverão imbuir-se dessas bases epistemológicas e metodológicas críticas para que possam, apropriadas da crítica, superar os modelos e abordagens conservadoras presentes na sociedade e reproduzidas na escola. Salientamos que não se trata de qualquer tipo de bajulação, mas essa proposta crítica encontra-se nos escritos de K. Marx, como também de F. Engels, isso precisa ser evidenciado e nas ciências que se apropriaram desses pressupostos para pensar a natureza, os seres humanos e a sociedade.

É notório o quanto a teoria marxiana-engelsiana consegue traduzir e instaurar uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de compreensão do processo de formação da consciência humana. Os citados filósofos implementaram uma ontologia de caráter materialista, histórico e dialético, sendo que as ciências que encontram-se na escola não podem prescindir desse conhecimento. Para a sua teoria social crítica, o sujeito deve mobilizar toda sua bagagem cultural, científica, artística e filosófica no sentido de apreender, de desvendar, explicitar e descobrir a lógica essencial do próprio objeto, afinal é a realidade material e objetiva que determina a consciência.

É nesse sentido, então, que advogamos duas importantes teses conjuntas e correlatas neste trabalho de livre docência: 1) a construção da escola-comunidade preza, invariavelmente, pela apropriação e transmissão dos conhecimentos clássicos por meio da crítica ontológica marxiana e; 2) a defesa de um processo educativo emancipatório que deve estar articulado, cada vez mais, às lutas das classes populares e trabalhadoras no sentido de superação do sistema do capital em sua totalidade.

São estes parâmetros ontológicos-revolucionários que nos permitem criticar e recusar para a escola-comunidade, sobretudo porque nos respaldamos na Pedagogia histórico-crítica, Psicologia histórico-cultural e Psicologia social-comunitária, qualquer forma de reprodução de ideários e premissas pragmáticas, reprodutivistas, construtivistas, pós-modernas e irracionaisistas, as quais, como sabemos, foram indicadas por Duarte (2001) e tentam esvaziar

a escola de conhecimentos humano-genéricos clássicos e, ao mesmo tempo, secundarizar a atuação do professor e seu papel no processo de formação e emancipação humana e social.

A escola-comunidade requer conhecimentos de natureza crítica presentes na teoria social marxiana e que foram incorporados pela Pedagogia, Psicologia e outras ciências, pois ao valorizar os conhecimentos críticos, a escola-comunidade coloca-se ao lado dos sujeitos dela participantes, para possibilitar-lhes condições diferenciadas de construção de sua consciência e personalidade. Nos próximos capítulos apresentaremos a Psicologia histórico-cultural e, em seguida, a Psicologia social-comunitária brasileira e latino-americana e suas contribuições para a construção da escola-comunidade.

4 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE PSICOLOGIA E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE

Esse capítulo versará sobre conceitos da Psicologia histórico-cultural, os quais são considerados relevantes no processo de construção de uma perspectiva crítica de atuação para os educadores na escola e na direção da construção da escola-comunidade. Entendemos que a Psicologia histórico-cultural, construída com finalidade de transformação dos seres humanos e da sociedade, apresenta-se como possibilidade crítica no âmbito da ciência psicológica e contribui para a superação de concepções naturalizantes e ideológicas, as quais, lamentavelmente, subsidiam práticas pedagógicas no interior da escola atual.

A Psicologia histórico-cultural, cujas origens encontram-se na Rússia pós revolução de outubro de 1917, apresenta característica marcante e diferenciada, se comparada com os demais sistemas psicológicos, isso porque ao pensar numa nova concepção sobre a natureza do psiquismo humano, explicita as relações que estabelece com o método materialista histórico dialético para consolidar seu objetivo e construir seu referencial teórico, epistemológico e metodológico.

Portanto, passa a ser imprescindível explicitar a relação que a Psicologia histórico-cultural tem estabelecido, desde suas origens, com a filosofia marxiana, pois é nessa relação que se revela a visão de homem e de mundo nela presentes, procurando-se assim, evitar apropriações ideológicas de suas propostas, como Duarte (2000) já demonstrara ao discutir as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana.

Shuare (1988, p. 15) afirma que a filosofia é necessária para a existência de todo e qualquer conhecimento científico e, sobretudo, para as ciências humanas, porém afirma que não basta apenas declarar a função metodológica geral da filosofia e tampouco esperar que a simples repetição de certos postulados filosóficos, garantam a obtenção de um conhecimento fidedigno sobre o objeto da investigação. Sobre as relações da psicologia com a filosofia, Shuare⁶ (1988, p. 156) afirma:

No que concerne às relações entre a reflexão filosófico-metodológica e a Psicologia, parece evidente que os momentos mais produtivos dessa ciência são aqueles possibilitados por uma profunda reflexão sobre o seu objeto, os seus procedimentos de investigação e as funções do conhecimento psicológico [...] a primeira causa pela qual a Psicologia está interessada nos problemas metodológicos é a complexidade e o caráter multifacetado do seu objeto de investigação. A segunda causa é a grande quantidade de dados

⁶ Os textos de Shuare (1988) encontram-se originalmente em espanhol e foram traduzidos pelo autor desta tese.

empíricos que a Psicologia já acumulou e continua acumulando, cuja compreensão coerente é impossível sem os novos enfoques metodológicos.

É importante lembrar que Shuare (1988) na citação acima, ao se referir aos novos enfoques metodológicos, está fazendo menção ao método materialista histórico dialético, pois, a Psicologia histórico-cultural, ao se propor a pesquisar a realidade concreta dos sujeitos a partir desse método, supera por incorporação, os métodos que limitavam-se ao acesso mais imediato e observável do objeto, tal como realizava e realiza a psicologia tradicional baseada no método positivista.

Afirma Shuare (1988) que o método dialético trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Na psicologia, tendo em vista a complexidade do seu objeto de estudo, a aplicação desse método possibilita a apreensão dos fenômenos psíquicos na sua concreticidade, ou seja, para além das manifestações observáveis e aparentes, no sentido de captar o movimento de construção histórico e social do psiquismo humano.

Segundo a autora, a dialética é fundamental para a psicologia, pois, em primeiro lugar, explicita a interdependência entre os fenômenos, o que implica compreender de forma ampla as relações mantidas pelo objeto. Em segundo lugar, a dialética é necessária por mostrar que a fonte de desenvolvimento do objeto baseia-se na unidade e luta de contrários.

Para esclarecer um pouco mais essas características Vieira Pinto (1969) afirma que a dialética, pelas suas características, baseia-se num ponto de vista diferenciado e qualitativamente superior e, por isso, têm uma visão distinta da realidade por considerar suas formas variantes. A dialética é a lógica do movimento, da transformação, da mudança e o método dialético procura tomar a realidade nas suas características concretas, verdadeiras e movidas pelo influxo de forças opostas, pelas contradições, enfim, pelo movimento da história e das relações sociais.

Shuare (1988, p. 19) afirma a ilegitimidade do reducionismo, a limitação da determinação causal, unívoca e mecânica do objeto, própria da psicologia positivista e admite que a fonte do conhecimento deve ser procurada no próprio objeto, o qual deve ser compreendido na sua totalidade histórica e social. Afirma a autora que, para conhecer fidedignamente seu objeto, o psiquismo humano, a psicologia deve se apropriar de um método que possa encontrar e descrever a totalidade em que esse objeto adquire suas características e, para isso “se faz necessário reproduzir o concreto por meio de abstrações de um tipo especial, célula de partida para se chegar a compreender a essência desse objeto”, movimento esse que encontra-se presente no método materialista histórico dialético.

Duarte (2000) defende que a Psicologia histórico-cultural, para dar conta de compreensão do seu objeto, deve trabalhar com o método materialista histórico dialético, o qual reproduz o concreto por meio de abstrações sucessivas, método empregado por Vigotsky em suas pesquisas.

O autor, ao afirmar que o psicólogo soviético defende a utilização, pela pesquisa psicológica, daquilo que ele chamava de ‘método inverso’, isto é, “o estudo da essência de determinado fenômeno através da análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno” e reitera que o acesso a essa essência não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada. Isso implica compreender que “essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações”, o qual refere-se ao método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise é o momento do processo de conhecimento necessário para a compreensão da realidade investigada nas suas múltiplas determinações, como afirma o autor (DUARTE, 2000, p. 84).

Vigotsky⁷ (1995, p.104) entende que a psicologia precisa desvelar, para além da aparência exterior dos fenômenos, sua origem e natureza e esclarece que:

Toda a dificuldade da análise científica encontra-se no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir a verdadeira relação [através da análise] que subjaz esses processos e que está por detrás da forma exterior de suas manifestações.

Afirma Vigotsky (1995, p. 105) que somente o método de análise científica poderá desvelar as complexas relações existentes na realidade objetiva e que, avançando à mera descrição e à mera análise subjetiva e introspectiva dos fenômenos, o método dialético possibilitará a realização de uma análise de caráter objetivo, pois não se trata de revelar somente os fenômenos observáveis, mas sim, revelar os fenômenos em sua realidade concreta e multideterminada.

A escolha pelo método de análise e a defesa da mediação por abstrações na Psicologia histórico-cultural evidencia a compreensão dialética apresentada por essa proposta sobre a construção do conhecimento científico e o quanto a apreensão da realidade pelo pensamento humano, não se constitui na mera apreensão imediata dessa realidade. Segundo Duarte (2000), o processo de análise implica mediações teóricas complexas e abstratas para se atingir a essência do real.

⁷ Os textos de Vigotsky (1995) encontram-se em espanhol e foram traduzidos pelo próprio autor desta tese.

Ao nos basearmos nessas considerações e ao nos remetermos às proposições vigotskianas, torna-se possível afirmar que a Psicologia histórico-cultural, ao buscar essa nova proposta metodológica baseada na dialética, terá condições de compreender a realidade como determinante da nossa experiência, sendo que ela determina o objeto da ciência e seu método. Concluimos, portanto, que estudar qualquer fenômeno prescindindo da realidade que o engendra e, no mínimo, muito limitador, embora saibamos que existam pesquisas, tanto na Psicologia como na Pedagogia, que limitam-se aos elementos aparentes do real.

Nesta tese que ora construímos, pretendemos compreender a escola atual na sua essência, sendo que a Psicologia histórico-cultural torna-se importante nesse processo pois, diante da possibilidade de construção de uma escola-comunidade no interior da escola atual, há que se tomar a Psicologia, imbuída do método materialista histórico dialético, como instrumento fundamental de compreensão do psiquismo dos sujeitos participantes da escola, no sentido de contribuir para o avanço do pensamento e consciência crítica desses sujeitos e sua construção numa direção crítica e humanizada.

Torna-se fundamental nesse movimento de construção, o aprofundamento acerca da atividade social realizada na escola, e a Psicologia histórico-cultural oferece as condições teóricas e metodológicas para pensarmos em cada ser humano, suas ações e relações no interior da escola, com objetivo de compreendermos a construção do psiquismo humano que lá se efetiva, reconhecendo as múltiplas determinações lá presentes e suas implicações ao processo de humanização dos sujeitos da escola.

4.1 A Categoria Atividade e o desenvolvimento do psiquismo humano na escola

A Psicologia histórico-cultural tem sua gênese na compreensão marxista do conceito de atividade, reconhecendo-a como unidade das formas sensorial-prática e teórica. Os seres humanos, por meio da atividade que lhes garante a vida, o trabalho, na sua relação com a natureza, a transformam e, ao mesmo tempo, transformam a sua própria natureza (MARX, 2005).

A partir dessa compreensão afirmamos que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, devendo ela ser compreendida não como mera reação ou conjunto de reações, mas como um sistema estruturado que está em constante transformação e desenvolvimento (LEONTIEV, 1978a, 1978b). Ainda para o autor, a atividade humana deve ser entendida como pertencente ao sistema de relações da sociedade, determinada pelas formas e meios de comunicação que são possibilitados pelo processo de desenvolvimento da

produção social, sendo que essa atividade não pode existir senão como atividade objetiva e própria de sujeitos reais e concretos.

Na atualidade, podemos compreender que a atividade do sujeito concreto depende do lugar que ele ocupa na sociedade, assim como de sua condição de classe, das apropriações e objetivações realizadas na sua vida familiar e escolar, dentre outras possibilidades encontradas nas suas condições objetivas de vida. Esses fatores são essenciais e constituem a maneira de ser e a personalidade dos indivíduos, essa instância única, original e reconhecida como síntese de múltiplas determinações (LEONTIEV, 1978a, 1978b).

Nesse sentido, então, o trabalho e a vida em sociedade, como também a vida na escola, podemos afirmar, são recheadas de práticas sociais que tornam-se a base fundamental para o enriquecimento e desenvolvimento de cada ser humano, sendo que o trabalho social, essa atividade vital, criadora e produtiva é que engendra as condições para a humanização dos seres humanos, como afirma Marx (2005), fato importante quando tratamos da escola e das atividades vitais que nela devem ser proporcionadas para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Para a Psicologia histórico-cultural é na atividade que o sujeito se constrói e essa atividade determina a essência humana. A atividade, para Shuare (1988, p. 21), é “a verdadeira substância da cultura e do mundo humano”; podemos dizer que é a atividade que cria o ser humano, isso desde os primórdios da civilização. É nesse sentido que ensejamos a importância das atividades realizadas no interior das escolas, sobretudo quando pensamos na construção de uma escola-comunidade, a qual, certamente, baseada nas condições objetivas de vida dos seus estudantes, poderá construir, a partir de atividades vitais, um trabalho educativo humanizador e proporcionar ações conscientes, críticas e comunitárias na escola.

Afirma Leontiev (1978a) que os homens, por sua atividade, superam a mera adaptação à natureza e trabalham no sentido de modificá-la de acordo com suas necessidades. Os homens, segundo o autor, ao transformarem a natureza, criam os objetos e os meios de produção desses objetos, sendo que nesse processo transformam qualitativamente a sua própria natureza. Mais uma vez enfatizamos o quanto as atividades educativas, quando assumem um caráter emancipador e humanizador na escola, sobretudo numa escola-comunidade, possibilitarão a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social e na transformação da sua condição humana e social, desde a sua condição de estudante em processo de formação na escola, como também da sua condição de sujeito social no interior da própria sociedade.

Segundo Leontiev (1978a, p. 265), os seres humanos, pela sua atividade, transformam a natureza em função das suas necessidades e, nesse processo conseguem criar objetos para satisfazer as suas necessidades e, simultaneamente, dominam os meios de produção destes objetos. Para o autor “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens”, sendo que o conhecimento do mundo circundante, assim como dos próprios homens se amplia e enriquece e nesse processo desenvolvem-se a ciência e a arte.

Compreendemos que essa afirmação do autor torna-se crucial para pensarmos na necessária transformação da escola atual, processo esse que deverá ser engendrado no interior da própria escola e por sujeitos conscientes de sua condição social e escolar, principalmente os educadores. Defendemos que os sujeitos da própria escola precisam se organizar coletivamente, sendo que os professores são essenciais nesse movimento, no sentido de transformar a escola num centro de apropriação da cultura e voltado à humanização daqueles que dela participam, pois essa será uma escola-comunidade, cuja finalidade voltar-se-á para a construção de consciências críticas enriquecidas pela filosofia, ciência, ética, arte e outras objetivações humano-genéricas.

Questão fundamental enfatizada pela Psicologia histórico-cultural é a relação entre atividade e necessidade humana, pois as necessidades precisam ser compreendidas como condição fundamental da atividade dos sujeitos. A necessidade deve ser vista como a categoria que orienta e regula a atividade concreta dos homens na sociedade. Para Leontiev (1978a), a necessidade humana deve ser reconhecida no seu “encontro” com os objetos materiais e simbólicos e na orientação e controle da atividade humana pois, a ação humana é ato de objetivação de necessidades afirma o autor. Nesse sentido, podemos compreender que é da relação social e com os objetos existentes no mundo circundante que a necessidade orienta e regula a atividade humana.

Leontiev (1978a, 1978b) nos ajuda a compreender que a necessidade e seu desenvolvimento é resultado da relação qualitativa do ser humano com os objetos e conteúdos objetivados na sociedade. Desta forma, o surgimento de novas necessidades, sobretudo aquelas não ligadas às necessidades biológicas do organismo, devem ser compreendidas como resultado do encontro “necessidade-objeto”, sendo que os objetos produzidos em sociedade e, sobretudo, a qualidade desses objetos, são fundamentais para o processo de desenvolvimento humano.

Para Leontiev (1978a, 1978b) assim como as necessidades, também as emoções e sentimentos humanos podem ser compreendidos a partir dessa perspectiva, questão

importante a ser abordada pela psicologia e de fundamental importância na escola, sobretudo ao pensarmos no trabalho educativo do professor e seus desdobramentos na constituição do psiquismo dos estudantes e de outros sujeitos participantes da escola. Conclui o autor que as necessidades estimulam a atividade e as dirigem, mas só cumprem essa função se tiverem sua raiz na realidade, se forem necessidades objetivas, construídas no bojo das relações sociais. Nesse sentido, salientamos, há que se pensar nas necessidades que podem e devem ser construídas no interior da escola atual na direção da construção de uma escola-comunidade, no sentido da formação de sujeitos críticos e conscientes de sua condição humana e portadores de valores comunitários.

A partir dessa compreensão da atividade como categoria constitutiva da essência dos seres humanos e, sobretudo da sua consciência, a qual relaciona-se com as necessidades humanas e são reconhecidas como resultado das relações sociais, históricas e culturais construídas no seio da humanidade, podemos defender, que os aportes da Psicologia histórico-cultural tornam-se imprescindíveis na escola atual e para a sua transformação. Considerando as palavras de Martins (2013, p. 272), devemos compreender a escola e a educação escolar, como espaço e processo privilegiado no âmbito da transmissão dos conhecimentos, que deve opor-se às desigualdades presentes na sociedade de classes, que “reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização”.

A Psicologia histórico-cultural assume que cada estudante deve ser reconhecido como sujeito da atividade educativa, como sujeito social e histórico, sendo que na efetivação dessa atividade, o acesso a objetos culturais fundamentais e produtos da filosofia, das ciências, das artes e outras objetivações do gênero humano, torna-se essencial pois implicam na construção do psiquismo desses sujeitos numa direção crítica, consciente e humanizada.

Enfatizando um pouco mais a importância da atividade no processo de desenvolvimento humano e avançando na compreensão dessa questão, Leontiev (1978a, p. 265) afirma que,

No decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

É importante enfatizar que os seres humanos, ao apropriarem-se das riquezas do mundo, a partir do trabalho social e numa relação de apropriação e objetivação dos objetos

culturais (DUARTE, 1993; 2013), poderão construir sua humanização pois, nas diversas formas de atividade socialmente produzidas, são desenvolvidas aptidões especificamente humanas, as quais encontram-se encarnadas no mundo de objetos materiais e simbólicos produzidos cultura humana.

Diante dessas reflexões torna-se crucial pensarmos nas possibilidades de construção de uma escola-comunidade a partir da escola atual, pois na escola encontram-se os objetos culturais construídos pelas diferentes formas de ciência, pela filosofia, pelas diferentes formas de arte, os quais, pela ação dos educadores, precisam tornar-se órgãos da individualidade dos estudantes, situação que só pode ser possibilitada no interior das escolas.

Nessa perspectiva, portanto, segundo a Psicologia histórico-cultural, o sujeito humano assume posição ativa no seu processo de desenvolvimento, pois deverá aprender a partir das experiências, conhecimentos e apropriação da cultura construída pela humanidade, para constituir-se como ser humano humanizado. Leontiev (1978a, p. 267) compreende que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”.

Afirma Leontiev (1978a, p. 267) que o homem aprende a ser homem pois “[...] o que a natureza lhe oferece quando nasce não lhe é suficiente para que possa viver em sociedade”. Segundo o autor, para poder humanizar-se, cada ser humano precisa ser ativo e adquirir o que foi produzido material e simbolicamente ao longo do processo de desenvolvimento histórico da humanidade e, salientamos, mais uma vez, que a escola assume importância crucial nesse processo, pois possibilitará acesso a bens culturais essenciais para que os educandos possam apropriar-se e humanizar-se pela via do trabalho educativo do professor.

Torna-se importante esclarecer que os processos psíquicos, segundo a Psicologia histórico-cultural, não se desenvolvem naturalmente como se fossem estruturas internas amadurecendo com o passar do tempo (SHUARE, 1988). O psiquismo humano deve ser compreendido como história real, como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade e que se realiza na atividade social produtiva, criadora e transformadora. Shuare (1988) afirma que a atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação da natureza humana, tem como característica fundamental à mediação do instrumento, que se interpõe entre o sujeito e o objeto da atividade.

Para Shuare (1988, p. 60) no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, “entre as pessoas e a natureza “natural” se interpõem, criados pelo trabalho, objetos que constituem a segunda natureza, a natureza social do homem”. Afirmo a autora que tais objetos

constituem a cultura humana, sendo que, no homem, “a natureza sócio-cultural não coexiste e nem se sobrepõe à natureza ‘natural’, mas sim transforma esta, submetendo-a a leis de ordem superior”.

Enfatizando a importância da atividade criadora, o trabalho humano, como fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo e o caracterizando como histórico e social, Leontiev (1978a, p. 268), afirma que para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, “é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

Podemos compreender que cada ser humano, portanto, ao se relacionar, estabelecer ações práticas e ao construir e se apropriar desses objetos culturais, poderá aprender e se desenvolver a partir das características desses objetos e, nesse movimento, desenvolver habilidades, capacidades e aptidões especificamente humanas e humanizar-se nesse processo.

Para Leontiev (1978a, p. 268) o instrumento é resultado da cultura material construída pelos homens, é produto histórico “[...] não é apenas um objeto de uma forma determinada, possuindo dadas propriedades. O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social no qual são incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas”. O autor também afirma (LEONTIEV, 1978a, p. 269) que a apropriação dos instrumentos implica uma reorganização das características e dos movimentos naturais e instintivos do homem e que essa ação com os objetos cria as possibilidades de novas faculdades psico-motoras superiores que além de humanizar o psiquismo, ‘hominizam’ a esfera motriz humana.

É Leontiev (1978a, p. 269) quem esclarece que o processo é análogo para com os fenômenos da cultura intelectual, pois “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações” e afirma ainda que “a aquisição da fonética da língua se efetua no decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo”, sendo que justamente ao longo destes processos formam-se nos homens as funções de articulação e de audição da palavra.

O autor ainda traz importante contribuição para se compreender o psiquismo como síntese das relações históricas e sociais ao afirmar:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam [...]. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo

circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978a, p.272).

Enfatiza Leontiev (1978a, p. 282-283) que sem o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, ou seja, sem o trabalho educativo, seria impossível a continuidade do progresso da humanidade e do próprio homem pois “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade”, ou seja, tais aquisições são o resultado do processo de desenvolvimento de várias gerações humanas, as quais encontram-se no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Desta forma, só apropriando-se dessas obras da cultura, ao longo de sua vida, é que o homem poderá adquirir propriedades e faculdades eminentemente humanas.

Não há dúvidas que a Psicologia histórico-cultural ao assumir as reflexões Leontievianas e chegar até a escola, deverá estruturar-se no sentido de possibilitar, ao lado dos educadores, acesso e apropriação de objetos culturais fundamentais para a efetivação de uma educação escolar humanizadora; uma educação que crie condições para a construção de um psiquismo qualitativamente superior, ao valorizar a apropriação dos conhecimentos mais e melhor desenvolvidos pelo gênero humano e que possibilitarão a ampliação do acervo cultural e intelectual dos sujeitos da escola e, simultaneamente, a qualificação e complexificação do seu psiquismo.

Shuare (1988) reitera o caráter mediatizado do psiquismo humano e esclarece que o homem, na interação com o mundo à sua volta e, sobretudo, com os objetos culturais, desenvolverá funções psicológicas superiores, qualidade exclusivamente humana. A autora enfatiza que a diferença entre o psiquismo animal (natural) e os processos psicológicos superiores do homem evidencia-se com a utilização dos signos⁸, instrumentos especiais utilizados somente pelo homem para agir no mundo.

Segundo Martins (2013, p. 46) a teoria Vigotskiana defende o conceito de mediação como “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento”, ou seja, trata-se de uma condição que advém do mundo exterior ao sujeito a qual, quando internalizada, potencializa o ato de trabalho prático ou teórico, conforme afirma a autora.

Esclarece a autora,

⁸ Shuare apresenta a definição vigotskiana de signo como sendo “[...] todo estímulo criado artificialmente pelo homem e que constitui um meio para dominar e controlar o comportamento” (apud SHUARE, 1988, p.64).

Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signo, Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito (MARTINS, 2013, p.46).

Podemos compreender, portanto, que através do emprego dos signos, os seres humanos poderão modificar de forma radical o seu processo de desenvolvimento e a própria estrutura de suas funções psicológicas, situação que engendrará maior controle dos próprios comportamentos pelo sujeito, possibilitando o domínio sobre si mesmo e para a realização de atividades sociais laborais (MARTINS, 2013).

A superação da visão de um psiquismo natural e que se encontra nas estruturas internas do sujeito, pronto a amadurecer com o tempo, permite pensar de maneira inovadora a estrutura psíquica dos seres humanos, reconhecendo-a nas interrelações do homem com o mundo, num determinado espaço-tempo, tendo como base fundamental sua atividade social (SHUARE, 1988).

Para Martins (2013) a história do desenvolvimento do psiquismo humano reflete, de certa forma, a história de complexificação da vida em sociedade e, nesse sentido, reafirmamos a importância da escola nesse processo, vez que ela torna-se um microcosmo da própria sociedade. Defendemos que no espaço escolar devem ser construídas relações sociais e educacionais essenciais para a construção de um psiquismo qualitativamente diferenciado, pois edificado a partir das objetivações genéricas tais como a filosofia, a ciência, as artes, dentre outros objetos culturais que veiculam signos fundamentais e imprescindíveis para o processo de humanização dos sujeitos participantes da escola, principalmente os estudantes mas também os educadores e outros sujeitos dela participantes.

A teoria Vigotskiana permite a apreensão do psiquismo como totalidade, superando visões fragmentadas acerca dessa questão e torna incontestável a sua natureza social, sobretudo ao afirmar a proposição dos signos como ato de mediação exclusivamente humano. Além disso, como afirma Martins (2013), a Psicologia histórico-cultural reitera a importância do trabalho social na conquista dos elementos que corroboram a compreensão das formas de comportamento tipicamente humanas.

Salientamos que essa Psicologia não é produto de uma reflexão abstrata, descolada do real, pois tem sido construída a partir da realidade concreta dos indivíduos e respaldada por um método que possibilita a apreensão do real em sua dialeticidade, por isso, reconhecida por

vários autores, como uma perspectiva crítica de Psicologia (RAGONESI, 1997; TANAMACHI, 1997; TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA, 2000; VIOTTO FILHO, 2001; MEIRA; ANTUNES, 2003; MEIRA; FACCI, 2007; FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009; VIOTTO FILHO; PONCE, 2012; MARTINS, 2013).

Para Vigotsky (2001), o emprego de instrumentos marca o início das possibilidades de desenvolvimento do gênero humano. Na ontogênese, a primeira utilização do signo marca o momento em que o sujeito se liberta de seus limites orgânicos e avança no sentido da construção simbólica da realidade. Para compreender o psiquismo humano, Vigotsky (2001) parte de três pressupostos básicos: o tempo visto como história individual e social; a não naturalidade dos fenômenos psíquicos, enfatizando o desenvolvimento histórico do psiquismo e o reconhecimento das funções psicológicas superiores eminentemente humanas.

Toda história da ontogênese das funções psicológicas superiores, funções especificamente humanas, foi construída a partir das interações e comunicações estabelecidas em sociedade com outros sujeitos e com o mundo dos objetos materiais e simbólicos criados pela humanidade. Esse fato reafirma a importância da história da construção e desenvolvimento cultural como ponto fundamental no processo de desenvolvimento das formas superiores de comportamento humano.

Com base no pensamento vigotskiano, Shuare (1988, p. 65) afirma que:

A cultura é produto da vida social e da atividade social do homem e, por isso, o estabelecimento do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos introduz diretamente no plano social do seu desenvolvimento [...] o signo, como o instrumento, encontram-se fora do organismo, estão separados da pessoa e a servem, essencialmente, como “órgãos” de mediação social.

Esses pressupostos da teoria vigotskiana possibilitam afirmar que a natureza do psiquismo humano apresenta-se como uma síntese das relações construídas em sociedade, que são interiorizadas pelo sujeito e convertidas em órgãos de sua individualidade. Para Leontiev (1978a), todas as relações humanas com o mundo, desde a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, o pensamento, o sentimento, a vontade, assim como outras características e capacidades humanas, são produto da atividade do homem junto aos objetos materiais e simbólicos criados pela cultura humana e decorrente da apropriação significativa desses objetos.

É a partir da compreensão da construção social do psiquismo humano que Vigotsky (1995) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estrutura-se como função compartilhada com outros sujeitos (interpsíquicas) e como função do próprio sujeito (intrapíquica) que caracteriza-se pela mediação do signo. Nesse processo, a linguagem

apresenta papel de primeira ordem, possibilitando a passagem do psiquismo natural para as formas históricas do psiquismo humano.

Salienta Shuare (1998) que antes da interiorização, é necessário analisar-se o processo de relações interpessoais (interpsíquico), pois é nesse momento que o signo é utilizado como um meio para dominar, dirigir e orientar as ações humanas. É somente nesse processo que cada ser humano realizará a interiorização dos signos veiculados no plano social e, nesse movimento, construir o seu psiquismo de forma única, singular.

É ainda Shuare (1998) quem avalia o quanto Vigotsky teve condições de fundamentar sua construção teórica a partir de uma ampla visão de cultura e de sociedade, valorizando os signos como mediação fundamental das relações entre os homens e enfatizando a relação entre palavra e ação na compreensão da consciência humana. Assim, para a autora, o pesquisador russo privilegiou a linguagem como sistema de signos, mediador por excelência da construção das funções psíquicas.

Nas palavras da autora, pode-se afirmar que no começo do processo de desenvolvimento humano encontra-se a ação, independente da palavra e, ao final desse processo, encontra-se a palavra convertida em ação ou seja, identifica-se que a palavra é que toma conta, coloca sob controle consciente, a ação do homem (SHUARE, 1998, p.69).

Para Vygotski (1997) o processo de interiorização de signos, ou emprego de ferramentas psíquicas, numa analogia ao emprego de instrumentos técnicos de trabalho, é que possibilita a compreensão histórico-cultural do psiquismo e, conseqüentemente, da conduta humana como já esclarecemos. Segundo Martins (2013) os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e que exigem a adaptação do comportamento a eles, sendo que esse fato engendra uma transformação radical no psiquismo dos indivíduos.

Podemos compreender, a partir das considerações de Martins (2013) que a Psicologia histórico-cultural postula que às características biológicas humanas, asseguradas pelo processo de evolução da espécie, são acrescidas determinadas funções eminentemente humanas e produzidas no processo histórico singular de cada indivíduo, isso em decorrência da interiorização de signos culturais, funções essas de natureza social e chamadas de funções psíquicas superiores.

4.2 As funções psicológicas superiores e o ensino na educação escolar

Para se compreender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da visão Vigotskiana, parte-se da perspectiva dialética de compreensão do

psiquismo em sua totalidade histórica e social, reconhecido em suas propriedades e qualidades peculiares e específicas, que não podem ser compreendidas a partir do simples agrupamento de qualidades individuais (VIGOTSKY, 1995).

Compreender a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, implica entender o conceito de estrutura desenvolvido por Vigotsky (1995, 1997). Para o autor, há dois diferentes conceitos de estrutura, sendo que o primeiro considera as estruturas naturais do sujeito, também chamadas de estruturas elementares; são as primeiras estruturas e trata-se de um todo psicológico natural, determinado pelas peculiaridades biológicas do psiquismo. O segundo conceito de estrutura origina-se a partir do desenvolvimento cultural do sujeito; essas estruturas são chamadas superiores, dada sua constituição a partir da história e da cultura construída pela humanidade (VIGOTSKY, 1995; 2006).

Sobre as funções psicológicas superiores a psicologia histórico-cultural evidencia que essas características eminentemente humanas são resultado das relações sociais que cada ser humano estabelece com os outros seres humanos e com os objetos naturais e culturais presentes em sua vida, sendo a qualidade dessas relações e interações com os objetos, sempre sob a mediação de outro ser humano mais desenvolvido, torna-se crucial para o estabelecimento de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento e engendram as potencialidades de cada indivíduo na direção da sua humanização.

Evidenciamos que a constituição das funções psicológicas superiores caracteriza-se pela mediação dos signos, dentre eles, a linguagem, considerada a mediação mais importante e reconhecida como um sistema de signos construídos pelos próprios seres humanos ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Essas formas superiores do psiquismo humano constituem-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e tem origem nas relações sociais em comunidade humana, relações essas que convertem-se em funções psíquicas da maneira de ser e existir dos indivíduos, elementos constituintes da personalidade humana (FACCI, 2004; MARTINS, 2007, 2013).

É importante ressaltar que toda forma superior de conduta humana constitui-se a partir de um conjunto de processos elementares, chamados naturais ou primitivos, os quais, considerando as relações sociais e apropriações culturais realizadas pelos indivíduos, complexificam-se qualitativamente e avançam na direção da constituição de funções superiores e exclusivamente humanas, porque mediadas por signos, objetos culturais construídos pelos seres humanos para estabelecer formas diferenciadas de linguagem, pensamentos, sentimentos e consciência ou seja, formas diferenciadas de humanização dos seres representantes da espécie humana (VIGOTSKY, 1995, 2006).

Segundo Vigotsky (1995), não se pode ter uma visão simplista do desenvolvimento das formas superiores de comportamento, pois, as mesmas são variáveis por possuírem uma história interna peculiar e relacionada às condições históricas e culturais de cada ser humano. Essas formas culturais de comportamento, afirma o autor, não surgem somente como simples hábitos externos, elas se convertem em partes inseparáveis da personalidade do indivíduo e incorporam a ela novas relações, criando um sistema completamente novo para cada sujeito singular.

A compreensão da personalidade, para Martins (2004, p. 85), ocorre,

[...] no ‘âmbito da própria vida e de uma forma global’ determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas (...) a personalidade de cada indivíduo, não é produzida por ele isoladamente mas, sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados em separado, mas da trama de relações que se estabelecem entre eles.

Como afirmamos, as relações entre as funções psicológicas superiores são resultado das relações entre os homens concretos e diante das condições objetivas de vida, sendo que os comportamentos de cada indivíduo configuram-se como produto das relações e apropriações culturais estabelecidas ao longo de sua história. Nesse sentido, Martins (2004, p. 85) enfatiza que a “formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”.

Vigotsky (1995, p. 147) esclarece que, “se é certo que o signo foi no princípio o meio de comunicação e somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos”, sendo que esse processo transcorreu, inicialmente, de forma social e externa, para depois acontecer no plano individual e interno.

As relações entre as funções psicológicas superiores são construídas a partir de relações reais entre os sujeitos em sociedade. A possibilidade do pensamento verbal⁹, por exemplo, refere-se à transferência da linguagem social para o interior do indivíduo; também a capacidade de refletir, própria do homem, é resultado da internalização de uma discussão real, ocorrida em sociedade, como afirma Vigotsky (1993, 2001).

⁹ Pensamento verbal, para Vigotsky (1993; 2001), é uma forma histórico-social de pensamento relacionada com a linguagem social. Podemos compreender que o pensamento verbal depende do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, depende da linguagem construída e veiculada socialmente.

Deduz-se então, que a palavra apresenta importância fundamental nos processos de estruturação e organização das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, nas formas de comportamento dos homens, assim como na sua maneira de ser e pensar o mundo (VIGOTSKY, 1991, 1993, 2001). Para o autor a palavra e o pensamento estabelecem relações complexas e dinâmicas e que esse processo apresenta-se vivo e em constante transformação. O pensamento nasce através das palavras, sendo que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (VIGOTSKY, 1993, p. 104).

Em suma, a relação entre pensamento e palavra não é algo dado, mas surge ao longo do desenvolvimento e se transforma no decorrer do tempo; portanto, o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção orgânica, são chave para a compreensão da natureza da consciência humana. A palavra, portanto, apresenta-se como o ‘microcosmo da consciência humana’ como salienta Vigotsky (1991, 1993, 2001).

Para o autor, pensamento e fala não são ligados por um elo primário nas suas origens e essa relação apresenta-se variável e em processo de transformação ao longo do tempo, tanto em quantidade quanto em qualidade, ou seja, podemos compreender que a evolução da linguagem e do pensamento não ocorre de forma paralela e uniforme; suas curvas de desenvolvimento se juntam e separam-se várias vezes ao longo do processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 1991, 1993, 2001).

O momento crucial da relação entre linguagem e pensamento ocorre quando, na criança, aproximadamente aos dois anos de idade, as curvas do pensamento e da linguagem se encontram e passam a caminhar juntas, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento. Para Vigotsky (1991, 1993, 2001) esse é o momento em que a linguagem se torna intelectual e o pensamento se torna verbal, qualidades psíquicas exclusivamente humanas.

Para o autor, torna-se necessário considerar o pensamento verbal como unidade complexa que contém o todo, através do significado das palavras, pois, uma palavra sem significado é um som vazio, sem sentido. O significado, portanto, é o componente indispensável da palavra, é uma generalização, um conceito, um ato do pensamento (VIGOTSKY, 1991, 1993, 2001). Outra questão fundamental é que o significado das palavras se transforma, porque há uma evolução histórica da linguagem, sendo que o pensamento deve ser compreendido nesse processo dialético, pois, todo pensamento é uma forma de

generalização, o qual não é simplesmente expresso em palavras, mas sim, é por meio das palavras que o mesmo existe.

Considerando que o desenvolvimento do psiquismo humano é histórico e construído a partir das relações e da linguagem social, e que as palavras e seu significado, se transformam ao longo do tempo, não fica difícil compreender que todas as qualidades superiores humanas, dentre elas o pensamento, os sentimentos, a consciência e a personalidade, também se transformam nesse processo. Esse fato é muito importante quando discutimos o papel da educação escolar e os conhecimentos veiculados na escola, no processo de formação da humanidade nos homens, como afirma Saviani (2000a).

Cada representante da espécie humana, por atingir níveis superiores de desenvolvimento, se comparado aos animais que ficam limitados aos seus comportamentos instintivos e elementares, encontra, a partir da educação em comunidade humana, as possibilidades de estabelecer relações mediadas por signos, sendo que nesse processo de comunicação, aprende e se desenvolve e controla os seus comportamentos, superando, assim, a sua condição biológica e primitiva.

Nesse sentido, então, a linguagem apresenta-se como categoria central para se compreender os seres humanos em processo de desenvolvimento social, histórico e cultural e a escola, por sua vez, para além da família e de outras instituições, apresenta-se como local privilegiado de humanização dos seres humanos. Dentre as diferentes instituições sociais, à escola cabe a tarefa de disponibilizar aos seus sujeitos, os conhecimentos clássicos construídos pela humanidade, os quais se mantiveram íntegros e autênticos ao longo do tempo, dada a sua qualidade, abrangência e fidedignidade para a compreensão do real.

Enfatizando a importância dos conhecimentos e seus significados sociais, Vigotsky (1995 p. 150) salienta que é no processo de comunicação, no qual são estabelecidas relações mediadas por signos, que as funções psicológicas se estruturam, sobretudo porque “toda função psíquica superior foi externa e social antes que interna (...) era antes uma relação social de duas pessoas”.

Para o autor, o processo de comunicação verbal com o adulto converte-se em função psíquica da criança, pois os conhecimentos que são transmitidos através de palavras, possuem sentido, relacionam-se a objetos naturais ou culturais com significado social. Há, portanto, um nexos objetivo entre a palavra e aquilo que ela significa, situação que deve ser apresentada para criança, para que ela possa estabelecer uma comunicação com o adulto e assim transformar essa comunicação, esses conteúdos sociais e culturais, em funções psicológicas e avançar na construção de sua consciência e personalidade (VIGOTSKY, 1995, 2006).

A partir dessa compreensão, Vigotsky (1995, 2006) afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural humano, em que toda a função psíquica aparece inicialmente, no plano social e posteriormente, no plano psicológico; a princípio como categoria intersíquica e, posterior e interiormente, como categoria intrapsíquica. Esclarece o autor, que todas as funções psíquicas superiores humanas como a atenção voluntária, a memória lógica, a capacidade para a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade, as emoções e sentimentos respeitam essa lei geral do desenvolvimento.

Concluindo, Vigotsky (1995, 2006) afirma que as funções superiores humanas não são produto da biologia, nem exclusivamente da história da filogênese, mas sim, relações interiorizadas de ordem social e apresentam-se como o fundamento da estrutura social da personalidade humana. Martins (2013, p. 271) ao discutir essa questão, evidencia o papel da educação escolar nesse processo ao afirmar que:

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas); o que significa dizer que instituem-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.

Não temos dúvidas ao afirmar a importância e o papel imprescindível da educação escolar no processo de humanização dos seres humanos, pois é no interior da escola que as crianças e jovens encontrarão as possibilidades de acesso a conhecimentos essenciais construídos pela humanidade, para assim desenvolverem suas funções psíquicas superiores e construir suas personalidades. A escola estatal pública, reconhecida numa perspectiva de comunidade, estará a serviço do desenvolvimento igualitário e equânime dos indivíduos, independente da condição de classe, credo ou etnia desses sujeitos, e oportunizará acesso e apropriação de conhecimentos genéricos essenciais para potencializar o desenvolvimento desses sujeitos numa direção humanizadora.

Interessante compreensão nos apresenta Martins (2013, p. 104) ao discutir o esforço de Vigotsky e seus seguidores para explicar o psiquismo humano “sem desgarrá-lo do mundo material e das objetivações culturais”. A autora esclarece que tais objetivações no processo de formação humana “se revelam como sua mais complexa produção e, ao mesmo tempo, como o lastro decisivo de sua formação”, ou seja, para a autora,

Explicar a natureza social do psiquismo não equivale à afirmação da importância da sociedade na vida dos indivíduos – representa mais do que

isso. Determina sabê-la expressa, interiorizada na personalidade humana, ou seja, demanda o reconhecimento de que as relações sociais de produção geram subjetividades, que expressam, em suas possibilidades e limites, a qualidade do pertencimento social de cada pessoa (MARTINS, 2013, p. 104-105).

A autora ainda esclarece que, Vigotsky busca, incessantemente, a explicação do princípio que regula e promove o desenvolvimento das estruturas superiores pela via da transformação das estruturas naturais e primitivas. Na explicação da autora:

Partindo da fusão estímulo-resposta como traço essencial nas estruturas simples, e a superação da mesma como marca decisiva das estruturas complexas, Vigotski asseverou a mediação dos signos como ‘divisor de águas’ entre elas, afirmando-a como dado de ruptura na fusão situação-ação e determinante das formas complexas de comportamento como formas mediadas, cuja manifestação mais decisiva é o controle volitivo tanto da situação quanto da ação (MARTINS, 2013 p.108).

E continua esclarecendo a autora que Vigotsky, na sua constante busca de explicação do processo de complexificação da estrutura psíquica humana, a encontra no emprego de signos, descoberta que o leva a analisar a gênese das funções psíquicas superiores e, nesse movimento, encontra “nas relações sociais entre os homens o nascedouro do emprego de signos, balizando na vida coletiva os princípios que regulam e explicam a conduta especificamente humana” (MARTINS, 2013, p. 109).

É desta forma, portanto, que podemos compreender, respaldados na explicação de Martins (2013) que as funções psíquicas superiores são resultado das relações sociais ou seja, produto da interiorização de funções sociais externas, sendo que, por conta desse movimento, as estruturas elementares (inferiores/primitivas) dão lugar às formas superiores de comportamento. Para a autora (MARTINS, 2013, p. 109):

O processo de internalização de signos despontou, assim, como princípio que tanto regula quanto explica os comportamentos culturalmente formados, tornando-se, para o autor [Vigotsky], categoria central de análise do desenvolvimento e da aprendizagem. Estabelecendo entre esses fenômenos uma unidade dialética, defendeu a necessidade dos seus pontos de intersecção, porém, da mesma forma, do reconhecimento de suas diferenças. Postulou, enfim, a necessidade do reconhecimento de que todo desenvolvimento pressupõe aprendizagem, mas a recíproca, pode não ser verdadeira, identificando o desenvolvimento com a promoção de mudanças na estrutura psíquica interna.

Enfim, considerando a importância da discussão e compreensão acerca do processo de construção e desenvolvimento das funções psicológicas superiores na escola e dada sua relação íntima com a apropriação dos signos da cultura para a sua efetivação na vida dos

indivíduos e os conhecimentos historicamente acumulados pela a humanidade nesse processo, enfatizamos que na escola-comunidade essa questão deverá ser prioritária, sobretudo porque o processo de ensino por meio do trabalho educativo dos professores deverá levar em conta essa importante premissa do processo de desenvolvimento e humanização dos seres humanos na escola.

4.3 Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e ensino na educação escolar

A teoria de Vigotskiana possibilita um fértil e necessário fundamento para os educadores no interior da escola, sobretudo por possibilitar uma melhor compreensão e valorização do trabalho educativo (da transmissão da cultura) no processo de desenvolvimento humano. As reflexões sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme aponta Prestes (2012) possibilita pensarmos no quanto os estudantes, se submetidos a um trabalho educativo de qualidade, múltiplo e desafiador, poderão avançar sobremaneira no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e, desta forma, construir suas funções psicológicas superiores e conquistar inúmeras potencialidades que, fora do seio da cultura elaborada, ficariam comprometidas.

A ZDI, decorrente da compreensão Vigotskiana da dimensão social do processo de construção do psiquismo humano, deve ser compreendida como a possibilidade de o sujeito aprender e se desenvolver a partir de relações sociais e apropriação de objetos culturais, sendo que a escola assume importância vital nesse processo.

Compreendemos que as relações sociais educativas, quando significativas, apresentam sentido aos estudantes, e nesse processo possibilitam apropriação de objetos culturais fundamentais, desde as letras, a matemática, a história, a biologia, a filosofia, as artes, dentre outros conteúdos próprios das disciplinas do currículo que engendram o desenvolvimento humano-genérico na escola (DUARTE, 1993, 1996, 2013).

É importante enfatizar que é no processo de aprendizagem, sobretudo aquele que acontece (ou deveria acontecer) nas escolas, que são criadas as condições para que os estudantes, de acordo com as suas condições efetivas e iminentes de aprendizagem e desenvolvimento poderão humanizar-se, sendo que o processo de ensino torna-se essencial, sendo que, na escola-comunidade, essa deverá ser a condição fundamental para a construção do trabalho educativo dos professores e, portanto, a razão da existência da própria escola pois, como afirma Vigotski (2001b) a instrução é a garantia do desenvolvimento humano na escola,

a qual, ao ser realizada de forma coletiva e colaborativa, potencializa esse processo e leva à humanização.

A partir dessa concepção, um processo de aprendizagem escolar de qualidade, precisa garantir aos estudantes o pleno desenvolvimento de suas características desde as motoras como também as psicomotoras e psicológicas essenciais para conduzir a vida em sociedade, características essas que encontram-se impregnadas nos objetos materiais e simbólicos da cultura humana (LEONTIEV, 1978a, 1978b).

Considerando a compreensão de Leontiev (1978a, 1978b), tais características humanas não se desenvolvem espontaneamente, mas sim, na relação de apropriação e objetivação dos objetos da cultura humana, como afirma Duarte (1993, 2013). Podemos compreender, portanto, que os seres humanos precisam dos objetos para aprender e se desenvolver, sendo que cabe à escola escolher os objetos culturais mais desenvolvidos e disponibilizá-los aos estudantes, para que os mesmos possam construir, devidamente orientados pelos professores, a sua personalidade numa direção livre e universal.

Nesse sentido e compreendendo a importância da apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), como instrumentos fundamentais no processo de desenvolvimento e humanização dos seres humanos, torna-se fundamental considerarmos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, como apregoa a teoria Vigotskiana, com objetivo de superar visões que difundem um desenvolvimento natural do psiquismo humano.

Ao afirmar a importância de se compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva histórico-cultural, Vigotski (1993, 2001a, 2001b) apresenta a possibilidade colocada pela teoria da ZDI, proposta em que o autor salienta a necessidade de não limitarmos o desenvolvimento da criança àquilo que ela realizada de forma autônoma, pois encontra-se aí o nível atual ou efetivo, mas não o seu estado geral e possível de desenvolvimento. Para o autor “o estado de desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras [desenvolvidas] mas aquelas em maturação [desenvolvimento], não só o nível atual, mas também a ZDI” (VIGOTSKY, 2001a, p. 327).

Para o autor, o processo de aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento do sujeito e para se conseguir dar conta dessa tarefa, torna-se necessário conhecer as relações reais e objetivas entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem dos sujeitos e, além disso, valorizar o processo de ensino destinado aos sujeitos da aprendizagem, como afirma Martins (2013). Para a autora:

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca,

explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre ‘quantidade e qualidade’, ou seja, a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino (MARTINS, 2013, p.278).

Outra preocupação de Vigotski e relacionada ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na escola, refere-se ao momento ou situação ideal para a efetivação do ensino e a condição de aprendizagem dos estudantes. Para o autor, torna-se importante compreender tanto o limiar inferior quanto o superior da aprendizagem da criança, para que um ensino de qualidade seja possível ou seja,

Só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento (...) as possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2001a, p.332).

Segundo Vigotski (1993, 2001a, 2001b) é preciso determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento imediato. Esclarecemos que para esta tese assumimos a denominação de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), conforme Prestes (2012), por concordarmos com a autora acerca da maior precisão do termo ao discutirmos a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na escola em que a colaboração do outro, no caso, o professor, torna-se crucial ou seja, o termo zona de desenvolvimento iminente salienta a importância do professor, pelo ensino, alavancar funções psíquicas que encontram-se em situação iminente de desenvolvimento, sem o ensino, não aconteceria.

O autor esclarece ainda que o nível de desenvolvimento real ou efetivo é o nível de desenvolvimento das funções psicológicas que se estabeleceram como resultado de aprendizagens sociais já efetivadas. O nível de desenvolvimento iminente define as funções psicológicas que ainda não se completaram, mas que estão potencialmente em construção, sendo que submetido a situações de ensino coerentes com sua situação social de desenvolvimento, os sujeitos poderão aprender e se desenvolver na direção da sua humanização (VIGOTSKI, 1993, 2001a, 2001b).

Para Vigotski (1993, 2001a, 2001b), é a possibilidade humana de conseguir aprender, a partir da relação social e apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade, que enfatiza a importância da teoria da ZDI pois, segundo o autor, os seres humanos, na medida em que vivenciam situações de ensino, encontram as condições para movimentar seu processo

de aprendizagem e desenvolvimento, sendo que essa relação não aconteceria natural e espontaneamente.

É a aprendizagem por transmissão social que possibilita ao indivíduo avançar no seu desenvolvimento iminente pois, aquilo que um sujeito faz hoje com o auxílio e orientação de outro, poderá fazê-lo amanhã de forma independente. Isso quer dizer que as aprendizagens, decorrentes das relações sociais estabelecidas com outros sujeitos “mais desenvolvidos” mediadas por diferentes objetos da cultura, são interiorizadas e passam a fazer parte do desenvolvimento real/efetivo do sujeito que participou do processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 1993, 2001a, 2001b).

A teoria da ZDI possibilita a compreensão dos processos de desenvolvimento que já foram atingidos (efetivos), como também aqueles que ainda estão em construção ou à serem construídos pelos sujeitos (iminentes). Essa compreensão, portanto, possibilita pensarmos processos de ensino na educação escolar que sejam mais condizentes com as necessidades e possibilidades reais e iminentes dos estudantes. Nesse sentido, Vigotski (2001a, p. 334) afirma que

A aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato.

A compreensão da relação entre processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, proposta pela teoria Vigotskiana, possibilita aos educadores, condições diferenciadas para se compreender os sujeitos escolares e o seu processo de formação, garantindo uma visão mais ampla e dinâmica desse movimento, tendo em vista o atendimento das necessidades humanas na escola, sobretudo no processo de construção de uma escola-comunidade, como temos defendido, uma escola em que os potenciais humanos sejam desenvolvidos às máximas possibilidades possíveis nesse momento histórico e presentes no gênero humano.

A teoria da ZDI é de extrema importância para as pesquisas no campo do ensino, assim como da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e jovens nas escolas, pois permite a compreensão da dinâmica interna do processo de desenvolvimento humano no sentido de identificar o que é real/efetivo, assim como, as futuras conquistas (aprendizagem e desenvolvimento iminente) dos estudantes e, desta forma, possibilitar orientação e avaliação do trabalho educativo do professor, sobretudo quando pensamos as escolas atuais como

escolas-comunidade, situação em que esse processo deverá ser construído coletivamente e orientado pelos educadores da escola.

A apropriação da teoria da ZDI presente na teoria histórico-cultural passa a ser imprescindível no processo de revisão crítica da escola atual na direção da construção de uma escola-comunidade e para compreender o seu papel na formação e construção da consciência e personalidade dos estudantes. Tal apropriação, se significativa, possibilitará aos educadores, instrumentos teóricos e metodológicos fundamentais para se rever o currículo, as disciplinas, carga-horária, conteúdos, material didático-pedagógico, estratégias de ensino, avaliações, dentre outras questões próprias da educação escolar.

Para chegarmos à escola-comunidade, há que se mudar o jeito da escola atual, suas práticas educativas, sua estrutura e dinâmica de funcionamento e torná-la coerente com os objetivos de formação de sujeitos humano-genéricos, cidadãos capazes de participar, de forma consciente e crítica, do processo de transformação da sociedade e construção de uma sociabilidade diferenciada, em que todos tenham oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Nessa perspectiva, os educadores de forma geral, principalmente os professores, poderão desenvolver suas atividades objetivando a elevação do nível de desenvolvimento da consciência dos sujeitos participantes da escola, com vistas à conquista de esferas mais altas e possíveis nesse momento histórico. Reiteramos que os professores são essenciais nesse processo, tendo como objetivo principal a elevação dos sujeitos participantes da escola à condição de sujeitos conscientes de sua condição histórica e social e, portanto, responsáveis pela sua transformação.

É importante lembrar Martins (2013, p. 278) quando reitera a importância do ensino escolar no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, sendo que a autora, remetendo-se a Vigotski e a Saviani, nos lembra que nesse processo, a escolha dos conteúdos pela escola torna-se essencial, porque conhecimentos encerram aspectos qualitativos diferentes e isso deve ser considerado; enquanto conhecimentos cotidianos carregam características da particularidade, do dia-dia, do senso comum, os conhecimentos não-cotidianos tais como as ciências, a filosofia, as artes, etc, carregam consigo características do genericidade humana, conhecimentos complexos que foram sistematizados com a finalidade crítica de desvendar a realidade nas suas múltiplas determinações. E, reitera Martins (2013, p. 279) que, “a relevância dos conteúdos representa o dado nuclear da educação escolar, posto que, na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser”.

Para finalizar, enfatizamos que a teoria da ZDI torna-se essencial no interior da escola-comunidade, pois será de grande valia para que projetos coletivos de ensino sejam pensados para atender as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na direção da sua humanização, valorizando nesse processo, a socialização de conhecimentos de natureza científica e humano-genérica, com a finalidade de desenvolver os sujeitos participantes da escola numa direção multilateral e, paralelamente, engendrar vivências sociais para além do ambiente escolar, com a finalidade de ampliar, ainda mais, as potencialidades do processo de formação humana na educação escolar.

Nesse sentido, então, a presença da Psicologia histórico-cultural nos debates, discussões e planejamento das atividades educativas na escola-comunidade, torna-se fator chave para a efetivação de processos de ensino qualitativamente diferenciados, assim como para engendrar processos de aprendizagem e desenvolvimento humanizadores e voltados à construção de sujeitos conscientes, críticos e transformadores.

No bojo da apropriação dos caminhos oferecidos pela Psicologia histórico-cultural, ofereceremos as contribuições da Psicologia social-comunitária, uma forma de psicologia de raiz Latino-americana que ao criticar o modelo clínico de psicologia, volta-se às comunidades populares, com a finalidade de criar condições para a construção de consciências críticas e, portanto, contribuir para a transformação humana com vistas à transformação social. Em seguida apresentaremos os pressupostos fundamentais da Psicologia social-comunitária e suas contribuições para a construção de escola-comunidade.

5 A PRÁXIS DA PSICOLOGIA SOCIAL-COMUNITÁRIA PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA ATUAL E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE

A Psicologia social-comunitária é um campo de estudos e práticas em Psicologia que se dispõe a construir conhecimentos teóricos e práticos no sentido de se constituir como uma práxis social e por isso, ao lado de outras objetivações críticas presentes nesta tese, torna-se instrumento teórico e metodológico essencial para pensarmos a construção da escola-comunidade.

Esta forma diferenciada de Psicologia social que tomamos como referência importante desta tese, caracterizada como Psicologia social-comunitária, considera a dinâmica dos movimentos sociais e o processo de construção do psiquismo humano a partir de relações sócio-culturais e históricas e procura criar condições de desenvolvimento dos sujeitos desde o interior do seu contexto de vida objetiva com vistas à sua organização para a efetivação de processos de transformação social.

Considerando essa perspectiva de conhecimento e ação social, temos como objetivo central neste item da tese, apresentar e discutir os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia social-comunitária, enfatizando suas contribuições para a construção de uma escola reconhecida na perspectiva de uma comunidade, considerando, sobretudo, as experiências acumuladas no Brasil e outros países da América Latina.

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 inserção do psicólogo 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, assumindo a matriz materialista histórica dialética como pressuposto fundamental de reflexão e ação nas comunidades.

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 crítica rigorosa, 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 dos psicólogos.

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, à 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. Afirma 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.

Interessante reflexão nos possibilita Sawaia (1995, p. 159) ao realizar pesquisa de natureza interventiva por meio da Psicologia social-comunitária junto a mulheres de favela e que viviam situação de extrema pobreza e exclusão social em São Paulo. A autora, preocupada em compreender o movimento da consciência dessas mulheres propõe uma ação coletiva de natureza comunitária e permeada por pressupostos críticos e dialéticos que chegaram na Psicologia por meio do materialismo histórico dialético. Ao longo da pesquisa a autora percebe que as mulheres definiam “sua vida subjetiva e objetiva como 'tempo de morrer' que se contrapõe ao 'tempo de viver', sendo que o 'tempo de morrer' traduz-se pela falta de recursos emocionais, falta de força para agir e pensar e desânimo com relação à sua própria competência”. Continua a autora explicando que o 'tempo de morrer' torna-se uma forma de auto-abandono e tomada de consciência de que nada pode ser feito para melhorar, o que, segundo a autora “é a cristalização da angústia”.

Podemos compreender, segundo Sawaia (1995, p. 159) que o 'tempo de morrer' caracteriza-se por um estado letárgico de apatia, um estado de tristeza e passividade que torna

o mundo uma realidade afetivamente neutra pois, nesse estado psicológico “os sujeitos vivem sofrimentos que condensam os sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação”. Para a autora, essa situação psíquica é “dominada pelo cansaço, paralisação da imaginação e adormecimento intelectual”, fato que torna a vida dos sujeitos sem sentido. No entanto, com a superação do ‘tempo de morrer’ afirma a autora, emerge, por conta do trabalho produtivo e relações sociais comunitárias, o ‘tempo de viver’, um tempo de agir com mais coragem e audácia, “um tempo de convite à vida, mesmo sendo ela sofrida”. Para a autora, “o ‘tempo de viver’ é o momento da transformação das relações objetivas que aprisionam as emoções, a aprendizagem e a humanidade; sendo que a sensação de impotência se transforma em energia e força para lutar”.

Sawaia (1995, p. 159-160) afirma ainda que a passagem do ‘tempo de morrer’ para o ‘tempo de viver’ “é dado pela mudança da relação do ser humano com o mundo, é o restabelecimento do nexó psico-físio-social e superação da cisão entre o pensar-sentir-agir” e, reitera que, uma vez vislumbrado esse princípio de força, liberam-se as emoções e desejos, sendo que a sensação de impotência se transforma em força e energia de luta ou seja, a possibilidade de atuar coletivamente, compartilhar dificuldades e angústias, assim como construir possibilidades de trabalho e nova perspectiva de vida, são elementos essenciais para que o sujeitos resgate a sua potencialidade de vida e avance na transformação de sua realidade e daqueles à sua volta, sensibilizando-se para a necessidade de ações e transformações sociais mais amplas.

Identificamos que a pesquisa realizada por Sawaia (1995), como outras da mesma natureza e respaldadas pela Psicologia social-comunitária, nos colocam possibilidades importantes, guardadas as devidas proporções, obviamente, para pensarmos as atividades com os sujeitos da escola atual com vistas à construção da escola-comunidade. Temos percebido e vivenciado, lamentavelmente, sobretudo nas escolas da cidade, situações de completo descaso e negligência por parte do Estado, situações em que os sujeitos da escola, na sua maioria, foram tragados pela alienação social, assim como pelos processos de opressão oriundos de diferentes fontes, inclusive das próprias relações sociais escolares. Essa situação provoca dificuldades de relação e formas de adoecimento e vivências de um certo ‘tempo de morrer’ na escola; situação que deve ser enfrentada e superada se desejamos construir uma escola efetivamente humanizadora e numa perspectiva de comunidade.

Acredito ser esse o nosso principal desafio e apontado pela Psicologia social-comunitária, qual seja, encarar e enfrentar a alienação presente na escola atual ou, poderíamos dizer, enfrentar o ‘tempo de morrer’ presente na vida de muitos sujeitos participantes da

escola e resgatar o seu potencial de vida e de ação, sendo que para isso, como temos defendido, os educadores críticos e presentes na escola são imprescindíveis e necessários, vez que as transformações 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 pratico-teóricas de desenvolvimento de consciências críticas e questionadoras, imersas no ‘tempo de viver’ e voltadas a construção da ética, da solidariedade e de práticas cooperativas autogestionárias, considerando a análise crítica das dificuldades presentes no cotidiano da sociedade 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.

Montero¹⁰ (1996, p. 116) defende nessa proposta de Psicologia, própria da América Latina que,

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 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.

Considerando essa perspectiva crítica de ação e produção de teorias e práticas, a Psicologia social-comunitária se apropria e desenvolve diferentes instrumentos metodológicos de pesquisa e intervenção na realidade; valoriza a pesquisa qualitativa, a observação participante, as pesquisas etnográficas e desenvolve modalidades de pesquisa que possibilitam

¹⁰ A citação da autora encontra-se originalmente em espanhol e foi traduzida, pelo autor, desta tese.

a interação entre o pesquisador e o pesquisado no processo de viver e conhecer a realidade com vistas a transformá-la, tal como demonstramos, ao apresentar e discutir o trabalho de Sawaia (1995) com as mulheres de favelas.

Também Minayo (1994), como Thiollent (2000) Brandão (2006), Barbier (2007), Ibiapina (2008), Demo (2008) e outros, ainda que considerando os limites metodológicos de suas propostas que nem sempre se aproximam do materialismo histórico dialético, adentraram fortemente no interior da Psicologia social-comunitária e possibilitaram caminhos visando a participação efetiva dos sujeitos pesquisados. Tais autores, portanto, apesar de não serem nossas referências principais de ação na escola, pois construímos nossa perspectiva de intervenção escolar respaldada no materialismo histórico dialético para construirmos a pesquisa intervenção formativa (VIOTTO FILHO et al, 2018).

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

Freitas (2000) aponta que a Psicologia posiciona-se ao lado dos educadores a partir de meados da década de 1960, e começa a se inserir de forma voluntária em trabalhos mais próximos à população, assumindo um posicionamento ético-político junto aos sujeitos menos favorecidos e desenvolvendo práticas que tomam um caráter e significação política de mobilização e transformação social. É desta forma que a Psicologia social situa-se ao lado dos trabalhos educativos de Paulo Freire, com a finalidade de contribuir para a construção de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1983, 1984).

Andery (1991, p.204) salienta que essa forma de se fazer Psicologia representou na época uma mudança radical, tanto teórica quanto metodológica, pois, em oposição às propostas tradicionais e elitistas, a Psicologia social-comunitária propõe-se a construir uma forma mais coerente de ação e intervenção e voltada à realidade vivida pela população, sobretudo à realidade das camadas oprimidas da população.

Para Lane (2000, p.21), a Psicologia social-comunitária na década de 1970 desenvolve importantes práticas e preocupa-se em desenvolver um trabalho multidisciplinar em que os psicólogos atuavam com pedagogos, sociólogos, assistentes sociais, dentre outros profissionais, com objetivo de discutir e construir práticas emancipatórias que pudessem ser implementadas pelos membros das próprias comunidades.

Naquele período, aponta Lane (2000), o trabalho da psicologia voltava-se à questão de como lidar com a dinâmica de grupos, como organizar encontros, compreender e discutir questões metodológicas e de avaliação, assim como lidar com as tensões e problemas de relacionamento e interação nos grupos, envolvendo-se em programas de educação comunitária, ao lado de educadores oriundos da pedagogia, sociologia, serviço social dentre outros.

A Psicologia social-comunitária avança nas suas práticas e os psicólogos sociais passam a desenvolver intervenções diferenciadas, não mais limitando suas ações aos consultórios e empresas. Nesse movimento dirigem-se para os bairros de periferia, adentram às favelas e engajam-se efetivamente na vida das comunidades populares oprimidas. Os trabalhos, além do caráter de deselitização da psicologia, assumem um claro envolvimento e participação política, sobretudo junto aos movimentos sociais populares (FREITAS, 2000).

No que se refere especificamente às atividades junto à população, Freitas (2000) analisa que a Psicologia social-comunitária promovia reuniões e discussões em torno das necessidades da população, realizava levantamentos das condições de vida e dificuldades educacionais e de saúde e deficiências culturais da população, assim como oferecia algum tipo de assistência psicológica gratuita, como também ajudava na organização de passeatas, mobilizações e abaixo-assinados, dirigidos às autoridades, dentre outras atividades de protesto contra as precárias condições de existência das classes populares.

Em paralelo a esse movimento de reorientação das práticas populares a partir da Psicologia social-comunitária, a ciência psicológica vive uma crise teórico-epistemológica e metodológica e, nesse contexto, reaproxima-se das ciências histórico-sociais, com objetivo de compreender o ser humano como sócio-historicamente construído, reconhecendo-o como sujeito do seu processo de desenvolvimento e da construção da sociedade em que se insere (CAMPOS, 2000).

Lane (2000, p.20), evidencia que a Psicologia social-comunitária assume uma nova concepção de homem e na sua ação junto à população oprimida, proporciona o desenvolvimento da consciência crítica desses sujeitos, pela participação em trabalhos grupais que os levariam a superar o individualismo presente na sociedade e, desta forma, se unirem em atividades que visassem transformar a sua realidade cotidiana e o enfrentamento da alienação social.

Andery (1991, p. 203-204) afirma que essa nova forma de se fazer psicologia, procurava construir ações para se garantir à população oprimida o acesso a conhecimentos e técnicas psicológicas que pudessem contribuir “para a melhoria na qualidade de vida das

peças e grupos distribuídos nas inúmeras aglomerações humanas”. Segundo o autor, até a década de 1980 os conhecimentos psicológicos não haviam chegado à maioria da população, pois restringiam-se aos laboratórios experimentais e às discussões acadêmicas, ou ainda limitados às atuações em empresas e clínicas particulares, privando a maioria dos indivíduos e grupos, dos benefícios que a ciência psicológica poderia proporcionar.

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.

Nesse sentido, então, e tomando os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia social-comunitária, os quais se complementam aos aportes realizados sobre a Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica para repensarmos a escola atual, nós assumimos, ao lado dos membros do GEIPEethc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), o compromisso de realizar pesquisas de intervenção crítica no interior da realidade escolar, enfatizando o contato direto (in loco) com os sujeitos da escola, desde a escola da cidade como do campo, construindo uma forma de práxis científica e educativa (VIOTTO FILHO et al, 2018).

Nesse movimento de construção, como salientei acima, cunhamos o termo ‘pesquisa intervenção formativa’ que, conforme Viotto Filho et al (2018), configura-se como uma proposta de pesquisa que coloca aos pesquisadores o compromisso com transformações objetivas que engendram transformações subjetivas nos sujeitos da pesquisa; uma proposta de pesquisa que dispõe-se a avançar as pesquisas de natureza ativa e participativa presentes na escola, cujo compromisso com a transformação limita-se à determinada situação problema, sem, no entanto, engendrar transformações mais amplas e radicais, tal como temos defendido com a pesquisa intervenção formativa.

Podemos afirmar, portanto, que pesquisa intervenção formativa assume

O compromisso ético-político com a construção de conhecimentos aliados à transformação da realidade pesquisada e dos sujeitos dela participantes, os quais, ao construírem suas consciências numa direção crítica, por meio desse processo interventivo-formativo e de conhecimento da realidade, poderão assegurar as transformações realizadas no processo de pesquisa e avançar na sua auto-organização, com vistas à garantia do movimento de transformação humana e social (VIOTTO FILHO et al, 2018, p. 32-33).

Ao nos apropriarmos das proposições teóricas e metodológicas da pesquisa social de forma geral e da Psicologia social-comunitária especificamente, iluminados pelo método marxiano (MARX, 2011), procuramos avançar na construção de uma metodologia de pesquisa intervenção de natureza formativa materialista histórico dialética, a qual busca transformar o contexto dos sujeitos da pesquisa mas não limita-se a isso, deseja formar a consciência crítica desses sujeitos para que os mesmos possam conquistar autonomia intelectual e de ação, para decidirem, coletivamente, a direção do processo de transformação humana e social desejado (VIOTTO FILHO et al, 2018).

É nesse sentido que temos realizado os nossos trabalhos na escola (da cidade e do campo), contando com a participação dos membros do GEIPEEthc, pois a pesquisa intervenção formativa só acontece coletivamente. Para realizarmos esse processo, com o objetivo de transformação da consciência e das ações dos sujeitos da escola, os mesmos devem apreender os princípios da pesquisa na qual são sujeitos e compreender a necessidade da reflexão histórico-crítica para engendramos mudanças em suas consciências e, desta forma, poderem agir e viabilizar as transformações ligadas à sua vida objetiva na escola e fora dela, no âmbito da sua vida em 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 construir coletivamente as transformações das suas condições objetivas de vida.

Na escola, portanto, considerando as reflexões até então elencadas e oriundas das ações teóricas e práticas da Psicologia social-comunitária e da pesquisa social, assim como das reflexões construídas no interior do GEIPEEthc, precisamos pensar novas possibilidades de ação e, sobretudo, sobre o papel dos educadores 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, avançaremos 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, com vistas à sua transformação.

Tarefa nada simples, sabemos, no entanto possível, desde que os sujeitos da escola estejam juntos, discutindo e pensando novas possibilidades para a escola, assim como estudando e se apropriando de teorias críticas essenciais que possibilitarão o movimento de sua consciência na direção da superação da alienação presente na própria escola mas que tem origem na sociedade.

Enfim, a própria compreensão da escola como comunidade surge das reflexões oriundas da Psicologia social-comunitária e sua apropriação do conceito de comunidade, questionando se era possível empregar tal categoria numa sociedade fundada nas bases do capital e da exploração do homem pelo próprio homem (LANE, 2000). No bojo dessa discussão, Sawaia (1999) evidencia que apesar dos avanços teórico-metodológicos da Psicologia social-comunitária, ainda se fazem presentes reflexões sobre comunidade que estão carregadas de princípios de homogeneização, harmonia e imobilismo, fatores que precisavam ser questionados para se avançar na compreensão crítica acerca desse conceito.

Segundo Sawaia (1999, p. 45) o que se entendia por comunidade, sobretudo nos primórdios da Psicologia social-comunitária brasileira e Latino americana, era algo como uma unidade consensual e homogênea, um certo lugar voltado ao “gerenciamento de conflito e de mudanças de atitude [cuja prática] visava a união de esforços entre povo e autoridade governamental para melhorar as condições de vida de comunidades”. Nesse movimento de construção e crítica, a Psicologia social-comunitária tem grandes avanços teóricos, superando a visão positivista e apresentando-se para a superação da “cisão entre subjetividade e objetividade”, embora ainda não tivesse alterado a sua intencionalidade prática que continuava voltada à integração social mais que lidar com a exclusão, como afirma a autora.

A verdadeira tomada de consciência e revisão crítica da intencionalidade da Psicologia Social-Comunitária ocorre, segundo Sawaia (1999, p. 46), com o domínio da matriz marxista na área, isso no final da década de 1970, em que a Psicologia passa a assumir um compromisso com a construção de uma ação reconhecida como práxis e, portanto, voltada à superação da exploração e da dominação presentes na sociedade capitalista. Ao se alimentar da matriz marxiana, provocará transformações qualitativas no campo teórico e metodológico da Psicologia e propiciará importantes avanços para uma melhor organização política da população oprimida. É nesse contexto que a Psicologia social-comunitária brasileira ao lado de outros países Latino-americanos, assume o compromisso com a radical transformação de uma sociedade exploradora e passam a trabalhar na defesa da revolução socialista ou cidadã (SAWAIA, 2000).

De acordo com Sawaia (2000, p. 47), desde então, a reflexão sobre comunidade na psicologia encontra-se em situação privilegiada, pois,

A sociedade assolada pelo processo de globalização, de um lado presencia a queda de todas as fronteiras tradicionais que separavam homens e nações, cujo exemplo mais fantástico é a rede internet de informática que acena com a comunidade virtual. Por outro, assiste atônita à emergência de novas/velhas formas de diferenciação e segregação, o que coloca a alteridade e identidade como figuras proeminentes da vida social digna, obrigando os estudos de comunidade retornarem a sua gênese, para recuperar seu substrato ético-simbólico, como categoria de integração, mas também de autonomia.

Sawaia (2000, p. 47), respalda suas reflexões sobre a comunidade na Psicologia social a partir das ideias e proposições de Heller (1987) e afirma que comunidade é um sistema de relações que remete ao mais alto grau de desenvolvimento de genericidade, ou seja, é com vistas à criação de condições para se construir essa comunidade e se efetivar relações comunitárias, que os psicólogos e outros educadores devem orientar suas ações se desejam possibilitar formação humana crítica.

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.

No próximo capítulo apresentaremos os pressupostos teóricos da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria histórico-social da formação da individualidade humana na educação escolar e a importância dessas reflexões no processo de construção de uma práxis educativa com objetivo de construção da escola-comunidade.

6 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO PARA A ATUAÇÃO DO EDUCADOR NA ESCOLA-COMUNIDADE

Desde a década de 1980 o Professor Dermeval Saviani tem nos apresentado a Pedagogia histórico-crítica e subsidiado reflexões acerca da educação escolar e do trabalho educativo do professor no processo de formação humana na escola brasileira. Lado a lado à essa proposição, a Teoria histórico-social da formação do indivíduo, tese defendida pelo professor Newton Duarte no início da década de 1990, tem oferecido possibilidades teóricas importantes para a compreensão da relação apropriação-objetivação no processo de construção da individualidade humana pela via da educação escolar. Considerando essas importantes contribuições, ofereceremos neste capítulo, os pressupostos teóricos e metodológicos desses referenciais, com a finalidade de subsidiar ainda mais as reflexões sobre a construção da escola-comunidade a partir da escola atual e na defesa de uma educação escolar reconhecida como práxis dos educadores.

6.1 A importância da Pedagogia histórico-crítica para a educação escolar

Iniciamos esse capítulo afirmando a importância da apropriação de conteúdos críticos da educação para que se possa fundamentar uma prática social educativa com finalidades efetivamente transformadoras da escola ou seja, como práxis educativa. Nesse sentido, apontamos, ao lado de Tanamachi (1997), Ragonesi (1997), Meira (2000), Scalcon (2002), Meira e Antunes (2003), Facci (2004), Marsiglia (2011a, 2011b), Marsiglia e Batista (2012); Martins (2013) dentre outros, a importância da Pedagogia histórico-crítica nesse processo.

Este capítulo trará, num primeiro momento, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1986, 2000a, 2000b, 2005, 2012); e, em seguida, os princípios fundamentais da Teoria Histórico Social da Formação do Indivíduo na educação escolar (DUARTE, 1993, 2013), reconhecendo esses referenciais como elementos teóricos fundamentais para uma compreensão coerente sobre a natureza e especificidade da educação escolar na formação do indivíduo, seus conteúdos, disciplinas e metodologia, na direção da construção de uma perspectiva crítica de atuação dos educadores, sejam eles, professores, pedagogos ou psicólogos, dentre outros profissionais que atuam no interior da escola.

Meira (2000), Meira e Antunes (2003), Meira e Facci (2007), Facci, Tuleski e Barroco (2009) afirmam que a apropriação de autores críticos da filosofia da educação torna-se

imprescindível para o processo de construção de uma perspectiva crítica sobre a educação. Para os autores, Dermeval Saviani torna-se um dos autores críticos essenciais a ser considerado nesse processo, isso em decorrência de sua proposta de construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia eminentemente voltada à realidade educacional brasileira. Lembramos que, ao lado de Saviani ainda encontram-se outros importantes representantes dessa corrente pedagógica crítica como Duarte (1993, 2000, 2013), Oliveira (1996), Baczinski (2011), Marsiglia (2011a, 2011b), Marsiglia e Batista (2012), Gasparin (2013), Martins (2013), Orso, Malanchen e Castanha (2017), Marinho; Peternella (2018), dentre outros.

É importante evidenciar que a apropriação por parte dos educadores que encontram-se na escola, dos elementos teóricos oriundos da Pedagogia histórico-crítica, passa a ser elemento 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).

Ragonesi (1997), Tanamachi (1997), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Meira e Antunes (2003), Viotto Filho (2005) e Martins (2013), dentre outros, tem apontado enfaticamente que a apropriação da Pedagogia histórico-crítica torna-se imprescindível se desejamos transformar a escola desde as suas bases. Os autores salientam que essa corrente pedagógica enfatiza uma perspectiva de análise da educação escolar na sua radicalidade, instrumentalizando os educadores na construção de metodologias de ensino e ações coletivas, com a finalidade de apreender o fenômeno educacional nas suas múltiplas determinações e, desta forma, dirigir a atuação dos mesmos de maneira crítica e com finalidades de fato, transformadoras.

É nessa direção que nos posicionamos ao pensarmos a escola-comunidade e, nesse sentido, nos colocamos ao lado do coletivo de autores que estão construindo a Pedagogia histórico crítica, sobretudo porque compartilhamos da necessidade de construção de uma visão crítica de educação escolar e de escola, por parte dos educadores que encontram-se no interior da escola pública atual. Defendemos que esse é um importante caminho para que os sujeitos participantes da escola, principalmente gestores e professores, possam engendrar ações coletivas de transformação na direção da construção de uma escola-comunidade, cujo

trabalho educativo seja efetivamente emancipador, pois orientado na direção do desenvolvimento humano-genérico.

Entendemos que recorrer à filosofia crítica da educação torna-se recurso necessário para os educadores na sua formação contínua no interior da escola, fator essencial no interior da escola atual para pensarmos coletivamente as transformações necessária na escola. A ênfase desse processo de formação dos educadores no interior da escola atual deve considerar a função da escola no processo de construção e transformação humana e social, princípios fundamentais para se pensar a construção coletiva da escola-comunidade como temos defendido. Nessa direção, temos evidenciado que os gestores, ao lado dos professores, devem protagonizar esse processo de transformação da escola, pois são sujeitos essenciais no processo de construção de uma educação escolar e de uma escola efetivamente crítica e transformadora da realidade humana e social.

O professor Dermeval Saviani em seu livro “Escola e Democracia”, desde a sua primeira edição em setembro de 1983 (1986, 2005, 2012) nos esclarece o quanto as teorias não-críticas conceberam a educação como independente da sociedade e como instrumento de equalização social. O autor nos mostrou que tais teorias (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) entendiam a escola como responsável pela garantia da justiça e direitos dos indivíduos viverem numa sociedade igualitária, pois seus teóricos pensavam a sociedade como harmoniosa e não consideravam as determinações sociais do fenômeno educativo.

Em seguida Saviani (1986, 2005, 2012) analisa as teorias crítico-reprodutivistas e avalia que para essas teorias, não seria possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais, dada a relação de dependência entre educação e sociedade e a função da educação na mera reprodução da sociedade. O autor indica P. Bordieu e J. C. Passeron (teoria do sistema de ensino como violência simbólica) como representantes dessa vertente crítica, embora reprodutivista.

Outra importante análise de Saviani (1986, 2005, 2012) refere-se à teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado, cuja autoria cabe a L. Althusser, que compreende a escola como instrumento de reprodução da ideologia dominante e local onde as relações de produção capitalistas são reproduzidas, sendo que a finalidade da educação é inculcar nos sujeitos escolares os saberes próprios da ideologia dominante.

No espectro das teorias crítico-reprodutivistas, Saviani (1986, 2005, 2012) ainda apresenta a teoria dualista de C. Baudelot e R. Establet, autores que difundem a existência de duas redes (ocultas) na escola, as quais correspondem à divisão de classes presente na

sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado, sendo que a educação escolar produz e reproduz essa divisão e não constitui-se como unitária e unificadora.

Resumidamente, Saviani (1986, 2005, 2012) avalia que esse grupo de teorias, apesar de críticas, não avançam na elaboração de propostas pedagógicas, pois dispõem-se a explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como ela está constituída, fato que enfatiza o seu caráter reprodutivista. Salienta que essas teorias, apesar de críticas, não vêm possibilidades da escola constituir-se de maneira diferente do que ela é na sociedade capitalista e, por sua vez, não apresentam uma proposta pedagógica bem definida.

Concordamos com Saviani (1986, p. 35-36) na sua análise das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas e temos claro que a construção da escola-comunidade deve ancorar-se em uma pedagogia crítica que não seja reprodutivista e, nesse sentido, tomamos a Pedagogia histórico-crítica como essencial no processo de construção da escola-comunidade pois, sobretudo, essa escola deverá ser construída do ponto de vista dos interesses e necessidades das classes populares e na direção da superação “tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas)” e, desta forma, colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”.

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 Pedagogia histórico-crítica coloca em nossas mãos, como educadores comprometidos com a escola pública, os instrumentos teóricos para repensarmos a escola atual e avançarmos na sua transformação em direção à construção de uma escola-comunidade, pois é nessa escola, considerando as possibilidades presentes no momento histórico atual, que será possível a construção de uma educação de natureza crítica e voltada à transformação humana e social.

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 Pedagogia Histórico-Crítica (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. O método, por sua vez, que respalda as reflexões da PHC é o materialismo histórico e dialético, o qual engendra o pensar a educação e a escola numa perspectiva crítica e voltada à realidade nacional brasileira.

Enquanto proposta crítica para a educação escolar, a Pedagogia histórico-crítica trata da questão relativa à natureza e especificidade da educação, reconhecendo-a no âmbito do “trabalho não material” pois, o produto do trabalho do educador na escola não se separa do ato de produção (SAVIANI, 2000a). Nesse sentido, compreendemos a partir das reflexões do autor que, por exemplo, o ato de produção de uma aula pelo professor, e o ato de consumo dessa aula pelos estudantes, estão inter-relacionados dialeticamente e são elementos constituintes desse processo produtivo educativo. O ato do professor de dar aula, segundo o autor, “é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”, sendo que, nesse processo, o professor ensina, transmite e socializa ideias, conceitos, valores, signos e símbolos, dentre outros objetos culturais não-materiais e essenciais ao processo de humanização dos sujeitos na escola.

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.

Ao voltar-se para o dever-ser, o trabalho educativo assume o caráter de práxis e reconhece a necessidade de superação das condições objetivas de alienação presentes na sociedade e, nesse sentido, tem como objetivo principal a construção de um sujeito consciente das suas condições históricas e sociais. A construção dessa possibilidade educativa voltada ao “dever ser”, tanto do indivíduo singular quanto do gênero humano, requer necessariamente um posicionamento valorativo, uma escolha ético-política comprometida com os sujeitos das classes oprimidas de nossa sociedade.

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.

Saviani (1986) já afirmara a importância do trabalho educativo como uma mediação dirigida por valores, o qual, assim reconhecido, pressupõe, para a sua efetivação, a assunção de um determinado posicionamento ético-político por parte do educador. Por conta dessa característica, o trabalho educativo deve conceber a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social, servindo como possibilidade de acesso às condições essenciais para que os estudantes tornem-se conscientes de sua realidade objetiva, assim como, das possibilidades de transformação dessas condições objetivas de vida.

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, a qual, com base nas condições históricas existentes na educação escolar e na escola atual, aponta caminhos para a construção de uma prática educativa que se inicie no interior das relações sociais alienadas para, a partir delas, se construir uma prática educativa de caráter

transformador. Nesse processo de construção, a Pedagogia histórico-crítica instrumentalizará os educadores a pensar a superação da educação escolar e da escola atual e a 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 existência vigentes (OLIVEIRA, 1996).

É importante lembrar que a Pedagogia histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da escola e sua função educativa – pedagógica e, nessa direção, enfatiza o papel principal da escola na socialização do saber historicamente acumulado e na reorganização do trabalho educativo. Nesse sentido, Saviani (1996, p. 59) afirma 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 educandos o avanço de sua consciência numa direção crítico-filosófica, superando visões ingênuas, fragmentadas e acríticas, próprias do senso comum.

Saviani (1986, p. 59) 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, 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 da escola, desde os educadores e estudantes, 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 (LIBÂNEO, 2002; MELLO, 1998; OLIVEIRA; DUARTE, 1987; SAVIANI, 1986, 2000; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Reafirmando a possibilidade da escola-comunidade na atualidade e considerando as contribuições da Pedagogia histórico-crítica, reconhecendo-a como uma pedagogia crítica e comprometida com a transformação humana e social, nos remetemos a Gramsci (1968, p.122) quando discute a organização da escola e da cultura, e esclarece que é necessário pensar a transformação social a partir das próprias contradições existentes no sistema capitalista, isso para que a escola, mesmo sob tais condições, não mais reproduza a ideologia desse sistema, mas possibilite a elevação da consciência das massas oprimidas, avançando do senso comum à consciência filosófica. Para o autor a escola unitária ou de formação humanista, tal como temos pensado a escola-comunidade, deve se propor:

A tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]. A escola criadora é o coroamento da escola ativa [...]. Na fase criadora, sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e homogênea.

Gramsci (1968, p.136) salienta que, além da tarefa de inserção do jovem na atividade social, a escola deve propiciar condições de expansão da personalidade desses sujeitos, criando espaços para os alunos desenvolverem plenamente a consciência crítica e, nesse processo, tornarem-se cidadãos conscientes de seus direitos e deveres no interior da própria sociedade. O autor defende que nas escolas elementares dois elementos devem ser imprescindíveis na educação e formação das crianças, situação que também pensamos ser necessária na escola-comunidade, qual seja,

As primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na ‘societas rerum’, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza [...] do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista [...]. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo (GRAMSCI, 1968, p. 136).

Tomamos essa reflexão Gramsciana para reafirmar a importância da escola-comunidade na atualidade, pois defendemos que a superação da alienação presente na sociedade e reproduzida na escola atual, configurada por visões metafísicas, transcendentes e religiosas, como também por conhecimentos cotidianos e do senso comum e por práticas pedagógicas pragmáticas e destituídas de crítica, passa pela assunção da Pedagogia histórico-crítica, sobretudo porque ilumina os caminhos de transformação da escola atual e dos seres humanos que nela se encontram, a partir daquilo que lhe é específico, a socialização pela escola e a apropriação pelos sujeitos, do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade.

Mochcovitch (1992, p. 62-63), a partir da visão gramsciana, ressalta a necessidade da escola ter como finalidade a elevação da consciência crítica das massas populares, com o objetivo de superação de uma visão ingênua de mundo e marcada por resíduos de concepções e épocas passadas, sedimentadas na religiosidade popular e no folclore. Salienta que a escola deve construir a consciência crítica filosófica e possibilitar às classes oprimidas, uma visão realista do mundo natural como também do mundo social, pela análise das relações sociais, políticas e culturais da sociedade capitalista, salientando que tais situações são passíveis de transformação pela ação coletiva.

Mochcovitch (1992, p. 64-65), esclarece que mesmo sob as condições atuais de educação para as grandes massas, cujo objetivo é adequá-las à sociedade capitalista, esse processo apresenta repercussões contraditórias. Esclarece a autora que, ao se ter acesso aos códigos dominantes, dentre eles a alfabetização, as ciências, a política, os direitos e deveres, dentre outros conhecimentos genéricos, esse movimento edifica novas possibilidades de construção da consciência e, nesse sentido, pode educar, também, para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão aos valores e princípios da sociedade capitalista.

Podemos afirmar, portanto, que encontra-se no próprio sistema de educação capitalista, os germen para a sua transformação, com vistas à sua superação e a possibilidade de construção de uma nova sociedade, principalmente se pensarmos a escola atual como escola-comunidade. Na direção da construção de uma escola-comunidade, devemos enfatizar uma educação de natureza crítica e transformadora dos sujeitos participantes da escola, os quais, devidamente apropriados de teorias críticas, serão os responsáveis, devidamente organizados coletivamente, pela efetivação de práticas críticas que avançarão na direção da transformação social.

Na defesa da Pedagogia histórico-crítica como estruturante da escola-comunidade e na valorização do conhecimento como fator 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.

O autor salienta ainda que cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo dos resultados da atividade social para poder objetivar-se como ser humano e viver em sociedade e que os componentes da genericidade que “farão parte desse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo, dependerá das circunstâncias concretas de sua vida, especialmente aquelas de seu meio social imediato” (DUARTE, 1993, p. 41).

Ao se pensar 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, os quais, ao socializar os conhecimentos advindos da filosofia, das ciências, da história, da literatura, das artes e outros conhecimentos humano-genéricos, criarão as condições educativas essenciais para a formação e humanização dos indivíduos.

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 historicamente 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.

Podemos compreender, portanto, baseados em Saviani (1986, 2005, 2012), que a escola não pode ser entendida como “redentora da humanidade”, vez que sabemos não ser possível transformar, tanto os seres humanos quanto a sociedade, exclusivamente pela via da educação, pois a escola é determinada pela estrutura social, no entanto, reiteramos, essa transformação seria um tanto mais difícil sem a participação da escola.

Além disso, de acordo com Duarte (1993, 1996, 2013), os indivíduos participam de objetivações relacionadas à sua condição objetiva de vida, não restrita apenas ao contexto escolar, o que torna sua objetivação submetida a apropriações das mais variadas ordens, fator que possibilita o desenvolvimento das mais variadas características humanas em diferentes direções, fato que enfatiza a necessidade de conhecimento da realidade histórica que determina a vida de cada indivíduo no interior da sociedade.

No entanto e apesar das suas limitações, a escola deve cumprir o seu papel na socialização do saber e, nessa direção, ao configurar-se como escola-comunidade, poderá superar as visões tradicionais e crítico-reprodutivistas de educação e avançar na consolidação de uma proposta crítico-dialética, configurada pela Pedagogia histórico-crítica ao lado de outras teorias críticas na efetivação de uma educação de qualidade e contribuir, efetivamente, para a humanização e superação da alienação humana e social.

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, como temos defendido, poderá constituir-se como uma escola-comunidade e, desta forma, contribuir para com o processo de transformação humana e social com aquilo que lhe é específico, 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”. O autor entende que a Pedagogia histórico-crítica, por estar atrelada às condições históricas construídas e presentes na escola atual, pois foi gestada a partir dessa realidade, poderá oferecer subsídios teórico-práticos para que os

próprios educadores lidem com a realidade escolar de forma consciente e crítica, para que possam transformá-la.

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 na escola pertencente à essa estrutura social, entendemos 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 escola-comunidade e numa educação crítica e humanizadora. Nesse movimento de construção, ao lado da Pedagogia histórico-crítica, consideramos indispensável a apropriação de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, cujos princípios fundamentais apresentaremos no item abaixo.

6.2 A importância da teoria histórico-social da formação do indivíduo na escola atual e sua relação com a construção da escola-comunidade

Torna-se indispensável ao educador à compreensão do processo de formação do indivíduo a partir de uma perspectiva histórico-social, pois essa visão, avança às concepções naturalizantes impregnadas na pedagogia e psicologia conservadoras, sendo que essa perspectiva oferece um novo paradigma para a compreensão da formação do indivíduo a partir das apropriações culturais efetivadas na educação em geral e na educação escolar em específico.

É importante salientar que a compreensão crítica, tanto da pedagogia quanto da psicologia, assim como a apropriação da filosofia histórico-social da formação do indivíduo, tornam-se elementos fundamentais para o trabalho educativo na escola atual, para que os educadores possam reconhecer na sociedade capitalista, as relações de dominação entre grupos e classes e o modelo de educação escolar dessa sociedade, com a finalidade de compreender o ser humano se constituindo nessas relações sociais e pensar possibilidades para a transformação dessa realidade tanto humana quanto social.

Duarte (1993, 2013), ao refletir sobre o processo de formação da individualidade humana, posiciona-se na educação, favorável à Pedagogia histórico-crítica e, na psicologia, favorável à Psicologia histórico-cultural. Para o autor, a Pedagogia histórico-crítica tem condições de oferecer efetivas contribuições, partindo da especificidade da prática pedagógica, para a superação das relações sociais de dominação, vez que a educação deve ser

vista como mediação no interior da prática social, assumindo importância, ainda que limitada, mas real e efetiva, no processo de transformação social. A Psicologia histórico-cultural, por sua vez, vem oferecer subsídios teóricos para uma compreensão materialista e dialética do psiquismo humano e, portanto, apresentar novas possibilidades de se pensar a educação escolar na construção da individualidade humana numa perspectiva crítica.

A formação do ser humano é sempre um processo que sintetiza dinamicamente todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana sendo que, em se tratando da ação educativa, também ela apresenta uma singularidade histórica e social. No entendimento de Oliveira (1996, p. 14-15) para se “educar indivíduos concretos é indispensável compreender essa ‘síntese das relações sociais’ nos seus múltiplos elementos, através da imensa complexidade de suas relações recíprocas”. Para a autora, essa síntese não se constitui numa simples adição ou associação de elementos e o indivíduo não pode ser compreendido como resultado direto e passivo das relações sociais, mas sim como resultado de uma síntese histórica e social.

Portanto, a partir dessa visão dinâmica acerca do ser humano, passa a ser fundamental a apropriação pelos educadores, de uma visão histórico-social da individualidade humana, pois essa compreensão possibilitará novas formas de se analisar o processo de formação humana na escola desde a escola atual, na tentativa de superar visões abstratas acerca do indivíduo (reconhecido apenas no seu aspecto empírico) e possibilitar a compreensão de um indivíduo concreto e reconhecido como síntese de múltiplas determinações (LIBÂNEO, 1991; SAVIANI, 1986, 2000; OLIVEIRA, 1996; DUARTE, 1993, 1996, 2013).

Para a compreensão dos indivíduos em sua concreticidade ou seja, reconhecidos como síntese de múltiplas determinações, os educadores precisarão instrumentalizar-se, teórica e metodologicamente, a partir da dialética materialista histórica, pois essa concreticidade não se apresenta de forma imediata, explícita e decorrente do fato de se estar em contato direto com o indivíduo, mas sim, se expressará na forma de concreto pensado, resultado de profundas mediações teórico-filosóficas sobre a realidade objetiva presente na escola e relativas à vida dos sujeitos participantes da escola.

Nesse sentido, Kosik (2002, p. 20) analisa que o,

Pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real.

Outra questão fundamental para se pensar na escola atual em direção à construção da escola-comunidade e que está relacionada com uma visão histórico-social do indivíduo é o processo do 'vir-a-ser' humano. Ao se compreender o indivíduo como síntese de inúmeras determinações e relações sociais, pressupõe-se que esse indivíduo precisa ser concebido em processo de construção e situado no interior das relações sociais concretas, reconhecido como um vir-a-ser histórico e social, o que possibilita pensar o trabalho educativo na direção das possibilidades máximas desse 'vir-a-ser' e não somente nos limites impostos ao 'ser' pela sociedade alienada (OLIVEIRA,1996; SAVIANI, 2000).

É preciso compreender que cada indivíduo desde o seu nascimento situa-se num determinado espaço e vive um determinado tempo histórico e que, para participar desse processo histórico e produzir seus meios de existência, precisa se objetivar. Para Duarte (1993, 1996, 2000, 2013), o indivíduo não pode se objetivar sem a apropriação das objetivações já construídas pela humanidade, sendo que, através da relação entre objetivação e apropriação, que acontece em condições determinadas pela atividade social, que ocorre a formação do gênero humano e dos indivíduos (DUARTE, 1993, 2000).

O ser humano, ao produzir os meios para a sua existência, cria, através de sua atividade vital e intencional, uma realidade voltada ao atendimento das suas necessidades e, nesse movimento, humaniza-se. À medida em que transforma a realidade objetiva (natureza material), o ser humano passa, simultaneamente, por uma transformação subjetiva (imaterial) e nessa relação com a natureza e com outros seres humanos, cada indivíduo se objetiva e se humaniza, constrói a história e um mundo humanizado (DUARTE, 1993, 1996, 2000, 2013).

É importante lembrar que para Marx (2004) e Marx e Engels (1999) a compreensão de atividade vital humana não se limita à atividade que garante a sobrevivência física do indivíduo, mas sim, é aquela que consegue reproduzir o gênero humano e possibilitar a construção histórica da realidade humana. Podemos dizer que a atividade vital é aquela que garante as condições materiais e objetivas para a existência do gênero humano, pois sem essa condição não há história.

Uma questão fundamental acerca da relação entre objetivação e apropriação e a produção do gênero humano é que à medida que esse processo ocorre, considerando a atividade vital humana, novas necessidades surgem nos seres humanos, sendo que esse movimento é que possibilita o desenvolvimento histórico da humanidade. Segundo Duarte (1993, p. 37), além da produção e utilização de instrumentos “a atividade vital humana contém, necessariamente, outras duas formas de objetivação e apropriação: a linguagem e as

relações entre os seres humanos”. Isto implica compreender que a atividade vital humana é uma atividade de caráter coletivo que não acontece fora das relações sociais.

Segundo Duarte (1993, 1996, 2013), podemos compreender que a linguagem, como objetivação do pensamento humano, e as relações sociais, como objetivação da atividade vital humana, possibilitam aos seres humanos determinados comportamentos, atitudes e formas de ser no mundo. Ao relacionar-se com a natureza e apropriar-se dela, a partir do seu trabalho, o ser humano constrói relações sociais, cria instrumentos materiais e desenvolve instrumentos simbólicos como a linguagem e satisfaz suas necessidades objetivas e subjetivas.

Oliveira (1996, p. 16) reitera que “através dessa relação entre apropriação e objetivação são produzidas, cada vez mais, novas e complexas necessidades objetivas e subjetivas, as quais, ao serem satisfeitas, criam outras novas necessidades”. A relação entre objetivação e apropriação, reconhecida como “dinâmica própria da atividade vital humana” se concretiza a partir de condições determinadas pela atividade social das gerações anteriores, ou seja, os seres humanos se objetivam a partir de possibilidades objetivas e subjetivas decorrentes do processo de apropriação das circunstâncias concretas de vida.

Marx (2004) compreende que o indivíduo no processo de sua constituição como ser humano, para objetivar-se enquanto ser genérico, pertencente ao gênero humano, precisa se inserir na história, sendo que, ao se apropriar dos resultados da história humana, faz desses resultados os órgãos da sua individualidade. Segundo Leontiev (1978a), são os objetos e os fenômenos produzidos pelas gerações precedentes, como resultado do desenvolvimento do gênero humano, que possibilitam o desenvolvimento no ser humano das suas forças, aptidões e capacidades.

Na compreensão de Heller (1987), cada indivíduo, para tornar-se humano, precisa se apropriar objetiva e subjetivamente, das objetivações do gênero humano e reproduzi-las para si mesmo, apropriando-se daquilo que seu meio imediato lhe oferece para poder sobreviver e humanizar-se. Nesse sentido, então, torna-se fundamental compreender que as características do gênero humano são aquelas resultantes da apropriação do processo histórico de objetivação, configurado pelo trabalho humano ao longo da história da humanidade; as características da espécie humana, por sua vez, são aquelas transmitidas hereditariamente (LEONTIEV, 1978a; DUARTE, 1993, 2013).

Decorrente da assertiva que as características do gênero humano precisam ser apropriadas pelos indivíduos, Duarte (1993, 2013) ressalta a importância da mediação, realizada por outros sujeitos, para a consolidação desse processo de humanização, vez que a significação social da objetivação a ser apropriada somente é garantida no processo histórico

de construção de atividades sociais. É nesse sentido que reconhecemos o papel dos educadores numa escola-comunidade, ou seja, como mediadores do processo histórico, socializadores dos conhecimentos e seus significados sociais, com vistas à humanização dos indivíduos pela via da educação escolar.

Para Duarte (1993, p. 46-47), tais apropriações se realizam de maneira ‘mediatizada’ via relações ocorridas com outros indivíduos, como salientamos. Por reconhecer essa mediação como imprescindível no processo de formação humana, o autor, remetendo-se a Leontiev, afirma que o processo de formação do indivíduo é, em essência, um processo educativo, pois

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele [o indivíduo] e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada.

Concordamos com Duarte (1993, 2013) ao afirmar que a formação do indivíduo é sempre resultado de um processo educativo, sendo que esse movimento fica muito claro na educação escolar, pois sempre há estudantes a serem educados, sendo que os educadores escolares, por sua vez, atuam como os mediadores desse processo educativo, situação que efetiva-se no interior de determinada prática social e pedagógica no interior da educação escolar.

No entanto, é preciso admitir que existem contradições no processo de apropriação e objetivação realizado pelos indivíduos no interior da sociedade capitalista e na escola atual, pois são espaços demarcados por relações de dominação, sendo que, conforme esclarece Duarte (1993, 1996, 2000, 2013), se por um lado, a formação do indivíduo não pode prescindir da apropriação das objetivações humanas, por outro, essa apropriação também pode reproduzir a alienação por concretizar-se a partir de relações sociais de dominação.

No entanto, e apesar da existência do fenômeno da alienação na sociedade capitalista, Duarte (1993, p. 17) afirma que os indivíduos não podem objetivar-se sem se apropriarem das objetivações do gênero humano, os quais não poderão “sentir, pensar, avaliar e agir de forma humana sem apropriarem-se das formas historicamente produzidas de sentir, pensar, avaliar e agir” e reitera o autor que,

Não há outra possibilidade de formação do indivíduo humano, não há outro caminho para o processo individual de humanização [...]. Se esse caminho [o da apropriação das objetivações humanas] é o que também reproduz a

alienação, a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas sim em superar suas formas alienadas.

Analisar a relação entre objetivação e apropriação do ser humano na sociedade capitalista significa analisar o processo de humanização que estrutura-se no seio de relações sociais alienadas, conforme afirma Duarte (1993, 1996, 2013). Desta forma, é importante considerar que a alienação deve ser reconhecida como um processo objetivo dos seres humanos e construído no interior de práticas sociais em que os indivíduos são impedidos de se realizar como sujeitos humanos e, portanto, impedidos de se humanizar.

No que se refere às possibilidades de superação da alienação, Oliveira (1996, p. 19) afirma que a compreensão da realidade é fundamental para se identificar, na própria realidade alienada, as possibilidades de sua superação, pois torna-se necessário compreendermos “como essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo que a reprodução dessas relações de alienação e exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação”.

Duarte (1993, p. 62), reportando-se a Gramsci, afirma que a superação da alienação não se realizará como mera decorrência das condições objetivas postas na própria sociedade mas, para além disso, será necessário conhecer as possibilidades de superação, saber utilizá-las e querer utilizá-las, fato que implica uma tomada de posição valorativa por parte dos sujeitos nessa direção. Esse querer utilizar as possibilidades, segundo o autor, “terá que se efetivar em ações que empreguem os meios disponíveis para efetivar as possibilidades consideradas humanizadoras” presentes na sociedade.

Ainda sobre a alienação, Duarte (1993, p. 63) esclarece que a origem desse fenômeno na vida dos indivíduos, reside “no fato de que os seres humanos não sejam coletivamente os sujeitos das relações que estabelecem entre si, mas sim a elas se submetem como poderes estranhos e superiores”. Salienta ainda que, a superação da alienação na vida dos indivíduos não é uma obra voluntarista de um ou mais indivíduos, mas depende da transformação coletiva das relações sociais desde a sua estrutura e dinâmica.

Para Oliveira (1996, p. 19), as condições de superação das relações de dominação são tendências e possibilidades que vão surgindo dentro das relações sociais alienadas; são possibilidades para o ser humano tornar-se sujeito de sua história e que “a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade tem em seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada”.

Conforme nos explica Duarte (1993), as relações de dominação fazem com que os seres humanos que produzem o mundo (pelo seu trabalho) não tenham condições de se

apropriar desse mundo e isso ocorre porque as relações de dominação expropriam os homens de sua vida genérica. Assim, diante das relações de dominação, o indivíduo fica impossibilitado de se apropriar das objetivações do gênero humano (seu corpo inorgânico) e, nesse processo retrocede, perdendo a vantagem que poderia ter em relação aos animais. Por não apropriar-se do gênero humano, o indivíduo fica limitado a satisfazer seu “corpo orgânico”, vivendo numa condição muito próxima à dos animais.

A atividade humana é sempre uma atividade social e, somente através dela, que são realizados os processos de objetivação e apropriação. Afirmo Oliveira (1996) que a natureza social da atividade de determinado indivíduo não tem um caráter abstrato e eterno, mas sim uma forma concreta (histórica) relativa a determinada sociedade. Para Duarte (1993, p. 78), tanto os meios, quanto os produtos da atividade humana, constituem-se objetivações do gênero humano, assim como as relações entre os seres humanos. No entanto, salienta o autor, na sociedade alienada,

A apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si [e] assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem. [...] as relações sociais objetivadas não são reconhecidas pelos homens, na sociedade alienada, enquanto produtos da atividade histórica humana [...]. É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que os homens submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente (DUARTE, 1993, p. 78).

Nesse processo de busca da liberdade do gênero humano há que se atingir o estágio de relações em que o processo da alienação seja definitivamente superado, para que os seres humanos possam desenvolver sua individualidade de forma livre e universal, a qual deve ser reconhecida no seu movimento social e histórico, ou seja, como produto do processo histórico da humanidade.

Para Duarte (2004, p. 47), o conceito marxiano de liberdade reconhece que o gênero humano será livre à medida que os processos sociais forem fruto de decisões coletivas e conscientes. Nesse sentido, então, se diferenciarão de processos naturais e espontâneos, assim como superarão processos sociais alienados, nos quais, aquilo que é social e, portanto, criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais.

Ainda nos lembra Duarte (1993, p.80-81) que, “sob o capitalismo o gênero humano objetivou-se cada vez mais universal e livremente [e que tal objetivação] realizou-se através da alienação dos indivíduos”. Para o autor, essa universalização, decorrente das condições postas pelo capitalismo e submetida à propriedade privada, se fez de forma unilateral, e os

sentidos humanos, nesse processo, ficam reduzidos ao sentido do “ter”, causando um tipo de esvaziamento do “ser” do homem.

Salienta Oliveira (1996, p. 18), que o processo de universalização do gênero humano na sociedade capitalista se concretiza “às custas da grande maioria dos indivíduos, os quais se esvaziam em seu ser objetiva e subjetivamente, sem poderem apropriar-se das objetivações genéricas já existentes”, situação essa que deve ser superada quando pensamos na necessária humanização dos indivíduos.

Nessa direção, Rossler (2004, p. 110) aponta que “a alienação da estrutura material da sociedade corresponde um processo de empobrecimento da estrutura do psiquismo humano [...] produz uma vida cotidiana alienada a qual, por sua vez, determina o esvaziamento da individualidade humana” e Martins (2004, p. 96), ao discutir a construção da personalidade humana sob relações sociais alienadas, afirma que,

Nas condições de alienação os indivíduos não são sujeitos do desenvolvimento de suas capacidades individuais, do seu crescimento como pessoas, de tal forma que a personalidade, por não se manifestar efetivamente em função de suas propriedades, de suas necessidades e aspirações, não pode revelar-se como livre e superior manifestação da individualidade.

Duarte (1993, p. 82) salienta que o homem, para conquistar a emancipação plena dos seus sentidos humanos precisa objetivar-se na relação com os objetos, ou seja, não alienar-se deles, pois “o homem não criou a natureza, mas criou o mundo humano. Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo” e isso implica compreender que o homem precisa reconhecer o mundo como um produto de sua atividade em sociedade.

Segundo Duarte (2004, p. 56), as relações sociais objetivas na sociedade capitalista produziram em decorrência da divisão social do trabalho e da propriedade privada “uma determinada forma de estruturação da consciência humana, forma essa que se caracteriza pela dissociação entre o sentido e o significado da ação”¹¹. Esclarece o autor, que o sentido pessoal é produzido pelas condições objetivas de vida do sujeito e que no capitalismo, o sentido do trabalho é determinado pelo salário que o sujeito recebe; já o significado é o conteúdo da ação

¹¹ Na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que este trabalho tem para a sociedade capitalista (DUARTE, 2004).

do sujeito. O que se altera quando a ação humana é transformada em mercadoria é o sentido que ela tem para quem a vende e para quem a compra¹².

A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode decompor-se em diferentes ações, cujo sentido não seria dado por elas mesmas, mas sim, pela relação com o motivo social da atividade, fato que, se realizado sob determinadas relações sociais, em que o significado e o sentido das ações estão dissociados, torna essas ações alienantes e alienadas (DUARTE, 1993, 2013).

Duarte (1993, p. 94) esclarece que “os indivíduos universalmente desenvolvidos são produto da história” e, nesse processo, constroem determinadas relações sociais e submetem-se a elas de forma alienada ou, então, as superam, se assumirem o controle coletivo dessas relações objetivando transformá-las qualitativamente, reiterando que o processo de superação da alienação passa, portanto, pelo reconhecimento dos indivíduos como sujeitos da história.

Defendemos que se faz necessário criar condições objetivas e subjetivas para que os indivíduos atinjam a universalidade, vez que essa possibilidade foi criada pela sociedade capitalista, porém, de forma alienada. Portanto, somente pela superação das relações sociais alienadas, a universalidade e a liberdade do gênero humano poderão ser construídas, e não mais às custas da vida da maioria dos indivíduos, pois os homens, como sujeitos da história, terão assumido o controle coletivo e consciente dessas relações (DUARTE, 1993, 1996, 2000, 2013; OLIVEIRA, 1996).

Duarte (1993, 2013) afirma que sob as condições capitalistas, o humano genérico encontra inúmeras oportunidades de desenvolvimento e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, se depara com intensas formas de anulação da individualidade. Para o autor, o homem nunca teve tantas condições de objetivar-se tão amplamente e ao mesmo tempo, nenhuma outra sociedade conseguiu ampliar as relações alienadas de forma tão global como o capitalismo.

Complementando essa ideia, Oliveira (1996, p. 19) entende que o desenvolvimento “cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí —é real—, mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-las na sua existência, o que também é real”. Sobre a alienação do indivíduo Duarte (1993, p. 97) afirma que,

Será alienador todo processo que resultar na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação

¹² Para o trabalhador a ação tem o sentido de garantir sua existência, mas essa ação não deixa de requerer a participação ativa da consciência do trabalhador para alcançar os fins desejados. Para o capitalista que compra a força de trabalho, as ações do trabalhador têm o sentido de ações produtoras de lucro (DUARTE, 1993).

consciente, social, livre e universal. [...] tudo o que impeça os indivíduos de realizarem, em sua existência, as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre, é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de dominação.

A formação da individualidade humana acontece ao longo do processo de vida do indivíduo em sociedade e, nesse sentido, o indivíduo forma-se enquanto um ser genérico, ou seja, representante do gênero humano. No entanto, ao se formar enquanto ser social no interior das relações sociais de dominação, sua individualidade está submetida ao fenômeno da alienação (DUARTE, 1993, 1996, 2013).

Ao referir-se à alienação do indivíduo, Rossler (2004, p. 110) enfatiza que “o indivíduo alienado é aquele que se alienou das esferas não-cotidianas da existência humana”. Para o autor, esse indivíduo está circunscrito a permanecer no âmbito da sua particularidade, isto é, alienado da universalidade do gênero humano, limitando seu processo de apropriação e objetivação à esfera das objetivações genéricas em-si, próprias do cotidiano.

Decorrente dessa condição em que o indivíduo tem se formado, qual seja, no interior de uma sociedade que reproduz relações de dominação e alienação, há que se combater esse processo, para se garantir o desenvolvimento dos indivíduos numa direção humano-genérica pois, segundo Duarte (1993, p. 90), “lutar contra a alienação é lutar por reais condições, para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano”.

Ao enfatizarmos que é através das relações sociais concretas que o indivíduo relaciona-se com o gênero humano, implica também, compreender que a socialidade é elemento imprescindível no processo de construção da genericidade e que o processo de objetivação do gênero humano, ao acontecer ao longo da história, está perpassado por uma rede de relações repleta de conflitos entre as várias classes e esferas da vida em sociedade, fato que torna o processo de formação humana não linear e contraditório.

Para Duarte (1993, p. 119) os fatos “vividos pelos homens contêm em si mesmos tanto a possibilidade de limitar a vida ao nível da particularidade, quanto a possibilidade de elevação da vida ao nível da genericidade para-si”, sendo que esse processo efetiva-se quando os indivíduos conseguem ascender do nível de seres genéricos em-si, ou seja, do nível de sujeitos que pertencem ao gênero humano no plano da cotidianidade, para ascenderem à condição de sujeitos genéricos para-si, isto é, sujeitos que conseguirão, de forma o mais conscientemente possível, conduzir sua vida mediados por uma relação consciente com o gênero.

Tal possibilidade existe diante das relações sociais concretas que vivem os indivíduos ao longo da sua vida em sociedade e Duarte (1993, p. 119) enfatiza a importância da prática pedagógica no processo de elevação do “ser genérico em-si” para a condição de “ser genérico para-si”, sendo justamente aí que encontra-se a possibilidade presente na escola-comunidade e por meio das práticas pedagógicas de caráter emancipatório e humanizadoras a serem construídas no seu interior, sendo que essa prática terá, segundo o autor,

Papel fundamental na formação do indivíduo, qual seja, a de ser mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano. [...] A prática pedagógica deve ser concebida como uma prática direcionada para a elevação da consciência do indivíduo ao nível da genericidade para-si, ou seja, para a formação, pelo indivíduo, de uma relação consciente entre sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano (DUARTE, 1993, p. 119).

Complementando, Duarte (1996, p. 40) entende que a prática pedagógica “visa produzir no indivíduo carecimentos não cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo, pela mediação das objetivações genéricas para-si” ou seja, a partir de práticas educativas críticas, o indivíduo que encontra-se mergulhado nas objetivações cotidianas em-si, poderá ascender, pela via do trabalho educativo, à um nível de consciência para-si, ao se apropriar das objetivações genéricas não-cotidianas para-si e presentes na humanidade tais como a filosofia, as ciências, as artes e outras objetivações genéricas humanizadoras.

Duarte (1993, p. 121) evidencia que o ponto de partida para se construir ações pedagógicas voltadas à transformação da realidade está justamente no fato de se captar as possibilidades e limites para se conquistar a genericidade para-si na própria realidade concreta, vez que “o indivíduo, a medida em que, através da relação entre objetivação e apropriação, vá se tornando, de um ser genérico em-si em um ser genérico para-si, torna-se cada vez mais um ser singular, único”, sendo que esse processo garante as condições para que o homem se torne sujeito da construção de sua individualidade, preocupação central dos educadores de uma escola-comunidade, como temos defendido.

Para Duarte (1993, p.122), esse processo não se limita ao âmbito da consciência (ideias) do indivíduo pois, o mesmo “só se realiza plenamente à medida em que a elevação da autoconsciência ao nível da genericidade para-si, corresponda a uma elevação da existência do indivíduo ao nível de uma existência para-si”. Ou seja, o processo de conscientização precisa ser aplicado na vida, tornar-se prática efetiva na vida do indivíduo e, certamente, na

escola-comunidade esse processo será alavancado, pois na escola atual, conservadora e fragmentada, essas relações humanizadoras não se efetivam pois os educandos não são reconhecidos como sujeitos da história, mas sim, objetos do processo de escolarização, fato que compromete e fragmenta a construção de uma individualidade para-si, situação que deverá ser superada no interior da escola-comunidade, espaço em que as relações sociais e educativas serão humanizadoras e emancipatórias, pois voltadas ao processo de objetivação humano-genérica dos sujeitos dela participantes.

Continuando suas reflexões, Duarte (1993, p. 123) analisa que o gênero humano possui uma ‘existência objetiva’ pois “os indivíduos não contêm em si mesmos as características do gênero humano [pois], nenhum indivíduo pode se identificar totalmente com o gênero humano, isto é, nenhum indivíduo pode conter em si o gênero humano como um todo”. Apesar do gênero humano possuir uma existência exterior aos indivíduos, isso não quer dizer que ele exista independentemente da ação dos homens concretos e salienta o autor que “se o gênero humano possui objetividade, é porque ele resulta do processo de objetivação da atividade dos seres humanos ao longo da história” ou seja, sem objetivação não existiria gênero humano e, portanto, não existiria o que ser apropriado pelos indivíduos.

As objetivações genéricas são resultado da atividade objetivadora humana, são resultado do trabalho humano. Duarte (1993, p. 132) esclarece que o indivíduo, ao longo de sua vida, entra em contato com as várias objetivações genéricas e delas se apropria e através delas se objetiva. Para o autor as relações do indivíduo com as objetivações genéricas “apresentam variações qualitativas em decorrência do nível de cada objetivação, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivações pelos indivíduos”.

Pensando a formação do indivíduo enquanto um ser genérico para-si, uma das condições fundamentais está no desenvolvimento da relação entre ‘objetivação’ e ‘apropriação’, como uma força dinâmica da historicidade do gênero humano. Nesse sentido, passa ser fundamental, compreender a importância da relação do indivíduo com as várias esferas de objetivação do gênero humano, desde as objetivações genéricas próprias do cotidiano, até as objetivações genéricas no âmbito não cotidiano da vida social (DUARTE, 1993, 1996, 2000, 2013).

As objetivações são sempre genéricas (próprias do gênero humano) e o sujeito singular deve se apropriar dessas objetivações para que possa moldá-las à sua vida e, para Duarte (1993, p. 136), “não existe nenhuma sociedade que não possua a esfera das objetivações genéricas em-si, a esfera da genericidade em-si”; uma vez que para sobreviver, o indivíduo

deve se apropriar dessas objetivações (objetos, utensílios, usos, costumes, linguagem etc). Por outro lado, as objetivações genéricas para-si, da genericidade para-si, só passarão a existir a partir de certo nível de desenvolvimento histórico e social, como afirma o autor.

Duarte (1993, p. 139) ainda salienta que “as objetivações genéricas em-si representam objetivamente o desenvolvimento do homem enquanto ser genérico, mas não traduzem a relação dos homens para com a genericidade”. Isso quer dizer que a linguagem, os objetos, os costumes, as formas de ser dos homens em-si, são constituintes do seu processo de desenvolvimento e isso independe de uma relação consciente desses homens para com a genericidade. No entanto, as objetivações genéricas para-si (ciência, filosofia, ética, arte, etc) além de representarem objetivamente o desenvolvimento do gênero humano, representam também a relação consciente dos homens para com a genericidade.

É importante lembrar que quanto menos alienada for a sociedade, tanto mais as objetivações genéricas para-si serão parte constituinte da objetivação dos indivíduos, sendo que ao serem apropriadas, as objetivações genéricas para-si, engendram a superação do caráter espontâneo, pragmático, probabilístico, imitativo e hipergeneralizante, próprio da vida cotidiana e das esferas de objetivação genéricas em-si (DUARTE, 1993, 1996, 2013; ROSSLER, 2004).

Para Rossler (2004, p. 111), o indivíduo alienado é aquele que “por conta das relações sociais de dominação (...) não pode desenvolver-se plenamente a partir da apropriação de uma determinada esfera do gênero humano, qual seja, a genericidade para-si”. Duarte (1993, p. 144) enfatiza o quanto a formação do indivíduo como um ser genérico só se efetivará a partir dos processos de objetivação e apropriação, entretanto esclarece que,

Sob as relações sociais alienadas, a maioria dos seres humanos vive quase que exclusivamente no âmbito da genericidade em-si, não se tornando indivíduos para-si, seres genéricos para-si, não construindo sua individualidade enquanto uma singularidade que mantém uma relação consciente, livre e universal com o gênero humano.

Somente apropriando-se das máximas possibilidades de objetivação do gênero humano é que o indivíduo terá as condições necessárias e imprescindíveis para se constituir como um “indivíduo para-si”. Para Duarte (1993, p.19) a categoria de indivíduo para-si sintetiza “as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade, que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual”. No entanto, lamentavelmente, as relações sociais de dominação, presentes na sociedade capitalista, também são geradoras de profundas formas de alienação.

Embora e apesar das condições de alienação criadas e presentes nas relações sociais de dominação, próprias da sociedade capitalista, é no bojo dessas próprias relações, superando-as por incorporação, que precisam ser construídas novas condições, agora humanizadoras, tal como temos defendido para a construção da escola-comunidade, para se criar possibilidades de desenvolvimento do indivíduo para-si, sendo que o trabalho educativo crítico e humanizador contribuirá para a efetivação desse processo desde o interior da escola atual.

Compreendemos que esses sujeitos, ao participarem de um processo educativo escolar humanizador e emancipador, tornar-se-ão sujeitos que poderão estabelecer, ao longo de sua vida na escola e para além dela, relações conscientes e críticas com o gênero humano. Salientamos que a escola-comunidade concebe e apresenta possibilidades concretas de formação desses sujeitos diferenciados, isso por meio de relações sociais educativas humanizadoras e que valorizem os conhecimentos humano-genéricos no processo de formação humana na escola.

É importante afirmar que para efetivar e tornar realidade essa relação consciente com o gênero humano, os sujeitos, ao realizarem o processo de objetivação e apropriação, precisam imbuir-se da capacidade de crítica e de questionamento constante desse processo, sendo que uma educação escolar humanizadora e emancipadora, representada por educadores críticos e conscientes, torna-se imprescindível nesse processo.

Segundo Martins (2004, p. 85) a formação do indivíduo “representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”. Duarte (1993, 2013) compreende que o indivíduo, inserindo-se no curso da história, forma sua individualidade através de sua atividade no interior de determinadas relações sociais e considerando as possibilidades concretas existentes na sociedade e nesse processo, torna-se possível que esse indivíduo ascenda de uma individualidade em-si para uma individualidade para-si.

Essa possibilidade de ascensão à individualidade para-si somente se realizará a partir da ação coletiva dos próprios indivíduos, os quais devem criar novas condições de existência não alienadas e na defesa de uma sociedade na qual essas formas não alienadas de vida possam se desenvolver livremente. Acreditamos que pela organização coletiva dos participantes da escola atual, orientada por educadores críticos, tornar-se-á possível a organização de uma escola-comunidade, uma escola que crie condições educativas não alienadas, pois sedimentada nos conhecimentos humano-genéricos de natureza crítica.

Ainda que estruturada dentro dos limites da sociedade capitalista, a escola-comunidade, organizada pelos sujeitos dela participantes e protagonizada pelos educadores, poderá contribuir para a construção da individualidade humana na direção à liberdade e à universalidade, como defendem Duarte (1993, 1996, 2013) e Oliveira (1996) dentre outros e, nesse sentido, ao contribuir para a construção de consciências crítica, engendrará as possibilidades para as transformações mais amplas da própria sociedade.

Entendemos, portanto, que o ser humano inicia a formação da sua individualidade a partir da apropriação dos elementos do seu meio imediato e esse processo acontece sob condições particulares. Podemos dizer que é no cotidiano que o indivíduo forma-se como indivíduo em-si; no entanto, ao serem criadas condições diferenciadas de apropriação, é também nesse meio social que poderá ser construída, pelo indivíduo, a sua individualidade para-si (DUARTE, 1993, 1996, 2013) e reiteramos, a escola-comunidade poderá contribuir sobremaneira para com a construção de indivíduos para-si.

Ao longo do tempo e à medida que o indivíduo estabelece uma relação consciente com a sua condição de ser genérico, como membro do gênero humano, ele inicia sua formação como “indivíduo para-si”, no entanto, continua vivendo também no âmbito da “individualidade em-si”, decorrente de seu cotidiano. Essa individualidade em-si torna-se diferenciada, à medida que o indivíduo para-si mantém com ela uma relação consciente e, nesse movimento, o indivíduo para-si será capaz de distanciar-se da sua individualidade em-si, redirecionando sua consciência em função de valores genéricos universais, atingindo assim, a ‘individualidade para-si’ (DUARTE, 1993, 1996, 2013).

Duarte (1993, p. 180) entende que em sua vida em sociedade, “o indivíduo para-si não elimina do seu ser individual, da sua vida individual, das suas objetivações e apropriações, a individualidade em-si”, vez que vive a sociedade desde o seu cotidiano. No entanto, ao apropriar-se das objetivações humano-genéricas mais desenvolvidas e construir a sua individualidade para-si, a vida do indivíduo passa a ser dirigida, não mais pela genericidade em-si, mas sim, pela genericidade para-si, fato importante para a sua liberdade e emancipação.

Pelo fato do indivíduo viver sob relações sociais alienadas, Duarte (1993, p. 180) compreende que “não se pode afirmar que o indivíduo para-si é o indivíduo que eliminou a alienação de sua vida”, no entanto, esclarece que, esse indivíduo para-si, terá condições de manter uma relação mais consciente com o gênero humano e, portanto, viverá em “constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência”. Para o autor, “a superação plena da alienação exige a superação das relações

sociais alienadas, ou seja, um processo coletivo de transformação dessas relações” (DUARTE, 1993, p. 180).

O indivíduo em-si alienado, mantém sua vida centrada em sua particularidade, pois é produto das relações sociais alienadas, ou seja, é um indivíduo resultante de processos de objetivação e apropriação alienados e alienantes. Duarte (1993, p. 180-181) esclarece que “o indivíduo em-si alienado, reproduz tanto a alienação quanto a humanização, porém não mantém uma relação consciente com esses processos”, ou seja, podemos compreender que o indivíduo em-si, a partir das reflexões do autor, à medida em que vive sob relações sociais de dominação, terá, inegavelmente, maior possibilidade de reproduzir a alienação do que a humanização em sua vida e em suas relações sociais, tal como acontece cotidianamente na sociedade capitalista. No entanto, no interior de uma escola-comunidade, repleta de relações humano-genéricas para-si, esse processo não se reproduzirá, engendrando condições para a efetivação de uma individualidade para-si, como afirma Duarte (1993).

Na sociedade alienada, esclarece Duarte (1993, p. 184), “a vida da maioria dos indivíduos é dirigida pelo âmbito da individualidade em-si que, nesse caso, torna-se uma individualidade em-si alienada”. Nesse sentido o autor evidencia que o indivíduo para-si “é o ser humano cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano”, fato que nos faz pensar no quanto uma educação escolar crítica de qualidade e voltada à apropriação dos conhecimentos humano-genéricos, tal como defendemos na escola-comunidade, precisa tornar-se realidade.

Para Duarte (1993, p. 185) a formação da individualidade para-si passa pela relação consciente do indivíduo com a genericidade e nesse sentido o autor enfatiza a importância da criação de situações reais (objetivas e subjetivas) a partir do trabalho educativo, para que o indivíduo possa estabelecer e construir relações conscientes com as objetivações genéricas na direção de sua objetivação individual. Segundo o autor, o trabalho educativo na escola se faz imprescindível, o qual não deve ser visto apenas como uma atividade que coloca os indivíduos em contato com as objetivações genéricas para-si, mas também, como um processo de construção, que torna as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento humano (DUARTE, 1993, 2013).

Duarte (1993, p. 189) enfatiza a importância d’o processo educativo escolar estabelecer-se como mediador da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si e afirma que,

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior.

É importante lembrar, como afirma Duarte (1993, 2013) referenciando-se em Heller, que o indivíduo para-si não é um indivíduo preocupado como o indivíduo em-si, mas sim, é um indivíduo que, ao entrar em contato com a desumanidade do mundo, torna-se indignado e, decorrente disso, assume como objetivo a transformação radical dessa realidade desumana própria da sociedade alienada.

Enfim, Duarte (1993, p. 196-197), evidencia que o processo de formação da individualidade para-si, sob as relações sociais alienadas, implica em realizar, considerando as máximas possibilidades existentes nessa sociedade, a objetivação da individualidade para-si e construir “conscientemente uma hierarquia individual das atividades da vida cotidiana, mediado pela relação consciente com as objetivações genéricas para-si”.

Duarte (1993, p. 199) evidencia que esse processo se realiza a partir de uma luta de inúmeras contradições, especialmente ao acontecer no interior das relações sociais de dominação, causando dificuldades para o indivíduo distinguir e escolher, entre as várias possibilidades de ação, aquela que “conduzirá a resultados mais condizentes com os valores humano-genéricos”. Diante dessa realidade que a escola-comunidade assume papel essencial no processo de formação da individualidade para-si e, sobretudo, orientando os melhores caminhos para a formação humana numa direção genérica e universal.

Em suma, o processo de formação da individualidade é um tema que precisa ser estudado de forma ampla, dada a sua complexidade e importância, sendo que, é preciso que os educadores, ao se apropriarem da teoria da formação social do indivíduo, tal como propõe Duarte (1993), possam trabalhar no sentido de construir possibilidades para a efetivação de uma individualidade para-si através do trabalho educativo crítico, humanizador e emancipador e reitero, nesse sentido, é importante se pensar numa escola que possibilite aos seres humanos atingirem essa forma de ser como individualidade para-si e a escola-comunidade, ainda que sob as condições alienadas e alienantes da sociedade capitalista, poderá tornar-se um espaço diferenciado de formação humana e social.

Por fim, compreendemos que é tarefa da escola e, sobretudo da escola-comunidade, na esteira das reflexões de Duarte (2016) e da Pedagogia histórico-crítica, conforme defende Saviani (2000a, p. 14) a “identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o

saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação”, fato que contrapõe-se ao relativismo epistemológico e cultural presente nas pedagógicas hegemônicas que adentram a escola atual, conforme Duarte (2016).

Ao pensarmos no critério de identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos que devem fazer parte da escola-comunidade, nos remetemos a Duarte (2016, p. 67) que salienta “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana”, sendo que, na escolha de tais conhecimentos, há que se identificar aqueles que “podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo”.

No próximo capítulo apresentaremos as possibilidades teóricas para pensarmos a escola atual numa perspectiva de escola-comunidade e defenderemos a sua construção a partir da atividade coletiva dos sujeitos dela participantes; ação protagonizada pelos educadores críticos e militantes, principalmente gestores e professores, os quais deverão assumir um posicionamento político voltado ao desenvolvimento da escola pública estatal, reconhecendo-a como espaço de emancipação humana e social.

7 ESCOLA-COMUNIDADE: EDUCAÇÃO ESCOLAR NUMA DIREÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Ao analisar o cotidiano na sociedade capitalista, Agnes Heller (2000, p.70) entende que é no interior dessa própria sociedade que pode ser possível a construção de comunidades livres e conscientemente escolhidas. Partindo, então, dessa proposição da autora, podemos pensar que a escola atual, pode constituir-se como um espaço em que os sujeitos dela participantes organizem-se comunitariamente, mesmo sob as condições presentes na sociedade capitalista, vez que “a comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores à qual o indivíduo pertence”.

Portanto, pensar a escola na perspectiva de uma comunidade, é pensar que cada sujeito participante da escola precisa aprender a fazer escolhas autônomas, conscientes e críticas porque voltadas à transformação humana e social. Nessa direção, portanto, os educadores da escola são sujeitos essenciais, pois esse processo precisa ser gestado, organizado e realizado pelos sujeitos da própria escola, os quais, coletivamente, podem contribuir para a consolidação de um processo educativo repleto de atividades emancipadoras, tal como propõe Tonet (2005, p. 191). Na efetivação de uma comunidade, estruturada pelo trabalho associado dos sujeitos dela participantes, “as relações entre os indivíduos e o gênero e dos próprios indivíduos entre si [serão] de união, de mútua complementaridade, de mútuo enriquecimento”, sendo que é nesse sentido que pensamos o processo de construção e efetivação de uma escola-comunidade.

Decorrente dessa possibilidade, evidencia-se, nesse momento histórico, a necessidade de se repensar a escola atual, visando superar o processo de alienação, cristalizado e reproduzido tanto nas escolas, como em outras instituições sociais e educativas de nosso país, o qual se configura por meio de uma educação de má qualidade imposta à maioria dos brasileiros, que impossibilita e/ou compromete, o processo de apropriação dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, artísticos, éticos e políticos, dentre outros conhecimentos genéricos construídos pela humanidade, fato que compromete, sobremaneira, o processo de construção da consciência crítica desses sujeitos e deixa-os submetidos à alienação.

Os educadores, ao assumirem um posicionamento crítico diante da realidade que assola a sociedade e chega na escola pública e, conseqüentemente, assola a consciência da maioria dos sujeitos das classes populares, precisam, simultaneamente, reconhecer o seu papel revolucionário e a importância de sua ação educativa, crítica e transformadora no interior da escola. Nesse sentido, poderão se empenhar em desvelar a complexa trama de relações

ideológicas que se apresentam na sociedade e na escola, cuja finalidade primordial está em obscurecer consciências e tornar esses sujeitos submetidos ao poder da classe dominante, orientar, organizar e proporcionar condições de reflexão crítica sobre essa situação, na direção da sua superação tanto na escola quanto na sociedade.

Podemos pensar, a partir de Pereira e Leite (2019, p.141) que os educadores precisam cultivar conscientemente uma forma de “intransigência crítica, não de indivíduos isolados, mas de coletivos organizados”, no sentido de cultivar “um intenso compromisso com os valores de uma humanidade mais justa e igualitária”. Nesse sentido, portanto, cabe aos educadores, conhecer as relações sociais e escolares na sua radicalidade, para que possam construir, coletivamente e desde o interior da escola, instrumentos teóricos e metodológicos que, partindo da situação real vivida, possam contribuir para a efetiva transformação dessa instituição, elevando-a à condição de verdadeira comunidade educativa (emancipadora), através da qual, todos os sujeitos dela participantes possam ter condições de desenvolvimento e humanização.

Essa tarefa de transformar a escola numa comunidade, no melhor sentido Helleriano, passa pela atuação de todos os educadores, sobretudo os professores, como também pedagogos, psicólogos e outros profissionais que atuam na escola, além dos estudantes, seus pais e familiares, pois a escola precisa transformar-se em um movimento social ativo que não limita-se entre quatro paredes e apresentar-se para a sociedade pelo viés da crítica, da participação e da valorização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, então, a escola tornar-se-á um dos locais de fundamental importância para a superação da alienação cotidiana, um centro de aprendizagem, desenvolvimento e humanização para todos que dela participam, ao realizar atividades emancipatórias que envolvam a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados como ação essencial no processo de construção da individualidade humana numa direção livre e universal (DUARTE, 1996) e, para além disso, reúna em comunidade, uma comunidade crítica, os sujeitos sociais que dela participam, para promover ações de natureza emancipatória, contando com o apoio e experiência de setores organizados da sociedade civil.

A escola que ora se discute, uma escola-comunidade, deve ser reconhecida enquanto espaço de possibilidades humanas, de criação de condições de discussão e prática da democracia, espaço de valorização do diálogo e efetivação de um trabalho coletivo associado, pois esse é o caminho para o enfrentamento das dificuldades impostas pelo processo de alienação social que adentra à escola cotidianamente.

Nesse sentido, então, a escola pensada como comunidade, deve contribuir para o resgate do sujeito crítico, questionador e solidário, com consciência social e voltado para o trabalho coletivo; sujeito esse que tem condições de assumir seu compromisso com a construção de uma práxis política – social, visando uma radical transformação da realidade por meio do trabalho consciente e coletivo (SAVIANI, 2000; VÁZQUEZ, 1968; GRAMSCI, 1968).

Os educadores, desde o interior da escola-comunidade, como verdadeiros militantes da educação escolar, ao assumirem uma perspectiva crítica de atuação - processo a ser construído por meio do diálogo, trabalho, estudos teóricos e ações coletivas associadas - poderão se organizar e ampliar sua função social e efetivação dessa escola, lugar em que os sujeitos dela participantes, reitera-se, por meio do trabalho consciente e coletivo, sejam os verdadeiros protagonistas da sua história e da história de uma escola voltada à emancipação humana e social.

Nos remetemos a Heller (2000, p. 85) quando afirma que é através das ações coletivas que os sujeitos singulares poderão refletir e avançar na construção de conteúdos axiológicos positivos, próprios de uma comunidade numa perspectiva socialista. A autora acentua que “é preciso organizar e assumir comunidades cujo objetivo seja o encaminhamento ou a aceleração do processo social que possibilita o nascimento dessa sociedade”, fato que coloca à escola-comunidade o seu compromisso com a superação da sociedade capitalista.

Sabemos das dificuldades vividas na e pela escola pública na atualidade e não cabe enumerá-las aqui, no entanto, cabe acentuar que essa escola é constituída por educadores (gestores e professores dentre outros), os quais, na sua totalidade, com formação profissional em nível superior e, portanto, preparados para atuar e que apresentam certo nível de consciência crítica da situação escolar, ainda que fragmentada, mas que, certamente, encontram-se abertos ao diálogo e, em grande parte, dispostos a enfrentar os desafios que se apresentam na escola.

Considerando essa situação e a valorização dos educadores e do diálogo entre eles na escola, podemos afirmar a possibilidade real, ainda que limitada, a princípio, de transformação da escola atual pelas mãos dos próprios educadores. Temos clareza que essa situação não acontecerá natural e espontaneamente, no entanto, já existem espaços de debate coletivo na escola, espaços esses que possibilitam o encontro e a mobilização para o trabalho coletivo, a partir da ação consciente e crítica dos próprios sujeitos que participam e constroem a escola no seu dia-dia. Nesse movimento, o grupo gestor da escola (Diretor, Vice e

Coordenador pedagógico) ao lado dos professores, torna-se essencial e mobilizador do diálogo, reflexões e ações na escola.

No entanto, não podemos nos prender a idealismos ao discutirmos a escola atual e as possibilidades de uma escola-comunidade. Apesar de considerarmos a possibilidade da emancipação como um projeto ideal em nossas cabeças, o qual pode iniciar-se no interior da escola atual e efetivar-se na escola-comunidade, temos clareza que estamos submetidos às vicissitudes e limitações do mundo humano real e da escola real. No entanto e justamente dado o patamar caótico em que se encontram a maioria das escolas públicas em nosso país, que a alternativa da escola-comunidade torna-se possível e, seguramente, a melhor alternativa para a escola atual, embora hoje, seja apenas uma possibilidade, cuja efetivação dependerá da ação coletiva dos sujeitos da escola.

Paro (2000) aponta a necessidade da sociedade civil participar efetivamente da gestão da escola e tomá-la para si, na efetivação de uma autonomia da escola atual em relação à mão controladora do Estado. Segundo o autor, o Estado capitalista que controla a escola atual, defende os interesses de uma minoria dominante e, de forma disfarçada, negligencia as necessidades de humanização da maioria da população. A humanização da população, conforme afirma Paro (2000, p. 20), acontecerá “na medida em que, aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola, puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los”, situação que, segundo nossa compreensão, poderá iniciar-se na escola atual e efetivar-se no interior da escola-comunidade.

Pereira e Leite (2019) afirmam que o movimento da sociedade civil no processo de transformação da escola passa pela ação junto aos Conselhos de educação, os quais configuram-se como espaço de luta para a efetivação de transformações na instituição escolar. Para os autores, somente uma transformação que “afete irreversivelmente os parâmetros da ordem estabelecida pode ser uma saída possível”, os quais assumem que os Conselhos de educação, referenciados na Constituição de 1988, são instrumentos de ação popular para o processo de transformação da escola, vez que são formados por membros de diversos segmentos e tem papel importante na busca e construção de igualdades participativas.

Heller (2000, p. 21) ao enfatizar a necessidade de organização social como forma de transformação, entende que o homem representante do humano-genérico, não é jamais um homem sozinho, mas “sempre a integração (tribos, demos, estamento, classe, nação, humanidade (...)) várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós”. O educador, imbuído dessa tarefa e envolvido em um projeto coletivo de trabalho associado na escola, garantirá sua função social de sujeito transformador, sobretudo

ao construir condições adequadas para a efetivação da “consciência de nós”, como afirma a autora, e assim, contribuir, a partir do seu trabalho educativo, para se pensar e agir na construção de uma escola e de uma sociedade, melhor e mais justa para todos.

Essa tarefa de construção de uma escola-comunidade, considerando as reflexões de Heller, ao lado de outros autores críticos da filosofia, da psicologia e da educação, possibilitará, no bojo do próprio capitalismo e no interior da escola atual, condições para uma reflexão crítica e proposição de ações em direção à superação de situações de alienação. Tais situações que nascem nas relações sociais capitalistas configuram-se por meio da injustiça, exploração, opressão, discriminação e exclusão dentre outras formas de desumanização presentes na sociedade e, infelizmente, reproduzidas no interior das escolas em nosso país.

Na efetivação de uma perspectiva crítica de educação escolar, portanto, torna-se necessária a constatação da realidade concreta da escola pública brasileira na sua forma objetiva e não idealizada, vez que, somente considerando a realidade nas suas múltiplas determinações, a qual encontra-se permeada pela ideologia da classe dominante e repleta de contradições, será possível avançarmos teórica e metodologicamente, em direção à construção de uma escola-comunidade e reitera-se, a organização coletiva dos educadores e membros da sociedade civil torna-se necessária e imprescindível.

A escola-comunidade será autônoma e crítica, à medida que pensada e construída pelos sujeitos dela participantes, os quais, mediados por estudos teórico-críticos rigorosos, poderão construir e socializar práticas críticas, sendo que esse processo, certamente, precisará ser construída de forma coletiva e associada, valorizando o trabalho dos educadores na efetivação de atividades educativas emancipatórias, como afirma Tonet (2005). O autor, ao discorrer sobre as atividades educativas emancipatórias, reitera que:

“Em nosso entendimento, o primeiro requisito se refere ao próprio fim maior da educação. Neste sentido, entendemos que o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana” (TONET, 2005, p.226).

O autor amplia suas reflexões sobre a compreensão da atividade educativa emancipatória ao salientar que emancipação humana é um conceito amplo que implica, no ponto de chegada, oposição radical à atual ordem social e enfatiza a importância de ancorar tal proposta “com toda solidez na natureza, possibilidade e a necessidade de uma forma de sociabilidade para além do capital” (TONET, 2005, p. 230).

Questão importante salientada por Tonet (2005) é que o educador, mesmo diante das adversidades, sempre tem determinada margem de controle de sua atividade pois, estrutura os

programas da sua disciplina, seleciona conteúdos, materiais didáticos, metodologias de ensino, é do educador a escolha de determinada relação com os estudantes, enfim, é o educador que ordena todas as atividades em direção à emancipação humana, ou seja, na direção de possibilitar as máximas possibilidades dos seus estudantes se apropriarem da genericidade humana, pois isso é educação escolar. Esse fato implica, portanto, a questão valorativa na educação escolar pois são os valores, não quaisquer valores, mas aqueles “valores histórica e socialmente fundados, que tendo a sua base no processo real apontam para uma forma superior de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 231).

Outra questão fundamental para a efetivação de atividades educativas emancipatórias na escola-comunidade relaciona-se à criatividade dos educadores, pois não existem receitas prontas, modelos pré-estabelecidos do que seja uma atividade educativa emancipadora nas suas expressões cotidianas; tem-se parâmetros gerais, que conduzirão os pensamentos e ações dos educadores, de modo que a criatividade torna-se essencial e, sobretudo, a clareza a respeito do fim em que se quer coletivamente chegar enfatizando a crítica radical à sociedade de classes e a necessidade de construção da emancipação humana pois, “o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora; a ausência dele, todavia, muito contribui para o desnorreamento desta atividade (TONET, 2005, p. 231).

Defendemos, portanto, que os educadores, ao envolverem-se no processo de construção de uma escola-comunidade guiada por atividades emancipadoras e, portanto, e concomitantemente, voltados à construção da crítica à alienação própria da sociedade capitalista, precisarão se fortalecer coletivamente e assumirem a defesa intransigente da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, o resgate da ética, da democracia, da solidariedade e do respeito como valores universais. Nesse movimento, deverão assumir o compromisso com a luta coletiva pelo acesso e apropriação da cultura mais desenvolvida para todos os indivíduos, visando o seu processo de humanização numa direção omnilateral, como salienta Gramsci (1968), sendo que a escola torna-se espaço imprescindível para a efetivação desse processo.

Temos clareza que os educadores precisam assumir seu compromisso ético e político com os sujeitos com quem trabalham na escola e, ao mesmo tempo, abrirem-se para as relações com a sociedade civil. Podemos afirmar que é por meio dessa instituição, principalmente da escola pública Estatal, que a maioria das crianças, jovens e adultos brasileiros, tem garantidas as possibilidades de acesso ao saber sistematizado, o qual apresenta-se imprescindível e essencial no processo de construção e humanização dos seres

humanos e essencial para a efetivação de uma nova sociabilidade diante da superação da sociedade capitalista.

É importante compreender que a escola pode possibilitar condições diferenciadas de transformação subjetiva dos indivíduos, assim como, é importante admitir o seu papel no processo de transformação social. À escola compete a tarefa de socializar o saber historicamente acumulado e, desta forma, incidir na construção do pensamento crítico dos sujeitos e, simultaneamente, na construção de sua consciência e personalidade; sujeitos esses, que organizados coletivamente, poderão avançar na direção da construção coletiva das transformações no âmbito da sociedade.

Torna-se importante enfatizar a necessidade da crítica, sobretudo nesse momento histórico, em que as relações sociais de dominação apresentam-se muito bem representadas no Estado brasileiro. Nessa direção a valorização da educação escolar numa escola-comunidade torna-se bandeira importante, no sentido de pensarmos numa comunidade possível, numa comunidade escolar que enfatiza valores axiológicos positivos, como apregoa Heller (1977; 2000); uma comunidade que possa ser construída pela ação dos sujeitos dela participantes e guiada por valores axiológicos positivos em busca da emancipação humana e social.

Ao se discutir as possibilidades teóricas e metodológicas de construção de uma escola-comunidade, como estamos fazendo nesta tese, corremos o risco de parecermos idealistas, sobretudo porque há uma subordinação, mesmo que relativa, mas real, da educação diante da política, como aponta Saviani (1986). No entanto, como salienta o autor, essa subordinação é histórica e, como tal, pode e deve ser superada e, segundo nossa avaliação, a escola-comunidade poderá contribuir para com o processo histórico de superação da alienação presente na escola atual e, concomitantemente, com a superação da sociedade alienada.

É importante esclarecer que na sociedade capitalista, as condições para o exercício pleno da prática educativa numa escola estruturada numa perspectiva de comunidade, não são oferecidas, pois não é esse o objetivo do Estado liberal capitalista. Portanto, para se pensar numa escola onde essa prática comunitária e crítica seja possível, necessariamente, deve acompanhar essa reflexão, a busca consciente de superação da sociedade alienada, processo esse, como temos defendido, que pode e deve iniciar-se no interior da escola atual, assim como em outros espaços sociais em que a crítica social seja possível.

Podemos afirmar, portanto, e mesmo diante da sociedade alienada, que se faz necessário repensar a escola atual, reconhecendo-a como construção social, a qual, submetida ao movimento dialético de transformação histórica, poderá assumir uma nova configuração e

contribuir para a construção de um novo modelo de educação de natureza crítica e de sociedade emancipada. É, portanto, na direção da transformação humana e social, que defendemos a proposição teórico-filosófica de efetivação da escola-comunidade, a qual poderá possibilitar a elevação dos seres humanos às esferas mais desenvolvidas construídas pelo gênero humano, aquelas possíveis nesse momento histórico e na direção da construção de consciências críticas e não submetidas à alienação da sociedade de classes.

A partir da superação da sociedade de classes é que se chegará, como afirma Saviani (1986, p. 90), ao “momento histórico em que prevalecerão os interesses comuns, a dominação cederá lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão”. Afirmo o autor que, desta forma, serão historicamente criadas, as condições para o pleno exercício da prática educativa e, desta feita, tais possibilidades poderão concretizar-se, como temos dito, no âmbito da escola-comunidade.

É importante salientar que ao discutirmos a escola numa perspectiva de comunidade, considerando as contribuições de teorias críticas presentes na pedagogia, psicologia e filosofia, como também as proposições e experiências educacionais oriundas dos movimentos sociais críticos, assim como de conhecimentos advindos da experiência escolar da união soviética e a nossa experiência no trabalho em escolas da cidade e do campo nas últimas décadas, temos claro que, repensar e reconstruir a escola atual na direção da escola-comunidade é nosso objetivo.

Salientamos, no entanto, que não se trata de uma ‘pregação emocional’ acerca da escola-comunidade, pelo contrário, trata-se de um processo que visa construir convicções, despertar paixões pela causa da escola pública, sendo que, para a sua efetivação há que se ter vontade, desejo e construir ações de transformação da escola, acionando os instrumentos legais já existentes, tal como os Conselhos de educação, como também os conselhos internos da escola, dentre outros mecanismos de organização social, sendo que os movimentos sociais populares organizados também poderão contribuir nesse processo pois desenvolvem práticas sociais transformadoras que poderão chegar na escola.

Enfim, essas convicções [nossas convicções], por sua vez, deverão ancorar-se em argumentos rigorosamente racionais, para não tornarmos a defesa da escola-comunidade uma espécie de fanatismo que em nada transforma a realidade, afinal, não queremos incidir na ilusão idealista criticada por Marx e Engels (2007) na 11ª. Tese contra Feuerbach de apenas discutirmos a escola sem, no entanto, propormos ações para a sua transformação.

Diante dessa convicção, queremos valorizar o trabalho vital dos educadores no processo de construção da escola-comunidade e fundar as convicções dos educadores na

racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido) ou seja, queremos “ancorá-las no processo social como totalidade matrizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre”, como afirma Tonet (2005, p. 230).

Reiteramos que os elementos favorecedores da humanização dos seres humanos estão dados e deverão fazer parte do trabalho educativo na escola-comunidade, desde os conhecimentos mais desenvolvidos construídos pela humanidade, como também os valores axiológicos positivos que elevam os sujeitos à condição de humano-genéricos, dentre outras possibilidades oriundas da vida objetiva e que orientam o processo de formação da individualidade e personalidade humana; instrumentos que tornam-se essenciais e concretizam tais possibilidades em um dever-ser possível, porque orientado por escolhas históricas conscientes e orientadas no sentido da emancipação dos seres humanos e da sociedade.

Nesse momento, lançamos uma reflexão acerca do desafio e das possibilidades de se construir a escola-comunidade, considerando as condições concretas encontradas na escola atual, sobretudo porque existem, principalmente na escola estatal pública, instâncias de participação democrática e coletiva, as quais, se viabilizadas pelos sujeitos participantes da escola, poderão tornar-se espaços importantes de debate e construção coletiva de condições de humanização dos educadores que construirão a escola-comunidade, assim como, existem instâncias civis tais como os Conselhos de educação, dentre outros instrumentos democráticos de participação decisória acerca da educação escolar e da escola.

Em tempo, é importante salientar, superando visões idealistas, que esse desenvolvimento da escola numa perspectiva de comunidade está condicionado ao momento histórico atual e, portanto, atrelado às condições objetivas próprias da sociedade em que estamos inseridos, condições essas que, necessariamente, precisam ser superadas, conforme afirma Heller (1977, 2000). Sabemos, no entanto, que esse processo de transformação da realidade passa pela ação coletiva dos indivíduos que a ela pertencem, pois as mudanças e transformações, desde as mais simples às mais estruturais, não acontecem espontaneamente, mas precisam ser construídas pelos sujeitos sociais.

Para que as relações entre os indivíduos na escola sejam mediatizadas pelas condições objetivas de uma comunidade, comunidades orgânicas como denomina Heller (2000, p. 66), pois segundo a autora, quando se pensa no futuro da humanidade, é praticamente impossível imaginar que a integração total possa chegar a converter-se em comunidade, sendo mais plausível “a imagem de uma estrutura social articulada em comunidades orgânicas”, que é a possibilidade existente nesse momento histórico.

Questão importante no sentido de realizarmos reflexões acerca das possibilidades de construção de uma escola-comunidade no interior da escola atual, é compreendermos que a relação indivíduo-comunidade não pode ser confundida com a relação indivíduo-grupo. Como afirma Heller (2000, p. 66), a relação indivíduo-grupo é guiada pela casualidade, pelas circunstâncias imediatas, no entanto, na relação indivíduo-comunidade os fatores passam de casuais a significativos, pois “na medida em que minha individualidade ‘constrói’ o grupo a que pertenço, ‘meus’ grupos convertem-se paulatinamente em comunidades”.

Mais adiante, Heller (2000, p. 66) nos esclarece que “nem todo grupo, portanto, pode ser considerado como uma comunidade, embora qualquer grupo possa chegar a ser comunidade”. É justamente aí que vemos uma importante possibilidade no interior da escola atual e no quanto ela poderá vir a ser uma comunidade, sobretudo se pensada e organizada pelos próprios sujeitos (educandos e educadores, pais e familiares) que dela participam.

Diante dessa possibilidade, torna-se possível a organização dos grupos na escola atual como grupos-comunidade e a construção de relações sociais democráticas, resgate de valores axiológicos positivos (respeito, solidariedade, justiça, etc), valorização do outro como um companheiro de trabalho e de superação dos grupos de interesses circunstanciais e imediatos (uma reunião exclusiva com os pais e professores para realizar a festa junina na escola, por exemplo, cujo objetivo se encerra com a realização da festa!).

Para além desses encontros circunstanciais, a escola poderá reunir os sujeitos que dela participam, como também, outros membros da sociedade civil, para socializar conhecimentos científicos, informações uteis, valorizar a participação de todos e ampliar as relações sociais e praticar a democracia, dando voz a cada segmento participante da escola, desde os professores, funcionários, estudantes, pais e familiares, aglutinando os sujeitos participantes da escola na efetivação de relações sociais comunitárias críticas, porque estruturadas a partir de reflexões científicas, éticas e políticas.

É importante lembrar que a estruturação desse modelo de escola, a escola-comunidade, na atual configuração social, política e econômica, em que as escolhas individuais são determinadas pelo modo de produção capitalista, há que se pensar criticamente nos indivíduos e compreender que os mesmos são movidos para a satisfação de suas necessidades pessoais, a partir de escolhas individuais, as quais podem configurar-se como alienadas ou não, dependendo das relações que esses indivíduos estabelecem com os outros e com os objetos culturais à sua volta.

Portanto, os indivíduos, quando participantes de uma escola-comunidade, poderão tomar consciência da realidade histórico-social alienada e alienante em que estão inseridos,

sendo que, justamente para atender esse objetivo, os conhecimentos de natureza crítica deverão ser amplamente socializados na escola. Cada indivíduo singular, portanto, ao participar da escola-comunidade, encontrará condições de efetivar em sua vida, relações sociais enriquecedoras, as quais encontram-se no lado oposto às relações individualistas e alienadas presentes na sociedade capitalista.

No entanto, diante dessa possibilidade, é preciso questionarmos: como chegar nisso, como conquistar a escola-comunidade, sob jugo do modo de produção capitalista? Para encaminharmos uma resposta que seja aceitável, porque baseada na realidade objetiva atualmente vivida em nosso país, defendemos que a crítica se faz necessária e deve se fazer presente na escola. O momento histórico atual, sobretudo no Brasil, nos remete à crítica e a proposição de caminhos na direção da transformação, pois vivemos o paradoxo de extremo desenvolvimento do capitalismo neoliberal globalizado, aliado ao empobrecimento e exclusão de grandes massas da população mundial, aumento da violência, do desemprego, da fome, da marginalidade, dentre outras formas de alienação humana e social, situação, segundo nossa avaliação, inaceitável e que precisa ser superada.

Considerando essas condições adversas presentes em nossa sociedade e que se reproduzem nas escolas, os educadores, desta feita, precisam repensar o seu papel social no interior da escola e assumir um posicionamento ético-político na direção da crítica à sociedade alienada e da transformação radical da escola.

Ao nos apropriarmos das reflexões de Heller (1977, 2000) sobre a constituição das comunidades naturais¹³, compreendemos que a escola atual, sob o jugo do modo de produção capitalista, tem assumido uma característica de ‘comunidade natural’, onde a participação dos sujeitos é obrigatória e submetida à reprodução das relações próprias da sociedade e modo de produção capitalista. Diante dessa condição, as possibilidades de escolha dos sujeitos na ‘escola naturalizada’ estão limitadas às condições estabelecidas pelo modo de organização, relação e produção capitalista, ou seja, as escolhas são circunstanciais, imediatistas, pragmáticas e alienadas, tal como determina este modelo de sociedade.

A escola atual, portanto, regida pelos princípios de uma ‘comunidade natural’, por força da ideologia capitalista, na qual o indivíduo está subsumido à condição de objeto de reprodução de relações alienadas e alienantes, abole as possibilidades de desenvolvimento

¹³ HELLER (2000, p.68) afirma que a polis é um exemplo de comunidade de participação natural, onde os indivíduos pertencem a essa comunidade em consequência de uma necessidade exterior. As comunidades da polis são naturais no sentido de que não podem ser objeto de escolha livre e de que a posição social do indivíduo, as possibilidades de desenvolvimento de sua individualidade e de sua hierarquia de valores estão determinadas pelo nascimento e no momento do nascimento.

humanizador e torna os sujeitos, apesar de livres (premissa da sociedade liberal-burguesa), escravos da alienação.

Lamentavelmente observamos, desde há muito tempo, nas escolas públicas onde atuamos, que estudantes tem sido submetidos à um ensino que valoriza a aprendizagem do ler e escrever, assim como o realizar cálculos básicos, sem, no entanto, possibilitar o acesso a conhecimentos humano-genéricos essenciais para a construção de uma consciência crítica e transformadora. Identificamos que os conteúdos veiculados em sala de aula são fragmentados e alienados, sendo que o processo educativo limita-se à adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho capitalista, fato que torna a formação escolar unilateral, limitada e empobrecida.

Essa escola ‘natural’ precisa ser transformada em escola-comunidade e, nessa direção, identificamos algumas possibilidades, tanto teóricas quanto metodológicas, como temos procurado mostrar e defender nesta tese de livre docência. Os conhecimentos e práticas oriundos, tanto da educação, como da psicologia e filosofia, como também os conhecimentos e experiências oriundos dos movimentos sociais populares, precisam ser conhecidos, apropriados e colocados em prática pelos educadores, com objetivo de se efetivar as urgentes e necessárias mudanças no interior da escola atual. Para isso, no entanto, programas e políticas de formação devem ser garantidas para os educadores, fato que implica sua organização desde o interior da escola e, nesse sentido, as instâncias coletivas existentes nas escolas precisam funcionar de acordo com a vontade e consciência dos próprios educadores, sem perder de vista a participação em instâncias da sociedade civil que podem contribuir para o processo de transformação radical da escola atual.

Dessa forma, professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e demais educadores, devem se dirigir para as escolas e para as comunidades que lá se formaram (naturais e circunstanciais), visando compreendê-las e considerando a alienação presente na sociedade capitalista, que se reproduz na escola. Ao compreenderem esse movimento das comunidades naturais, poderão construir possibilidades de superação dessa naturalização, por meio de ações conscientes e coletivas, para se garantir o pleno exercício da práxis educativa na e pela escola, tendo em vista a necessidade de sua transformação desde a sua estrutura e dinâmica, assim como das relações sociais no seu interior.

Nessa direção, portanto, os sujeitos participantes da escola poderão avançar no seu processo de desenvolvimento e humanização, não mais atrelados às condições impostas e naturalizadas pelo modo de produção capitalista. É nesse sentido que acreditamos que a escola-comunidade torna-se possível, desde que construída a partir da organização dos sujeitos que encontram-se na escola, os quais precisarão, à custa de muita luta, estudo e

trabalho coletivo, engendrar condições para a construção de uma visão crítica acerca da educação e da escola, assim como da sociedade regida pelo capital e, como temos enfatizado, os educadores são essenciais nesse processo.

Os sujeitos da escola-comunidade, orientados pelos educadores, precisarão compartilhar conhecimentos e práticas e alimentar uma vontade política voltada à ação transformadora, dos próprios sujeitos que constroem a escola (de si-mesmos), da escola na sua totalidade e conseqüentemente, da própria sociedade.

Na defesa dessa proposta e em direção à construção de uma escola onde o exercício pleno do trabalho educativo crítico seja garantido, nos remetemos a Saviani (1986, p. 91) que nos esclarece que esse movimento se efetivará “num tipo de sociedade que se delineia no horizonte de possibilidades das condições atuais, mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais”.

Concordamos com o autor ao fazer essa reflexão, pois a escola-comunidade, como sabemos, existe como possibilidade e certamente, somente será possível no horizonte de possibilidades existentes na escola atual e os educadores devem ter ciência desse processo e trabalhar, desde agora, para a efetivação de uma práxis que transforma a escola atual para construir a escola-comunidade. Lembramos Oliveira (1996, p. 9) quando afirma que “para que a práxis seja realizada é necessário, sim, que o pensamento [dos educadores] capte a realidade nas suas múltiplas determinações, conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la”.

Seria idealismo afirmar que sob as relações sociais de dominação, a escola-comunidade pudesse se tornar uma realidade natural, no entanto, o que aqui se defende, de forma realista, é a possibilidade da sua construção, mesmo sob as condições atuais, a partir do trabalho vital e coletivo dos educadores. Reconhecemos a escola-comunidade como um dever-ser, um dever-ser possível, efetivado a partir da ação dos próprios sujeitos sociais que encontram-se na escola atual e dela participam, diga-se, os educadores, os quais deverão reconhecer-se e assumir-se como sujeitos da práxis, como salientam Gramsci (1968), Vázquez (1968) e Oliveira (1996).

Retomamos as reflexões de Oliveira (1996), para defender as possibilidades de efetivação da escola-comunidade no bojo da escola atual, pois lá encontram-se contradições que devem ser o motor da sua transformação. A autora afirma a necessidade da compreensão dinâmica do processo contraditório presente na realidade, tendo em vista à sua superação, pois, nas palavras da autora (p.19) “é preciso compreender como essa forma contraditória do

desenvolvimento do gênero humano gera, ao mesmo tempo que a reprodução dessas relações de alienação e exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação”, tal como estamos propondo aconteça no interior da escola atual, pois as condições para a sua superação e construção da escola-comunidade já existem como tendências e possibilidades que poderão ser geradas no bojo da realidade contraditória da escola.

Heller (2000, p. 76) ao discutir o individualismo na sociedade capitalista aponta que a carência de comunidade converte-se, em princípio, para o surgimento desse fenômeno junto aos sujeitos. Segundo a autora, pertencer à uma comunidade não é um fato obrigatório na sociedade capitalista porque, de acordo com as premissas desse modelo de sociedade, o homem nasce livre e sua existência individual não está determinada por sua existência social. Portanto, segundo os pressupostos do capitalismo, esse fato possibilita aos sujeitos poderem converter de modo explícito seus interesses privados em motor das ações do individualismo, desconsiderando sua existência social.

Isto posto, precisamos compreender que, à medida que os indivíduos viverem excluídos da possibilidade de uma comunidade, tal como apregoa Heller (2000), suas oportunidades de adesão aos valores do individualismo estarão muito mais presentes em suas vidas. Os indivíduos presentes e participantes da escola atual, na sua maioria, inclusive muitos educadores, encontram-se mergulhados na alienação da vida cotidiana e, portanto, constituíram-se permeados pelos valores do individualismo, sendo esse um dos maiores desafios a ser enfrentado na construção da escola-comunidade, situação que será superada por meio do trabalho comunitário associado, o qual deverá ser assumido, paulatina e processualmente, pelos sujeitos da escola.

Gramsci (1968) já afirmava a necessidade de se revolucionar a sociedade a partir dela mesma, pois, nas contradições existentes na própria sociedade que encontram-se os germes para a sua transformação, como já afirmamos anteriormente. Sem dúvidas, esse é o caminho que objetivamos trilhar, isso por acreditarmos e identificarmos na própria escola, as possibilidades para a sua transformação. A efetivação de uma escola-comunidade, uma escola reconhecida como unitária, que consiga aliar estudo, trabalho, ciência, artes, ética, política, dentre outras objetivações genéricas, e que saiba respeitar e compreender o bom senso presente no senso comum, apresenta-se como possibilidade e dependente da escolha valorativa dos sujeitos participantes da escola.

Imprescindível também é o fato de que a escola-comunidade precisa desenvolver uma pedagogia articulada aos interesses da maioria da população, a qual, como aponta Saviani (1986, p. 72-73), deverá desenvolver métodos de ensino eficazes, estimular a atividade, a

iniciativa e a criatividade dos alunos, considerando a necessária orientação do professor. A escola-comunidade, portanto, deve levar em consideração “os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”.

Nesse sentido, então, a escola-comunidade deverá favorecer a construção de relações sociais humanizadoras, enfatizar os conhecimentos crítico-filosóficos e científicos, ser orientada por uma escala de valores axiológicos positivos e enfatizar a apropriação dos objetos culturais clássicos, assim como, compreender a importância dos objetos culturais populares, respeitando-os, para que possa construir a passagem de uma forma de consciência cotidiana e de senso comum, para uma consciência crítico-filosófica porque unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada, como defende Saviani (2000, p.2).

Em suma, essa é a comunidade que deverá ser construída junto às escolas públicas presentes em nossa realidade, sendo importante salientar que nesse processo de construção de uma escola-comunidade, a compreensão e socialização do conceito de valor torna-se imprescindível, tal como afirma Heller (2000). Para a autora, valor é “o conjunto de todas as relações, produtos, ações, ideias, etc. sociais que promovem o desenvolvimento da essência humana no estágio histórico tomado em consideração” (HELLER, 2000, p. 78); o que para nós é condição necessária para o processo de humanização dos seres humanos e, portanto, imprescindível na escola.

O resgate do conceito de valor no interior da escola-comunidade implica o reconhecimento da promoção da essência humana nas suas máximas possibilidades e como valor fundamental. Compreendemos, a partir do filósofo húngaro Gyorgy Márkus (*apud* HELLER, 2000, p.78), que a essência humana consta de “atividade de trabalho (objetivação), socialidade, universalidade, auto-consciência e liberdade” que são qualidades essenciais conquistadas no processo de hominização, possibilidades humanas que tornam-se realidade ao longo do processo de constituição dos próprios seres humanos em sujeitos humanizados.

Enfim, é nesse sentido que pensamos a escola-comunidade, a qual possibilitará amplamente a apropriação das objetivações humano-genéricas para todos os sujeitos escolares e criará condições favoráveis para a explicitação da essência humana. Esse processo, orientado conscientemente pelos educadores, efetivar-se-á através das mais variadas relações sociais, acesso a objetos culturais, participação em ações coletivas e valorizará ideias sociais, com objetivo de integrar a socialidade humana, para configurar, o mais universalmente possível, a consciência dos seres humanos e ampliar a sua liberdade social (HELLER, 2000).

A construção de uma escola-comunidade, que possibilite amplas formas de apropriação das objetivações humanas, mesmo diante das condições alienadas e alienantes impostas pelo capitalismo, implica compromisso ético-político dos sujeitos envolvidos nessa tarefa, especialmente os educadores que orientarão esse processo. Temos claro que, sem a participação efetiva dos educadores, desde os professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, Assistentes sociais e demais profissionais que atuam na educação escolar, esse projeto não se efetivará, pois, deixar ao Estado essa tarefa, é permitir que a escola continue sendo iludida pela ideologia dominante.

Para a efetivação do processo de superação da ideologia do Estado neoliberal capitalista, mantenedor da escola atual, passa a ser imprescindível a preparação teórico-filosófica crítica dos sujeitos que participam da escola, principalmente os educadores, os quais serão os responsáveis, ao lado dos estudantes, pais e familiares e outros sujeitos da sociedade civil, pela construção de possibilidades de explicitação da essência humana no interior da escola.

Questão relevante, dentre outras que apontamos nessa tese, e referente à possibilidade de construção da escola-comunidade, relaciona-se ao processo de desenvolvimento da individualidade humana por meio da educação escolar e baseada em valores comunitários críticos. A comunidade é necessária para a construção do sujeito consciente e com compromisso social, como explica Heller (2000, p. 80) pois,

A individualidade humana não é simplesmente uma “singularidade”. Todo homem é singular [...] e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica [...] o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados, mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico. Todo homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação consciente com seu ser humano-genérico [o qual] é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e, posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto [...]. Em sua atividade social global, o homem está sempre “em movimento” entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano; e é função da moral conservar esse movimento. O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, “socializa” sua particularidade.

Encontram-se em Heller (2000, p. 83) concepções teóricas importantes para pensarmos e imprimirmos esforços coletivos para a consolidação da escola-comunidade, pois,

se os seres humanos encontrarem, ainda que vivendo sob o jugo da sociedade capitalista, comunidades de conteúdos axiológicos positivos e significativos, tal como a escola-comunidade. Se, além disso, tiverem oportunidade de encontrar ao longo de sua trajetória histórica, relações sociais educativas humanizadoras, terão condições de escolher e valorizar, conscientemente, essa comunidade favorecedora da explicitação de sua essência, tal como temos defendido na escola-comunidade. Segundo a autora, “não há dúvida de que [o ser humano] deve escolher essa comunidade, a fim de que se explicitem suas capacidades e de que sua individualidade possa desenvolver-se”.

Torna-se importante esclarecer, a partir das reflexões de Heller (2000), que as possibilidades de escolha sempre existiram na história humana, ou seja, os seres humanos sempre estiveram diante de possibilidades de escolhas de valores axiológicos tanto positivos quanto negativos, isso é inegável. Dada essa realidade, é importante enfatizar o quanto uma comunidade de valores axiológicos positivos passa a ser fundamental na existência dos indivíduos, pois é por meio das relações sociais que os indivíduos constroem sua individualidade.

Segundo Heller (2000, p. 82), “sem uma tal comunidade ideal não existe indivíduo realmente livre, dotado de conteúdo axiológico positivo”. Portanto, as ideias da autora reafirmam a nossa convicção da necessidade de estruturação de escolas-comunidade, local em que valores axiológicos positivos sejam garantidos, tendo em vista a construção e desenvolvimento de individualidades livres e universais.

Continuando as reflexões em torno das possibilidades de uma escola-comunidade, retomamos as palavras de Heller (2000, p. 83) quando afirma que “tão somente o indivíduo que renuncia à humanidade, conseqüentemente, à realização de valores em geral pode se abster de escolher uma comunidade”. Para a autora, o sujeito que escolhe um valor e aspira à sua realização e reitera, as duas coisas são inseparáveis, escolhe também, no mais amplo sentido da palavra, uma comunidade, com vistas à explicitar a sua essência humana.

Conclui-se e afirma-se, com essas reflexões, a possibilidade concreta dos educadores participarem ativamente desse processo, juntamente com os demais profissionais da educação e, contando ainda com os próprios estudantes, seus parentes e familiares, para que todos os sujeitos participantes da escola, num esforço coletivo, contando ainda com o apoio dos movimentos sociais populares, possam engendrar esforços na direção da consolidação de uma escola-comunidade e, assim, tornarem-se sujeitos da sua história, sujeitos diferenciados, que construíram as condições para a realização de escolhas axiológicas positivas em direção à definitiva libertação e emancipação humanas.

Podemos pensar no quanto a transformação da escola atual em escola-comunidade possibilitará, principalmente aos estudantes, mas também aos outros sujeitos participantes da escola, a apropriação de esferas maximamente desenvolvidas e efetivadas pelo gênero humano. A conquista dessas esferas, pelos indivíduos que se apropriarem dessas possibilidades educativas humanizadoras, engendrará a construção e transformação qualitativa da realidade objetiva da escola e subjetiva dos próprios indivíduos, os quais poderão realizar escolhas valorativas e eticamente comprometidos com a construção de uma nova sociedade, para um novo ser humano, o qual atingiu as máximas possibilidades de desenvolvimento postas em seu momento histórico.

Ainda sobre a comunidade, Heller (2000, p.84) reitera que,

Em toda época, pelo menos em princípio, é possível criar uma comunidade de conteúdo axiológico positivo, mas – e essa limitação tem muita importância – não para todos. Existem épocas em que o ato de criar uma comunidade e desenvolver através dela a individualidade requer capacidades tão extraordinárias, um emprego tão intenso de energia moral e intelectual, que só os indivíduos representativos conseguem fazê-lo. Em outras palavras: os homens capazes de criar uma comunidade desse tipo convertem-se necessariamente em indivíduos representativos.

Acreditamos que os educadores da escola, ao compreenderem a importância e poder de transformação da sua atuação coletiva e consciente, assumirão o papel de sujeitos representativos, sujeitos responsáveis por mudanças qualitativas, tanto das esferas subjetivas dos indivíduos, quanto das esferas objetivas da escola e da sociedade, diferenciando-se dos sujeitos particulares e alienados que encontram-se mergulhados no cotidiano (HELLER, 2000). É importante acrescentar que a efetivação de uma escola-comunidade criará as condições necessárias, desde o interior da própria escola, para a amplificação do processo de desenvolvimento humano pela via da superação do cotidiano alienado no seu interior, pois em seu lugar estará o conhecimento humano genérico, as artes, a ética e a política na busca da explicitação da essência humana.

Lançamos, assim, algumas sementes, no sentido de ampliarmos a discussão acerca da importância da escola no processo de humanização dos indivíduos e da atuação dos educadores nesse processo. Ao repensarmos criticamente a escola atual, poderemos chegar na efetivação de uma escola-comunidade, transformando as relações sociais no espaço escolar com vistas à construção de uma nova socialidade em que valores axiológicos positivos imprimam o tom dessas relações e que o conhecimento humano genérico permeie a existência dos sujeitos no interior da escola.

Para Heller (2000, p.85), a sociedade capitalista,

Não pode em sua totalidade tornar-se uma comunidade. Mas depende da totalidade da sociedade – inclusive de sua estrutura econômica – a medida em que é possível a configuração de comunidades de conteúdo axiológico positivo e o tipo dos indivíduos aos quais se torna acessível essa possibilidade, ou seja, se apenas aos indivíduos representativos ou se, pelo menos em princípio, a todo membro da sociedade. Quando falamos de perspectiva socialista, hipostasiamos uma sociedade cuja estrutura oferece a todos, essa possibilidade de princípio, uma sociedade construída com comunidades organizadas por indivíduos e produtora de valores positivos. [Sendo que] é preciso organizar e assumir comunidades cujo objetivo seja o encaminhamento ou a aceleração do processo social que possibilite o nascimento dessa sociedade.

Pensar a escola como uma comunidade, é pensá-la do ponto de vista de uma instituição que se diferencia das demais na sociedade contemporânea, pois na educação encontra-se o germe que poderá possibilitar transformações subjetivas nos sujeitos, os quais poderão construir as transformações objetivas na sociedade; esse germe encontra-se presente nas objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política), como afirma Duarte (1993), as quais devem ser socializadas e possibilitadas a todos os sujeitos participantes da escola.

Ao nos apropriarmos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural, assim como de outras teorias e práticas críticas presentes na filosofia, nas ciências, na própria educação escolar, assim como na sociedade civil e seus instrumentos de ação, como também e principalmente, na práxis dos movimentos sociais populares, para pensarmos a escola atual e sua construção como escola-comunidade, precisamos enfatizar o quanto a escola torna-se o espaço privilegiado para essas apropriações e cultivo do pensamento crítico, assim como de ações críticas.

A escola, ao oferecer condições diferenciadas de humanização, por meio da ampla socialização das objetivações humano-genéricas maximamente desenvolvidas, quando estruturada como comunidade, contribuirá para a reversão do processo de alienação que assola a vida dos indivíduos no cotidiano, os quais, apropriados e objetivados desses conhecimentos, poderão transformá-los em instrumentos de organização coletiva e luta para a transformação de suas vidas, da vida na escola e na sociedade.

Se a escola garantir condições materiais e relações sociais diferenciadas e democráticas, para que estudantes, professores, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e outros profissionais que atuam na escola, como também para que os pais e familiares e demais membros da sociedade civil participem das decisões e, ao mesmo tempo, encontrem oportunidades de se manifestar livre e democraticamente e organizarem-se como

uma comunidade crítica, essa escola, certamente, poderá ampliar as condições para o efetivo desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Sawaia (2000, p. 48), se reportando ao pensamento helleriano, alimenta a possibilidade de se pensar a escola numa perspectiva de comunidade, pois, segundo a autora “o predicado comunitário contém valores específicos que permitem o amadurecimento e desenvolvimento das potencialidades humanas nos espaços particulares do cotidiano, portanto, não antagônico à individualidade”.

Diante dessa assertiva é possível pensar numa escola que se apresente não antagônica ao desenvolvimento dos sujeitos e da sua individualidade e que garanta espaços privilegiados de passagem da universalidade ética humana à singularidade individual, como lembra Sawaia (1999). Esse processo, por sua vez, contribuirá para a efetivação de condições de formação de sujeitos críticos e conscientes de sua função social e, portanto, em condições de escolher, de forma livre e consciente, engajar-se em processos de transformação humana e social.

Acreditamos ser possível e bastante realista, pensarmos na construção de uma escola que seja instância de reconstrução constante da vida coletiva, de valorização das experiências humanas e sociais, vividas por cada sujeito e compartilhadas no âmbito subjetivo com todos os membros participantes dessa organização social e comunitária. Desta forma, acreditamos ser possível a construção e desenvolvimento de ações coletivas que se configurem como práxis, ou seja, ações que sejam configuradas na direção da transformação da escola, dos seres humanos e da sociedade.

Pensamos na escola-comunidade com o compromisso de se garantir espaços de igualdade entre os indivíduos; uma escola não padronizada e não harmônica, pois movida pelo espírito dialético da história e repleta de contradições; uma escola que garanta o exercício da comunicação dialógica, onde todos os seus sujeitos, indistintamente, possam participar com igual poder no processo de reconstrução da vida escolar e que, conseqüentemente, possam levar essas experiências e reflexões para a sua vida em sociedade.

Sawaia (2000, p. 49) esclarece que numa verdadeira comunidade,

Todos os membros de relação devem ter legitimidade para se fazer ouvir e a capacidade argumentativa para participar da construção do consenso democrático, para que uns não se alienem nos outros (...), lembrando que capacidade argumentativa não é a mera aquisição de vocabulário e treino de retórica discursiva para convencer o outro. Ela é a capacidade de defender suas próprias necessidades respeitando a dos outros, isto é, habilidade de, através da linguagem, lidar com a realidade do desejo próprio e do outro, construindo um nós (...); é exercício de sensação e de reflexão, para que o sujeito sinta-se legitimado, enquanto membro do processo dialógico-democrático.

Dando continuidade as reflexões sobre comunidade, Sawaia (2000, p. 49) reitera,

Os valores comunitários devem ser interiorizados como projeto individual para se transformar em ação. Devem ser pensados e sentidos como necessidade. A expressão tão cara à prática comunitária nos anos 1970 – conscientização – deve ser ampliada (...) pois ninguém é motivado por interesses coletivos abstratos e não se pode exigir que o homem abandone a esfera pessoal da busca da felicidade, pois bem-estar coletivo e prazer individual não são dicotômicos e o consenso democrático não é conquistado necessariamente à custa do sacrifício pessoal.

É importante salientar que a escola-comunidade tal como proposta e defendida nesta tese, constitui-se como uma importante possibilidade de enfrentamento e superação da alienação presente na sociedade contemporânea e que adentra às nossas vidas, no entanto, como sabemos o processo de transformação humana e social não depende exclusivamente da escola, embora, sem ela, tornar-se-á muito mais distante da vida consciente dos sujeitos.

Nesse sentido, então, a escola-comunidade deve estruturar-se a partir do contexto social e histórico dos sujeitos dela participantes e ter como princípio norteador das suas ações, a ética e a práxis humana, enfatizando princípios comunitários calcados na ação coletiva, onde cada um dos sujeitos dela participante, assume o compromisso com o coletivo, sem perder de vista a sua realização pessoal (SAWAIA, 2000).

Discutindo comunidade, Nisbet (1974 *apud* SAWAIA, 1999, p.50) afirma que a,

Comunidade abrange todas as formas de relacionamento caracterizado por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral (...) e continuado no tempo. Ela encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade e não neste ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. Sua força psicológica deriva duma motivação profunda e realiza-se na fusão das vontades individuais, o que seria impossível numa união que se fundasse na mera convivência ou em elementos de racionalidade. A comunidade é a fusão do sentimento e do pensamento, da tradição e da ligação intencional, da participação e da volição.

Enfim, acreditamos que uma escola construída como comunidade crítica, tal como pensamos a escola-comunidade, terá condições de viabilizar instrumentos de luta aos seus sujeitos, valorizando a via de acesso democrático ao conhecimento e garantindo a concretização de práticas de exercício da democracia, tendo em vista o necessário combate à exclusão e à segregação social e cultural alimentados pela alienação. Tais elementos de luta poderão instrumentalizar os sujeitos na construção de suas consciências, pois a apropriação das objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, etc), associada a práticas sociais política e eticamente comprometidas, fazem avançar a consciência dos indivíduos e engendram a sua relação consciente com o gênero humano.

Acreditamos que a discussão aqui implementada, possibilita pensarmos a viabilização de uma escola-comunidade no momento histórico atual e a partir da escola atual, sobretudo em decorrência da contradição que caracteriza a sociedade e a escola na contemporaneidade. Identificamos que, por um lado notamos o intenso desenvolvimento das forças produtivas de base capitalista, construindo a chamada revolução da informação, através da informática, da microeletrônica e das máquinas inteligentes, discussão que adentra à escola. Nessa revolução, transfere-se para as máquinas as operações intelectuais até então realizadas pelos seres humanos e, nesse processo, as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que nos faz questionar o papel da escola nesse processo. No entanto, esse fato, coloca como contrapartida, a possibilidade de elevação do patamar de qualificação geral dos seres humanos sendo que a escola, desta feita, deverá assumir papel primordial, dominante e generalizado de educação, como afirma Saviani (1999), pois nela se encontram os conhecimentos construídos pela humanidade e por meio dela esses conhecimentos deverão chegar a todos os indivíduos, indistintamente, como temos defendido.

Portanto, diante dessas condições postas pela sociedade da informação e resgatando a especificidade da escola na socialização do saber, defendemos o papel de uma escola-comunidade, a qual desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, garantindo-lhes uma formação omnilateral e, acreditamos que nessa perspectiva, essa escola, uma escola-unitária, “estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica, para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo” (SAVIANI, 1999, p. 182).

Para fecharmos as reflexões desse capítulo e adentrarmos na proposição dos caminhos possíveis para a construção de uma escola-comunidade no interior da escola atual, os quais já foram, de certa forma esboçados, torna-se importante enfatizarmos o papel da escola pública estatal no processo de transformação humana e social.

É importante salientar que as transformações que queremos para a escola, deverão ser construídas pelos sujeitos da escola, sem, no entanto, abirmos mão do Estado na garantia do direito à educação e a escola pública, laica, gratuita e de qualidade para a população. Nesse sentido, o resgate da autonomia da escola pública torna-se fundamental, tema que discutiremos no próximo capítulo, ao demonstrarmos os caminhos possíveis para a construção da escola-comunidade.

8 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA-COMUNIDADE

*Intelectuais da educação, de diversas vertentes,
Já discutiram a escola de diferentes maneiras,
Nos resta, como educadores críticos,
Transformá-la!!!*

A construção de uma escola-comunidade, a partir da escola atual, como temos defendido, explicita o nosso compromisso com uma educação escolar emancipadora e, simultaneamente, denota nosso engajamento político no processo de transformação qualitativa da escola pública estatal brasileira. Nesse movimento de defesa da escola pública brasileira, temos enfatizado o quanto o papel estatal é imprescindível, no sentido de preservarmos o direito constitucional à educação escolar laica e gratuita para todas as crianças e jovens brasileiros e, especificamente, para os filhos da classe trabalhadora, que sabemos, encontram-se nas escolas públicas de diferentes níveis do nosso país.

Nesse sentido, então, pensamos a escola-comunidade como uma escola pública do Estado, que deve ser organizada na sua estrutura e dinâmica, pelos sujeitos que dela participam, processo esse, como temos defendido, deve ser protagonizado pelos educadores, principalmente os gestores e professores da escola atual, acompanhados, obviamente, dos estudantes atuais e egressos, assim como, dos familiares desses sujeitos e outros membros da sociedade civil e dos movimentos sociais populares críticos organizados.

Sempre é bom resgatar o nosso conceito de crítica, o qual, respalda-se nas reflexões de Marx (2005, p. 9) quando proclama a necessidade de uma “revolução radical” como caminho para o processo de auto-realização humana, situação que implica reflexão e ação crítica radical, sendo que, “ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem”. Ainda Marx (2005, p.146) ao referir-se à importância da crítica, afirma:

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suporte sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote. A crítica liberta o homem da ilusão, de modo que pense, atue e configure a sua realidade como homem que perdeu as ilusões e reconquistou a razão (...).

Em seguida, ampliando suas reflexões acerca da importância da crítica no processo de transformação do homem e da sociedade pela via da superação do idealismo como forma ilusória de compreensão da realidade, Marx (2005, p. 147) afirma:

Na luta contra esta situação [referindo-se ao idealismo Hegeliano], a crítica não é paixão da cabeça, mas cabeça da paixão. Não é uma lanceta anatômica, mas uma arma. O seu alvo é um inimigo que ela procura, não refutar, mas destruir. Pois o espírito de tal situação já foi refutado. Não

constitui em si e por si um objeto digno do nosso pensamento; é uma existência tão desprezível como desprezada. A crítica já não necessita de ulterior elucidação do seu objeto, porque já o entendeu. A crítica já não é fim em si, mas apenas um meio; a indignação é o seu modo essencial de sentimento, e a denúncia a sua principal tarefa.

Saviani (2005, p. 31) enfatiza a importância da crítica ao discutir a questão da marginalidade na escola e afirma que os educadores, apropriados da teoria crítica marxiana, conseguirão captar a escola como instrumento de transformação e terão em suas mãos “uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado”. No entanto, nos alerta o autor; esse caminho será repleto de armadilhas, pois “os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser confundidos com os anseios da classe dominada”.

Não tenho dúvidas da importância da teoria crítica marxiana para a efetivação desse processo de transformação da escola pública atual em escola-comunidade e reafirmo, os educadores são sujeitos essenciais desse processo. Deverão, portanto, ser os portadores da crítica à escola conservadora atual e os protagonistas do seu processo de transformação, cabendo-lhes, desde o interior da escola, contando com o apoio de sindicatos de classe e movimentos sociais populares, a mobilização e luta pela melhoria e transformação da educação escolar e da escola, defendendo políticas e ações para o atendimento das necessidades educativas dos sujeitos das classes populares que encontram-se nas escolas públicas estatais do nosso país.

Defendemos que nesse movimento de transformação da escola, liderado pelos educadores e outros sujeitos participantes da escola, contando com o apoio e mobilização da sociedade civil e movimentos sociais populares organizados, há que se enfatizar a defesa das condições de trabalho e formação do professor, assim como a qualidade de ensino oferecida aos estudantes e a inserção da educação escolar pública no bojo das prioridades nacionais. Segundo Saviani (2005, p. 31), para se chegar nesse objetivo e colocar a escola em favor das classes populares, torna-se necessário “avançar no sentido de captar a natureza específica da educação” e os educadores críticos, portadores dessa compreensão, poderão engendrar condições para que os demais sujeitos da escola possam entender as complexas mediações nas quais se efetiva a inserção contraditória da escola na sociedade capitalista e, desta forma, reiteramos, poderão assumir a construção coletiva da escola-comunidade.

Considerando a conjuntura estatal atual, torna-se importante, na efetivação da escola-comunidade, manter vigilância constante e não permitirmos abusos de exercício do poder público e tão pouco a presença do fenômeno da corrupção nos órgãos que administram a

escola estatal no Brasil. A luta dos educadores será pela manutenção da gratuidade, laicidade e qualidade do ensino e pela implementação efetiva da gestão democrática no interior da escola pública, pois tais elementos são essenciais para a sua transformação em escola-comunidade.

Concordo com Gohn (1999, p. 83) quando afirma que “a defesa da escola pública busca resgatar o papel do Estado enquanto o agente que deve criar, defender e gerenciar os bens públicos para a coletividade e não para as corporações privadas”, sobretudo porque a escola-comunidade pública estatal, deverá comprometer-se com a superação das relações sociais atreladas ao capital; na contramão, portanto, das iniciativas privatistas e neoliberais tão presentes na educação brasileira.

Enfatiza Gohn (1999, p. 91), na mesma direção que temos defendido a escola-comunidade, que a escola pública brasileira deve ser:

Gratuita, em todos os níveis, laica, que não haja barreiras de nenhuma natureza para se ter acesso a ela, que seja de boa qualidade, que promova a integração de seus diferentes segmentos (principalmente, do aluno, não o expulsando), que se articule com o mundo do trabalho e que não desconheça a experiência cultural, sócio-cultural, de sua clientela.

Nesse sentido, a escola-comunidade deve constituir-se como obrigação do Estado e por isso deve emergir de dentro da escola pública atual e por força dos sujeitos que dela participam e a constroem cotidianamente, principalmente os educadores. Sua efetivação deve acontecer no processo de superação por incorporação da escola pública atual, com vistas a assegurar o acesso e permanência das crianças e jovens brasileiros oriundos das classes populares na escola, desde a educação infantil ao ensino médio, como preza a legislação atual e, paralelamente, defender a necessidade da universidade pública, para se garantir o processo de formação desde a escola básica a superior para os sujeitos das classes populares.

Outra questão importante e relativa à efetivação da escola-comunidade refere-se à sua gestão. Temos defendido, baseado em Gohn (1999), que a gestão da educação escolar na escola-comunidade, desde as tarefas cotidianas, como também no plano da construção de políticas, requer a apropriação dos conhecimentos e experiências oriundos dos movimentos sociais organizados, sendo que os movimentos em defesa da escola pública são muito importantes, sobretudo porque poderão ajudar os educadores a pensar novas possibilidades de gestão e construção democrática da escola, pois o trabalho coletivo ganha força e relevância social.

Ao lado dos movimentos sociais em defesa da educação e da escola pública, colocamos também as universidades públicas, que poderão exercer papel fundamental nesse

processo de construção e efetivação da escola-comunidade, sobretudo ao oferecer conhecimentos e práticas de natureza crítica para a escola pública brasileira. A universidade pública, através dos seus diferentes cursos, sobretudo as licenciaturas, desenvolve estágios de formação, projetos de pesquisa-intervenção, de pesquisa-ação participativa, projetos de extensão a comunidade e outras formas de intervenção que dirigem-se a escola pública e contribuem para o desenvolvimento tanto da instituição de forma geral como para os seus sujeitos, desde os educadores, como os estudantes e seus familiares. O papel da universidade no interior da escola pública, segundo nossa avaliação, torna-se muito importante, desde que realizado, obviamente, numa perspectiva crítica de atuação e que estabeleça uma relação de compartilhamento de conhecimentos e experiências com a escola e não a transforme apenas em um laboratório de pesquisas.

Enfatizamos que a universidade pública pode juntar-se à escola pública no sentido de ajudar na formação teórico-filosófica, política e pedagógica dos seus professores, na discussão e elaboração do projeto político-pedagógico da escola, no planejamento de atividades educativas, metodologias de ensino e avaliação, na discussão do currículo e sua implementação, relação professor-estudantes, estudantes-estudantes, assim como na gestão democrática da escola, dentre outras atividades relacionadas e voltadas à construção de uma escola-comunidade.

Em nossos atuais trabalhos de pesquisa intervenção formativa nas escolas de assentamentos rurais da região do Pontal do Paranapanema/SP, enfatizamos a importância da universidade pública colocar-se ao lado da escola pública para que pesquisadores, junto aos sujeitos da escola, possam construir condições de investigação e compreensão crítica e enfrentamento dos problemas encontrados na escola, sendo que, para Viotto Filho et al (2018) a pesquisa intervenção formativa pode cumprir essa importante função social.

Para Viotto Filho et al (2018, p.33):

A pesquisa-intervenção formativa não se limita à proposições pontuais de transformação da realidade escolar, como faz a pesquisa-ação, mas avança e configura-se como um processo grupal de pesquisa, construído coletivamente e a longo prazo, que deve considerar a escola e as relações sociais no seu movimento contraditório e composto por múltiplas determinações, com a finalidade de transformar essa instituição desde a sua estrutura e dinâmica, como apregoa o materialismo histórico dialético.

Viotto Filho et al (2018) afirma ainda que um trabalho de pesquisa-intervenção formativa deve ser realizado com os sujeitos participantes da escola, para que todos os envolvidos nesse processo possam compreendê-la por dentro e salienta que a escola tem autonomia de construir suas possibilidades educativas, desde que não se submeta aos ditames

do Sistema educativo capitalista. Gohn (1999) enfatiza que a escola pública não deve ficar submetida aos órgãos estatais governamentais da sociedade política, mas sim, ser apropriada pelos membros da sociedade civil que dela participam e defende a proposição de Estado Ampliado na gestão da escola pública brasileira para a sua efetivação como escola democrática e participativa. Pereira e Leite (2019) por sua vez, salientam a importância dos Conselhos de educação nesse movimento de transformação, como espaço de participação garantido pela Constituição Federal, que integra diferentes extratos da sociedade civil e da própria escola, como também de outras instituições sociais civis, para decidir os caminhos da escola.

Nesse movimento de construção, salienta Gohn (1999), do qual fazem parte todos os sujeitos participantes da escola, bem como, membros da sociedade civil e política, torna-se essencial a realização e participação em Fóruns Educacionais nacionais, estaduais e municipais e salienta, tal como Pereira e Leite (2019) tem defendido, a participação nos Conselhos de educação, dentre outras instâncias civis públicas. Para Gohn (1999), nesse sentido e para garantir legitimidade, a participação da sociedade civil nos destinos da escola pública dar-se-á de forma institucionalizada, a partir dos órgãos emanados do legislativo e executivo, próprios da sociedade política, embora a autora não deixe de enfatizar a necessidade de conquista da autonomia por parte da escola para realizar sua função social emancipatória.

Quando enfatizamos a necessidade de participação da sociedade civil na escola pública, ao lado da sociedade política e, sobretudo, contando com a efetiva participação dos educadores e outros sujeitos participantes da escola, torna-se importante a lembrança de Paro (1995, p. 19) ao afirmar que “parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que isso seja compelido pela sociedade civil”. Torna-se imperioso, portanto, que os membros da sociedade, principalmente os educadores, como também pais e familiares dos estudantes, façam parte, efetivamente, da concepção e gestão da escola, para que seja possível a transformação da escola pública atual, desde a sua estrutura e dinâmica de funcionamento.

Questão fundamental acerca da participação dos membros da sociedade civil nos destinos e gestão da futura escola-comunidade pública, relaciona-se às condições em que essa participação ocorrerá. Segundo Paro (1995) há que se alimentar os mecanismos de participação direta já existentes na escola e criar outros que possibilitem aos membros da sociedade civil chegarem e participarem democraticamente nos destinos da escola, vez que o Estado não envia esforços na direção da resolução dos problemas que se apresentam na escola pública atual.

Ainda segundo Paro (1995, p. 21) “é preciso ter consciência de que os avanços que se derem no sentido da democratização das relações no interior da unidade escolar serão função das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil”. Podemos compreender, portanto, que a participação dos educadores, ao lado de membros da sociedade civil deve acontecer no bojo das reivindicações e lutas organizadas pelos movimentos sociais populares, vez que o Estado, da forma como se configura na nossa realidade, não tem defendido as classes dominadas presentes na escola, pelo contrário, coloca-se ao lado da classe dominante e atua de forma ideológica ao tratar das questões relacionadas à melhoria e transformação da escola pública.

Na efetivação da escola-comunidade os educadores ao protagonizarem esse processo, deverão criar condições para que os estudantes, seus pais e familiares, como também representantes de movimentos sociais populares organizados, tenham espaço de participação e ação na escola, assim como voz e vez nas decisões inerentes a gestão democrática da escola. Esse movimento, segundo nossa avaliação, poderá acontecer pela via dos caminhos já existentes de participação coletiva na escola, tais como, os Conselhos, Associações e Grêmio, Reuniões gerais de educadores e pais, Reuniões pedagógicas, momentos de estudos e planejamento coletivo, reuniões abertas à comunidade, dentre outros mecanismos que garantem a participação democrática na escola, rumo à novas possibilidades de ação educativa social em direção à emancipação humana e social.

Como nos lembra Paro (1995), torna-se importante esse processo de participação no sentido de viabilizar o contato direto com as atividades, relações e situações que se efetivam no interior da escola pública atual, com vistas à sua transformação qualitativa. No entanto, ao analisarmos a conjuntura educacional atual, sabemos o quanto a população de forma geral e os membros da sociedade civil participantes da escola, desde os educadores até os pais e familiares, estão desmotivados e com pouco interesse na discussão e reconstrução da escola atual, dado o grande fosso que os separa dos destinos da escola a qual, como sabemos, não se mostra democrática e tão pouco aberta à comunidade.

Segundo Ganzeli (2011) a escola pública atual, na maioria dos casos, encontra-se fragmentada no seu trabalho, repleta de relações autoritárias por um lado e comportamentos passivos por outro, assim como, está tomada por controles burocráticos e repreensões disciplinares, dentre outros mecanismos que levam à inércia, comodismo e alheamento dos sujeitos dela participantes, principalmente os professores, mas também os estudantes e seus pais e familiares. No entanto o autor identifica, em muitos educadores e, principalmente, nos gestores, a necessidade de mudança dessa realidade e o desejo de fazer funcionar os mecanismos de participação democrática da escola, desde o Conselho de escola, as Reuniões

pedagógicas, as Atividades de Trabalho Pedagógico, o Grêmio estudantil, dentre outras instâncias coletivas e de participação social, pois esses são os caminhos possíveis na escola atual, como salientamos anteriormente.

Sim, a escola real apresenta muitas dificuldades, todos nós sabemos, no entanto é a escola que temos e não podemos abrir mão dela. Precisamos, portanto, nos organizar para trabalhar na sua transformação vez que, as instâncias de debate, organização coletiva e democrática estão na escola, embora não funcionem como deveriam, elas existem e podem ser potencializadas pelos educadores, assim como temos conquistas constitucionais importantes que devem ser acionadas, tal como os Conselhos de educação, Fóruns de educação e os movimentos sociais em defesa da escola pública, dentre outros instrumentos da própria escola como dos movimentos e organizações da sociedade civil.

Sabemos que desde o interior da escola são vários os problemas enfrentados. Desde o Conselho de escola, que deveria ser o espaço privilegiado e democrático de definição dos rumos e, sobretudo, do político-pedagógico da escola, o qual é tomado pelo formalismo e legalismo burocratizante, com longas pautas, em que situações de conflito entre os representantes tomam o lugar do diálogo, além da baixa participação de professores e pais. Muitos professores deixam de participar porque acumulam aulas em outras instituições e os pais, por sua vez, tem pouca flexibilidade em seus horários de trabalho, fatos que tornam difícil a definição de horário comum para a maioria dos membros do Conselho, como esclarece Ganzeli (2011).

Outra instância coletiva importante, segundo Ganzeli (2011), são as reuniões de trabalho pedagógico dos professores, que ocorrem semanalmente, no entanto, também apresentam problemas que comprometem o tratamento de assuntos ligados ao processo pedagógico do cotidiano escola. Tais reuniões tem duração de duas horas-aulas normalmente e a dificuldade em agrupar os professores é notória. Em muitos casos as reuniões são realizadas em diferentes momentos, para tentar agrupar todos os professores, os quais são de diferentes ciclos ou série e de acordo com a sua presença na escola, a qual fica comprometida, como já apontamos, pela necessidade de assumir aulas em diferentes escolas. As discussões coletivas que deveriam voltar-se para estudos e reflexão do trabalho pedagógico são tomadas, na maioria dos casos, por ‘informes’ burocráticos e tarefas relacionadas as determinações da Secretaria da educação e discussões acerca do cotidiano da escola.

Outro momento importante de discussão e trabalho coletivo são as Reuniões pedagógicas gerais, que contam com a participação de professores e funcionários, voltadas para a discussão de assuntos diversos ligados ao projeto político-pedagógico, avaliação do

processo pedagógico, discussão sobre as salas ou disciplinas cujo desempenho está abaixo do esperado, como também, a reunião serve para a seleção de textos a serem estudados e discutidos coletivamente, dentre outras situações e tarefas relativas às solicitações da Secretaria da Educação. Apresentam, de certa forma, os mesmos problemas do Conselho de escola, com pautas longas que impossibilitam o debate e levam a decisões de caráter imediatista, além de dispendirem longo tempo com pautas dos professores, mormente relacionadas à indisciplina dos alunos, fato que entrava o andamento da pauta da reunião e polariza a discussão no grupo (GANZELI, 2011).

Enfim, na maioria dos casos, tais situações tornam-se recorrentes na escola, fato que compromete a construção de novas possibilidades de relação social qualitativa nas reuniões, sejam elas quais forem pois, de certa forma, há uma certa cristalização das relações sociais fragmentadas na escola. Essa situação, impregnada na maioria das escolas, precisa ser superada em direção à construção efetiva de relações sociais próprias de uma escola-comunidade. Concordamos com Ganzeli (2011, p. 58-59) quando afirma que “a construção da escola democrática exigiria a transformação radical do trabalho escolar” e o autor salienta ainda que, para esse processo ocorrer efetivamente, torna-se necessário “a utilização de ferramentas que reestruturassem a organização da unidade escolar, de forma que fosse garantida a participação de todos”, questões essenciais, acredito, para a efetivação da escola-comunidade.

Não temos dúvidas da necessidade de reestruturação da escola atual para a sua efetivação como escola-comunidade, sendo que a superação dessa situação caótica que encontramos na maioria das escolas, requer a construção de novas relações sociais entre os sujeitos da escola, principalmente entre os educadores, pautadas em atividades educativas que possibilitem a apropriação do patrimônio cultural construído pela humanidade, tal como afirmam Saviani (2001), Tonet (2005), Rossi (2018) pois, nesse momento, parafraseando Marx e Engels (2007), reiteramos, para a construção da escola-comunidade também os educadores precisarão ser educados.

Segundo Paro (2011, p. 15) a escola pública básica precisa ser democratizada, desde as relações que “envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola”. Trata-se, portanto, de medidas voltadas a “promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola”, tendo em vista a efetivação de sua principal função, a realização da atividade educativa e ressaltamos, com a finalidade de criar condições para o processo de formação e desenvolvimento multilateral humano.

Paro (2011) enfatiza três medidas essenciais à serem tomadas no que se refere à democratização da escola, são elas: aquelas relacionadas aos mecanismos coletivos de participação; aquelas relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares e a terceira, relacionada às iniciativas que estimulem o maior envolvimento de alunos, professores, pais e familiares nas atividades escolares. Para o autor, uma escola voltada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes populares deve organizar-se para a luta e organização política pois, como dito anteriormente, o Estado capitalista não se preocupa com a melhoria da qualidade da escola voltada aos filhos da classe trabalhadora.

Ainda, enfatiza Paro (2011, p. 16), a luta em prol da construção de uma escola democrática, tal como defendemos para a escola-comunidade, implica a implementação de medidas que visem a melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, a adoção de horários pagos de planejamento e discussão de sua prática, na busca de mitigar o autoritarismo presente nas relações pedagógicas da escola atual. O autor defende a progressão continuada e a superação da reprovação escolar e enfatiza a necessidade de participação da comunidade externa na escola para usufruir dos seus espaços, desde a presença nas instâncias decisórias da escola, como também a utilização do espaço escolar em horários alternativos às aulas, nos finais de semana e em outros momentos, para tornar a escola um espaço de extensão das atividades da vida das pessoas que dela participam direta ou indiretamente.

Esclarece Paro (2011, p.17) que,

Embora não seja uma prática generalizada, cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizar com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada. Isso tem sido fomentado especialmente nos sistemas municipais de ensino dirigidos por governos mais sensíveis aos interesses populares que têm investido na melhoria da qualidade do ensino e na maior participação da população na escola.

Concordamos com Paro (2011) e defendemos que a escola-comunidade deve estar próxima da vida dos sujeitos que a constroem e para isso, deverá democratizar as relações de poder, gestão e organização da escola, assim como, possibilitar a participação nas decisões e destinos da escola, inclusive no que se refere às questões referentes ao agir pedagógico, guardando o direito dos educadores de socializar em suas aulas os conhecimentos historicamente acumulados de natureza humano-genérica. Desta forma, a escola-comunidade possibilitará participação ativa dos membros da comunidade escolar na vida escolar e, simultaneamente, valorizará o espaço da escola como a extensão da vida dos sujeitos,

principalmente dos estudantes, assim como seus pais e familiares, como também dos seus educadores, tornando-se, assim, uma escola aberta à participação comunitária.

Temos defendido que esse processo de organização democrática da escola precisa nascer da própria escola e passa pela efetiva ação dos educadores, sobretudo os gestores e professores, que deverão assumir a direção e orientação desse movimento social no interior da escola pública atual. Novamente lembramos Saviani (2005) que ilumina as nossas reflexões acerca da construção da escola-comunidade como uma escola possível, quando afirma que o processo de transformação será possível, desde que os próprios sujeitos da escola, principalmente os educadores, compreendam a especificidade da educação escolar e seu papel no processo de transformação humana e social.

Lima (2001) por sua vez, reitera o quanto a escola pública, apesar de submetida às políticas educacionais pensadas pelos órgãos centrais da educação, possui um âmbito de autonomia que possibilita uma certa releitura e reconstrução de tais políticas, sendo necessário, portanto, que os gestores e professores, como outros sujeitos da escola, a reconheçam na sua totalidade e não apenas como um local de trabalho, mas sim, como uma unidade escolar em que todos são sujeitos.

Nesse movimento, torna-se imprescindível a valorização das instâncias democráticas e de ação coletiva da escola, sendo que Paro (2011, p. 17-18) salienta o quanto o Conselho de escola torna-se importante instância, “se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesse entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem” e, reiteramos, como instrumento de valorização da autonomia da escola. Também assumem importância central os Conselhos de educação, como já mencionamos, dentre outras instâncias legais voltadas à discussão dos caminhos da escola atual e pela sua democratização e autonomia, como salientam Gohm (1999) e Pereira e Leite (2019) dentre outros autores.

Torna-se importante pensar que na efetivação da escola-comunidade a partir da escola atual, a luta pela conquista da autonomia da escola é constante e necessária, sendo que entre as pautas fundamentais a serem valorizadas e enfatizadas no horizonte da escola-comunidade refere-se à implementação de instrumentos democráticos para a escola do dirigente e equipe gestora da escola, sendo essa uma das alternativas de “desarticular o papel do diretor [e dirigentes da escola] dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o bom ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente”, como defende Paro (2003, 2007, 2011), Oliveira (1996).

O esclarecimento de Paro (2011) é importante para pensarmos a possibilidade real da escola-comunidade a partir da escola atual e a construção de sua autonomia, apesar da mão pesada do Estado sobre ela, pois, como grupo social,

A escola é dotada de um dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade dessas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa ‘regularidade’ que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola.

Tomamos as reflexões de Paro (2011) para reiterar a importância e necessidade de construção da escola-comunidade a partir da escola atual, sobretudo porque reconhecemos o potencial da escola-comunidade como grupo social, nos moldes que discute o autor. Nesse sentido, os sujeitos participantes da escola, seus conhecimentos, experiências, suas vivências políticas, religiosas, cotidianas, etc., enfim, toda sua vida objetiva, apresenta-se na escola e deve ser respeitada, indistintamente, pois tais conteúdos e vivências farão parte dos debates acerca da construção da escola-comunidade reconhecida como grupo social. É claro que esse processo requer a mediação dos educadores críticos da escola, como temos defendido, pois espontaneamente não acontecerá e, se deixado ao próprio ritmo dos sujeitos, poderá pautar-se pelo senso comum e distorcer-se em meio às ideologias próprias do capitalismo e que se apresentam na escola.

Na perspectiva de construção da escola-comunidade; uma escola plena de democracia, torna-se imprescindível a adoção de uma forma de educação escolar tal como apregoa a Pedagogia histórico-crítica, que valorize os conhecimentos humano-genéricos e reconheça a sua importância no desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos, como explica a Psicologia histórico-cultural e, simultaneamente, tornam-se necessárias ações coletivas que engendrem a superação da estrutura autoritária presente na escola atual e efetivem grupos-comunidade, tal como apregoa a Psicologia social-comunitária, pois assim será possível a construção de uma nova educação voltada à construção de um novo ser humano e novas relações sociais, por meio de uma educação crítica realizada na escola-comunidade.

Para Tonet (2005) torna-se imprescindível o resgate e a construção de atividades voltadas à emancipação na escola, pois, trata-se de garantir a efetivação de uma orientação revolucionária do conhecimento em direção à conquista da liberdade de realizar escolhas teleológicas voltadas à emancipação humana e social (ROSSI, 2018). Nesse sentido,

concordamos com os autores quando defendem, ao lado de Saviani (2005) que acesso a conhecimentos críticos torna-se um requisito essencial, sobretudo para se conferir à atividade educativa esse caráter emancipador.

Esclarece Tonet (2005, p. 229-230) que na construção de um processo educativo voltado a emancipação humana, da forma como defendemos para os sujeitos da escola-comunidade, torna-se necessário:

Criar convicções, despertar a paixão por uma causa que, para sua realização, necessita do investimento da vontade. Uma convicção assentada apenas no sentimento, contudo, tende, rapidamente, a se transformar ou em sectarismo e fanatismo ou a desmoronar diante de obstáculos e dificuldades maiores. Trata-se, pois, de formar convicções profundas, mas ancoradas em argumentos rigorosamente racionais (...). Trata-se de fundar as convicções na racionalidade do trabalho (ontologicamente entendido) e ancorá-las no processo social como totalidade matizada pelo trabalho, na medida em que este é a raiz de uma sociabilidade verdadeiramente livre.

Acredito que o processo de efetivação da escola-comunidade requer, principalmente dos educadores críticos da escola, a transformação das relações sociais fragmentadas em relações comunitárias humanizadoras. Esse processo, no entanto, não acontecerá espontaneamente, sobretudo porque, como afirma Ganzeli (2011) “no contexto da sociedade capitalista, em especial na sociedade brasileira, com pouca tradição democrática”, a consolidação de uma proposta dessa natureza enfrenta grandes desafios para a sua implementação.

Defendemos, portanto, que os educadores gestores e professores, devem assumir esse desafio e trabalhar com os agrupamentos já existentes na escola atual nas dimensões organizacional, docente, discente e ainda a dimensão membros sociedade civil escolar (pais e familiares dos estudantes), como afirma Ganzeli (2011). Nesse movimento há que se revigorar com valores comunitários críticos, os diferentes grupos de sujeitos participantes da escola, para transformá-los em grupos-comunidade (HELLER, 1978), em que o conhecimento de natureza emancipatório seja veiculado junto aos sujeitos, para que brotem dessas reflexões e desde o interior da escola, como afirma Rossi (2018, p.56) “possibilidades histórico-concretas de superação do sistema do capital”.

Nessa direção, defendemos, portanto, que o Conselho de escola, as Reuniões pedagógicas semanais, as Reuniões gerais mensais, os grêmios estudantis, os Conselhos de classe, as reuniões da Associação de pais e outras associações ligadas a escola, tomem a dimensão de verdadeiros movimentos sociais no interior da escola. Torna-se necessário, portanto, que os gestores da escola, ao lado dos professores e outros educadores, façam uma

real administração coletiva e democrática da escola e seus conflitos, os quais, como salientamos, estão presentes no cotidiano de toda e qualquer escola do país, pois a escola como grupo social trás as marcas da sociedade e constitui-se, de certa forma, um microcosmo da sociedade. Embora não se disponha a reproduzir as mazelas encontradas na sociedade capitalista, a escola está sujeita às suas influências e determinações, isso precisa ser reconhecido e, certamente, objeto de preocupação e análise dos educadores da escola-comunidade.

Defendemos a construção de relações comunitárias críticas na escola atual, sendo que, para isso, as relações sociais deverão ser horizontalizadas e a participação democrática valorizada. Para isso, o diálogo franco e verdadeiro deverá ser resgatado e, sobretudo, deverá ser possibilitado o acesso e apropriação de conhecimentos de natureza crítica a todos os sujeitos participantes da escola, com a finalidade de empreender esforços na construção da sua consciência crítica pois, limitados ao senso comum, permanecerão no âmbito de uma visão fragmentada, sincrética e pseudoconcreta, como afirma Kosik (2002), tanto da sociedade como da escola.

Considerando então, a situação caótica em que se encontram a maioria das escolas públicas de nosso país, sobretudo em decorrência do descaso e negligência do Estado, torna-se necessário transformar esse cenário pelas próprias mãos dos sujeitos que constroem cotidianamente a escola. Nesse movimento, portanto, há que se superar a descrença e descrédito no movimento de ação coletiva no interior da escola pública atual e construir possibilidades educativas, capitaneadas pelo educadores, de cunho emancipador para todos os seus sujeitos, os quais, apropriados do conhecimento crítico, terão condições de compreender a escola no seu movimento histórico e social e, portanto, como espaço vital de aprendizagem e desenvolvimento multilateral dos seres humanos, como espaço de humanização e emancipação.

Tonet (2005) salienta o quanto os educadores, de diferentes formas, e a despeito das várias adversidades históricas que encontram, poderão efetivar práticas de natureza emancipatória na escola, vez que têm liberdade de estruturar os seus programas de ensino, definir conteúdos, materiais, caminhos metodológicos e ainda estruturar as relações sociais educativas e políticas com os demais sujeitos da escola, principalmente no próprio grupo de educadores, como junto aos estudantes e seus pais e familiares e outros membros da sociedade civil, enfatizando práticas sociais que valorizem o diálogo como alternativa democrática de educação e convivência política na escola e com os sujeitos participantes da escola.

É nesse sentido que enfatizo o protagonismo dos educadores no processo de construção coletiva da escola-comunidade e considerando, obviamente, as condições concretas engendradas no processo contraditório presente no interior da escola atual e as possibilidades concretas, presentes na realização de um trabalho educativo crítico com objetivo de construir atividades emancipadoras na escola. Salienta Tonet (2005) que esse processo de transformação será tanto mais emancipador, quanto mais os educadores forem conscientes das finalidades de sua atividade educativa na escola.

Segundo compreendo, esse é um pressuposto básico para a construção da escola-comunidade, qual seja, que os educadores tenham uma compreensão crítica, consciente e emancipatória acerca da educação escolar e da escola e, lembrando Saviani (2005), que tenham também a compreensão da natureza e especificidade da educação escolar. Desta forma, defendo que os educadores possam avançar, coletivamente, na construção de um trabalho educativo humanizador, a partir e por meio dos coletivos atualmente existentes, lembrando que a sala de aula é o principal desses coletivos, além, é claro, das reuniões pedagógicas dos professores, de pais e familiares, dos estudantes no grêmio, dentre outras que reúnem os sujeitos participantes da escola.

É importante salientar, retomando Tonet (2005) e Rossi (2018) que esses espaços coletivos deverão ser reestruturados para superar a alienação presente nas relações sociais, para se reconstruir, segundo uma orientação consciente e crítica, novas relações, reflexões e ações coletivas na direção da superação da alienação e, simultaneamente, na efetivação de uma sociabilidade para além das propostas pelo sistema capitalista e que constitua-se como uma sociabilidade humanizadora e emancipatória.

Todos nós sabemos, e os estudos críticos confirmam, que um processo educativo de natureza emancipatória sofrerá muitas resistências de forças conservadoras presentes na sociedade capitalista e que também se fazem presentes no interior da escola. Embora de difícil realização, não é impossível e torna-se necessário na escola atual, sendo que o diálogo deverá ser a sua forma preponderante e os conhecimentos humano-genéricos seu conteúdo essencial. Acredito que esse processo poderá ser alavancado por educadores críticos os quais, ainda que poucos, se fazem presentes na escola e assumem uma certa liderança nos grupos a que pertencem, sobretudo quando assumem um posicionamento político atuante e como militantes da escola pública.

Saliento a importância do diálogo no processo de transformação da escola pois ele incide diretamente nas relações sociais presentes e construídas na escola, dependendo da qualidade do diálogo, os processos de construção e transformação avançam ou retrocedem. É

importante lembrar que na escola a prática democrática é guiada pela persuasão, como afirmam Saviani (2000) e Paro (2011). No entanto, ao tentar convencer pelo diálogo corre-se o risco de não convencer e, pelo contrário, ser convencido pelo outro, pois o diálogo pressupõe risco e, se não houver risco não é diálogo, é imposição e reitera, a prática democrática na escola só acontecerá pela valorização do diálogo.

No entanto, apesar dos riscos que o diálogo apresenta, ele torna-se condição imprescindível para a construção, pelos educadores, da escola-comunidade pois valoriza a persuasão e não a coerção. Conforme salienta Paro (2011, p.28),

Quando alguém é persuadido de uma ideia, apropriando-se de determinado elemento cultural (conhecimento, valor, crença, etc), ele o faz por sua vontade livre, e a concordância permanece para além do momento da apropriação, visto que essa apropriação se dá num duplo sentido: esse elemento cultural passa a ser seu, de sua propriedade, (sem deixar de ser da propriedade de quem o proporcionou) e, ao mesmo o tempo, passa a fazer parte de sua própria personalidade, passa a compô-la, de modo que não se desvaneca de um momento para outro.

Reitero que sempre há contradições em qualquer processo social e na escola não é diferente, no entanto, encontra-se aí a possibilidade de superação, transformação e construção de novas vivências humanas e sociais, sendo que a proposta da escola-comunidade poderá estruturar-se nesse movimento, a partir e por meio de reflexões e ações de sujeitos diferenciados, os educadores críticos como temos enfatizado, os quais, na concepção de Heller (1978) tornam-se sujeitos representativos ou seja, aqueles que assumem missões em defesa do humano-genérico. É nessa direção, portanto, que enfatizo o quanto os educadores críticos, como sujeitos políticos e militantes da escola pública, imbuídos da missão de sujeitos representativos, assumirão essa tarefa histórica, de transformação da escola atual desde a sua estrutura e dinâmica em direção à construção da escola-comunidade.

É importante esclarecer que no processo de transformação da escola atual em direção à escola-comunidade, não podemos perder de vista o pressuposto básico da dialética, a contradição. Concordo com Chauí (2001, p.40) quando afirma que as contradições são o “motor temporal e não existem como fatos dados no mundo, mas são produzidas”. Para a autora, “a produção e a superação das contradições são o movimento da história”, sendo que os sujeitos da história são os próprios seres humanos. Na escola-comunidade esses sujeitos históricos e desencadeadores do processo de transformação são os educadores que trabalham cotidianamente na escola e assumem a educação como atividade vital, sendo essa uma questão importante e imprescindível.

Portanto, mesmo diante das condições adversas postas pela sociedade do capital, defendo, no interior da escola atual, a efetivação de um processo educativo crítico e transformador, o qual, obviamente, não se esgota na escola, mas nela pode se iniciar e se desenvolver por meio de atividades educativas emancipatórias. Esse movimento deverá ser alavancado pelos educadores na defesa da socialização e apropriação de conhecimentos humano-genéricos de natureza crítica, assim como pela via da interlocução e vivência junto a movimentos coletivos voltados à construção de novas possibilidades humanas e compromissos sociais. Trata-se de desenvolver atividades, como nos lembra Rossi (2018) que possibilitem o conhecimento, por parte dos sujeitos participantes da escola, das origens e da natureza da sociabilidade capitalista, da reprodução do capital e da crise estrutural atual, para que possam, conscientes da realidade, tomar decisões coletivas em direção à luta de superação do capital, como salienta o autor.

É possível pensar, a partir de Caldart (2010), que a escola-comunidade, estruturada pelos sujeitos da escola atual e enfatizando a participação dos educadores orientados por uma direção crítica, engendrará condições de superação da lógica atual que submete a escola às necessidades de reprodução do capital. Essa nova organização colocará os sujeitos da escola, indistintamente, no movimento de acesso a conhecimentos essenciais e imprescindíveis para a proposição e efetivação coletiva de novas relações sociais muito mais humanizadoras e voltadas ao processo de libertação das classes oprimidas da sociedade, cujos seus membros, na sua maioria, encontram-se na escola pública.

Sabemos que a base principal de sustentação da escola atual são os seus educadores, daí o seu protagonismo no processo de construção da escola-comunidade, no entanto, além dos educadores, também os estudantes, seus pais e familiares, devem compor essa base de sustentação. Esse movimento social escolar se efetivará pela via da construção e resgate de grupos-comunidade no interior da própria escola, cujos membros deverão se apropriar de atividades de natureza emancipatória, dentre outras possibilidades que engendrem relações sociais diferenciadas e voltadas à transformação qualitativa da visão de mundo e de educação dos sujeitos que fazem e constroem a escola cotidianamente.

Tenho clareza que a proposição de estruturação da escola atual como escola-comunidade, uma escola voltada a emancipação humana, viverá dificuldades semelhantes às aquelas enfrentadas pela Pedagogia do Movimento, lembrando Caldart (2010) ao discutir a escola do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pois a escola-comunidade, da mesma forma, questiona a hegemonia da educação escolar conservadora atual e se propõe caminhar no lado oposto às essas propostas, sem abandonar a escola; deseja, por dentro da

escola atual, superar a hegemonia conservadora e construir uma escola efetivamente humanizadora e emancipadora, que não reproduza a lógica do capital mas caminhe na direção de sua superação.

Na proposição da escola-comunidade, conclama-se os educadores a realizarem um trabalho repleto de conhecimentos humano-genéricos e de atividades emancipatórias, um trabalho educativo comunitário, dialógico, consciente e crítico. Defendo, portanto, que essa é a condição educativa essencial para a construção da humanidade nos homens e para a emancipação dos sujeitos que participam da escola atual, desde os educadores, estudantes, pais e familiares, como também outros membros da sociedade civil e de movimentos sociais organizados que participam em defesa da escola pública e se colocam ao lado dos sujeitos da escola.

O trabalho emancipado, segundo Caldart (2010) engendrado nas relações sociais do dia-dia na escola e acrescentamos, permeado por conhecimentos humano-genéricos críticos, como defendem Saviani e Duarte (2012), torna-se imprescindível na escola-comunidade, porque, ao se transformar as circunstâncias concretas da escola, na sua estrutura e dinâmica, os sujeitos desse processo também se transformam, criando-se, assim, as condições favoráveis para uma práxis educativa (VAZQUEZ, 1968).

Ao enfatizar que os educadores engendrem condições de transformação da escola atual, reiterando a importância dos gestores e professores nesse processo, é importante lembrar Saviani e Duarte (2012) quando afirmam que:

O homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas livres (...) o valor da educação se expressa como promoção do homem.

Nessa mesma direção de valorização da ação coletiva no processo de transformação da escola, desde as suas condições objetivas e pelo trabalho dos educadores, é importante lembrar Caldart (2010, p.65) quando afirma que:

Trabalho emancipado é condição de emancipação humana, mas não é apenas depois de emancipado que o trabalho passa a ser educativo, transformador do ser humano: a educação acontece na dialética entre transformação das circunstâncias e a autotransformação que esse processo provoca e exige (acontece na práxis).

Lembro que as atividades educativas, no processo de construção da escola-comunidade, devem efetivar-se como intencionais, guiadas racionalmente, planejadas e organizadas coletivamente. Reitero que os educadores, principalmente os gestores e professores, serão os sujeitos orientadores e condutores desse movimento de transformação crítica e radical da escola. É importante salientar que a escola-comunidade não fechar-se-á entre quatro paredes e poderá contar com a participação dos membros da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais populares e será uma escola voltada à formação omnilateral dos sujeitos que dela participam.

Na direção da emancipação humana e social, a escola-comunidade possibilitará o acesso e apropriação de conhecimentos humano-genéricos e, simultaneamente, valorizará a participação e compartilhará das lutas dos movimentos sociais críticos à sociedade capitalista, reconhecendo esse movimento de apropriação crítica e participação social como essenciais na formação de consciências críticas e transformadoras, porque construídas no confronto direto com as forças hegemônicas que defendem a sociedade do capital.

Desta forma, os movimentos em defesa da escola pública, de luta pela terra, por melhores condições de trabalho, moradia, saúde e educação, dentre outros movimentos sociais reivindicatórios, em favor das classes populares, devem fazer parte das discussões e ações no interior da escola-comunidade, não para tornar acessório o que é principal, o acesso e apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, sobretudo os conhecimentos clássicos e de natureza universal, mas sim, para tornar essa apropriação mais concreta e repleta de objetividade social.

Ilustramos a afirmação acima, nos respaldando em Duarte (2004, p.61), quando salienta que “o sujeito da práxis não prescinde da sua subjetividade, mas a transcende em direção à sua objetivação, integrando o processo social de transformação da realidade” e reitera o autor que “a conquista da liberdade pressupõe uma luta material guiada pela consciência e realizada no âmbito do trabalho social”, e continua afirmando que,

A realização das tendências essenciais do processo histórico de humanização dos indivíduos, que implica a efetivação da atividade objetivadora social e consciente, realizada de forma cada vez mais universal e livre, só é possível pelo trabalho efetivado ontologicamente, que apenas se concretiza à medida que são superadas as relações determinadas pela alienação (DUARTE, 2004, p.61).

Podemos afirmar, portanto, que a escola-comunidade constituir-se-á como a escola do conhecimento e do trabalho e voltada à superação da sociedade alienada. Nesse sentido, lembrando Pistrak (2005, 2009), para que a escola contribua para a transformação social,

torna-se necessário mudar o jeito de ser da própria escola, transformar sua estrutura e dinâmica, desde as relações sociais mais básicas até a organização dos seus grupos de trabalho.

Para pensarmos a escola-comunidade e sua função no processo de transformação humana e social, torna-se importante a reflexão de Pistrak (2005, 2009), quando, dispôs-se a contribuir para a construção da nova sociedade socialista soviética. Na oportunidade afirmou que os sujeitos participantes da escola deveriam saber lutar e saber construir, pressuposto que, acredito, deve ser assumido efetivamente pela escola-comunidade.

Nesse sentido, portanto, para que os sujeitos da escola-comunidade saibam lutar e construir, defendo que, aliado ao processo de apropriação dos conhecimentos humano-genéricos, também a prática social organizada, crítica e revolucionária seja viabilizada, vez que essas atividades não se desenvolvem espontaneamente e tão pouco, tornam-se prática no interior de uma escola conservadora e idealista como a escola atual. Há que se criar práticas sociais críticas na escola e que enfatizem valores políticos de natureza comunitária, humanizadora e emancipatória, pois esse deve ser o objeto da práxis educativa escolar (VAZQUEZ, 1968).

Concordamos com Santos (2012, p. 203) quando afirma que,

A função social da escola [e acrescentamos, sobretudo da escola-comunidade], e de seus professores em desenvolver as máximas potencialidades nos alunos, será enriquecida se existirem movimentos sociais desenvolvendo e dirigindo lutas nessa perspectiva, construindo referências e espaços de participação para que as jovens gerações encontrem pontos de apoio efetivos para a sua organização política”.

É justamente nesse sentido, em conformidade com as afirmações de Santos (2012), que defendo a relação entre a escola-comunidade e os movimentos sociais, como parte imprescindível do processo de construção de um trabalho educativo de caráter emancipador na escola, sendo que os educadores, obviamente, deverão orientar essa interlocução e interação com os movimentos sociais populares organizados.

Questão fundamental na efetivação de práticas sociais emancipatórias e críticas no interior da escola atual, na direção da construção da escola-comunidade, trata-se da efetivação no dia-dia da escola, de uma escala de valores axiológicos universais tais como a justiça, o respeito, a solidariedade e a igualdade, que, dentre outros, são valores histórica e socialmente fundados. Ao possibilitar a apropriação e vivência desses valores, como esclarece Tonet (2005), cuja base assenta-se nas relações sociais reais e no processo de vida real, será possível, para os sujeitos participantes da escola, pensar em uma forma superior de

sociabilidade, desde a vivência das relações sociais escolares, ou seja, além de garantir o acesso e apropriação dos conhecimentos humano-genéricos, torna-se imprescindível a prática social escolar ser permeada por valores humano-genéricos.

Oliveira (1996) também enfatiza os valores humanos como essenciais no processo de transformação social e da escola em específico, vez que possibilitam escolhas aos sujeitos e, portanto, orientam a direção da transformação. Para a autora “uma prática crítica (dentro ou fora da escola) exige uma posição realista dos agentes não só em relação à realidade, o que e como ela é, mas também saber a que valores ela se dirige”. Continua a autora afirmando que “a educação é sempre uma mediação valorativa, isto é, dirigida por valores, uma mediação que indica um determinado posicionamento. Não é, portanto, neutra”.

Embora imprescindível, o processo de construção de valores socialmente referenciados e da consciência crítica junto aos sujeitos da escola, não é suficiente para a implementação das transformações que desejamos na escola atual, pois, além de conscientes, críticos e humanizados, os sujeitos da escola precisarão organizar-se coletivamente para a implementação das lutas necessárias ao processo de transformação da própria escola e da sociedade. Torna-se crucial esclarecer, que a proposta da escola-comunidade não se restringe à transformação humana mas, para além dela, dispõe-se a contribuir para com a transformação social e, para isso, deve ser estruturada no sentido de contribuir para a formação dos sujeitos que irão efetivar o processo de transformação social e da superação do capital.

Retomando as palavras de Santos (2012, p.203) ao afirmar que:

Cabe, portanto, sem alimentar ilusões ou falsas esperanças, lidar com as contradições e as possibilidades que se abrem no desenvolvimento das lutas sociais e do trabalho educativo [tal como defendemos para a escola-comunidade]. Isso porque o processo revolucionário não se restringe a uma questão de formação de consciências, ele é um processo de lutas pela superação das relações de produção que impedem o desenvolvimento das forças produtivas ou as colocam em benefício de uma minoria e, no limite, até em detrimento da preservação das condições necessárias à vida humana.

Continuando na seara das reflexões oportunizadas por Santos (2012), reiteramos, na proposição de construção da escola-comunidade, a importância do estabelecimento de relações e ações junto aos movimentos sociais populares, dado o importante papel que esses movimentos críticos assumem na efetivação de ações e transformações de natureza revolucionária no bojo da sociedade atual. A compreensão do papel dos movimentos sociais, conhecendo e vivenciando suas ações na sociedade, torna-se fator essencial do processo de formação dos sujeitos da escola-comunidade, desde os educadores e, especialmente, os estudantes, os quais, para além dos conhecimentos adquiridos na escola, poderão vivenciar

ações efetivas de transformação da realidade ao integrarem-se as discussões e ações dos movimentos sociais organizados.

É Santos (2012) quem enfatiza o quanto os movimentos sociais populares de educação, constituídos pelo conjunto de organizações populares, sindicais, assim como de organizações comunitárias de sujeitos explorados, cujas bandeiras de luta, apesar das diferentes tendências pedagógicas e políticas neles presente, convergem na defesa de uma educação de qualidade para os sujeitos das classes trabalhadoras e das camadas oprimidas da população. Exemplifica as reivindicações desses movimentos, desde o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003), até as demandas em movimentos específicos tais como a luta pela educação do campo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a luta pela inclusão dos sujeitos deficientes numa escola inclusiva, assim como a luta dos povos indígenas por uma educação específica para suas necessidades, dentre outros que “dão a dimensão da questão da educação e das reciprocidades entre as práticas educativas escolares e não-escolares”, como salienta Santos, (2012, p. 201).

Temos claro o quanto a escola-comunidade, ao constituir-se crítica e sensível às necessidades dos sujeitos das classes trabalhadoras e outros sujeitos oprimidos da população, poderá estruturar, pela mediação dos seus educadores, com os diferentes movimentos sociais populares, principalmente aqueles ligados à reivindicações educacionais, como também junto a outros de natureza crítica, uma forma recíproca de relação entre a educação escolar e a não-escolar e, desta forma, ampliar as possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos da escola-comunidade.

Salientamos que nesse processo de construção e interlocução entre a escola-comunidade e os movimentos sociais populares, torna-se imprescindível pelos educadores e demais sujeitos da escola, a apropriação da Pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica que possibilita aos sujeitos da escola compreenderem as dimensões teórico-práticas críticas da educação escolar, articuladas às lutas sociais e que reconhece a não dicotomia entre as práticas educativas escolares e as práticas realizadas nos movimentos sociais populares, pois ambas, com suas respectivas funções, oferecem relevantes contribuições para o processo de transição a uma sociedade verdadeiramente emancipada, tal como afirma Santos (2012).

Retomando Pistrak (2005, 2009), o educador soviético afirmava que as crianças e jovens soviéticos precisavam ser devidamente preparados na escola para cumprirem a sua tarefa social de fazer avançar a revolução e construção da sociedade socialista soviética. Para isso, precisavam ser educados segundo os valores revolucionários e de transformação criativa da sociedade. Um processo educativo calcado em valores como a auto-organização, a

iniciativa coletiva e a criatividade no processo de construção social, tornava-se imprescindível. Certamente, guardadas as vicissitudes históricas da obra de Pistrak na União Soviética, podemos pensar a partir do autor, que desafios semelhantes deverão ser enfrentados no processo de construção da escola-comunidade na atualidade, pois, como temos defendido, essa escola deve contribuir, desde agora e por meio de relações e atividades educativas emancipatórias, para a construção do sujeito crítico e revolucionário, que tem no horizonte a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade de natureza socialista.

Na efetivação desse processo, portanto, Pistrak (2005, 2009), torna-se um importante interlocutor, ao lado de outros autores críticos já apresentados, para pensarmos a educação na escola-comunidade, sobretudo porque nos coloca desafios na direção da construção de uma educação escolar de natureza crítica e transformadora que valorize o processo de construção da consciência crítica dos sujeitos e que avance, na perspectiva de construção de sujeitos da práxis revolucionária. Nesse momento vale o esclarecimento de Saviani e Duarte (2012) e as longas e importantes citações que reproduziremos abaixo, pois referem-se à revolução e, sobretudo à não fetichização da revolução, objetivo a ser construído no interior da escola-comunidade.

Segundo os autores, a revolução constitui-se como,

Uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência. A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos. Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada. Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.4).

Os autores defendem de forma enfática a necessidade de abstrações teóricas para que os sujeitos sociais possam compreender a realidade de forma concreta e afirmam que “pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola”. Os autores ainda reiteram que, “se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências”. E esclarecem que “no processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4).

Os autores definem que a revolução, “um processo criativo tão complexo”, não pode apenas ser compreendido como um “momento reduzido à tomada do poder político e econômico”, mas reiteram que essa ação humana deve ser reconhecida como um processo de transformação da sociedade e das pessoas. Salientam que a sua “extensão temporal pode ser grande, particularmente se considerarmos a dimensão e a complexidade dos problemas que têm sido criados pelas estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 4).

Na continuidade de suas reflexões Saviani e Duarte (2012, p. 5) enfatizam a necessidade de se estruturarem, objetivamente, “atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea” e, concluem, “não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 5).

Diante das reflexões colocadas, reitero o quanto a escola-comunidade torna-se parte do processo revolucionário de transformação humana e social, justamente por contribuir na formação crítica dos futuros sujeitos da transformação social, sobretudo as crianças e jovens, filhos da classe trabalhadora que encontram-se nas escolas públicas estatais de nosso país.

Acredito que a escola-comunidade, ao oferecer educação de qualidade, pela via das apropriações teóricas e conceituais imprescindíveis para o desenvolvimento dos pensamentos e consciência crítica, como também, ao se aproximar das vivências proporcionadas pelos movimentos sociais populares, possibilitará formação humana diferenciada, em condições de contribuir para a formação de novas atitudes dos sujeitos perante a vida, as pessoas e as atividades sociais, portanto, novas atitudes de natureza crítica e transformadora, diante das contradições postas pela sociedade capitalista.

Por considerar, ao lado de muitos outros autores, a escola como instância social de extrema importância na sociedade atual, evidencio que a escola-comunidade, ao ser construída a partir da escola atual, evidenciará as contradições e realizará, através dos seus educadores, principalmente seus gestores e professores, atividades educativas diferenciadas, porque criativas, transformadoras e, portanto, revolucionárias, lembrando Saviani e Duarte (2012).

Nessa direção, a escola-comunidade garantirá oportunidades de apropriação das objetivações humano-genéricas, assim como, resgatará valores humano-genéricos essenciais e, simultaneamente, possibilitará vivências sociais prático-teóricas voltadas às demandas e

causas populares que apregoam a transformação social. É desta forma que criará condições de aprendizagem e desenvolvimento para os sujeitos e avançará no processo de construção do pensamento conceitual e da consciência crítica e, simultaneamente, contribuirá para a organização política desses sujeitos para o enfrentamento coletivo da realidade e no sentido de uma transformação qualitativamente superior.

Reafirmo, portanto, o quanto os professores das várias disciplinas escolares, intelectuais, escritores, matemáticos, cientistas naturais, sociais e humanos, assim como os artistas, como também, os representantes de movimentos sociais, líderes comunitários, de associações de moradores, sindicatos, dentre outros sujeitos, poderão contribuir com os seus conhecimentos específicos, suas bandeiras de luta e reivindicações, para a efetivação de condições educativas críticas, criativas e revolucionárias na escola-comunidade. Ao valorizar o conhecimento historicamente acumulado e ainda abrir-se para a sociedade e suas organizações progressistas, a escola ampliará as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento numa direção crítica e avançará na direção da transformação, tanto dos seres humanos quanto da escola e da sociedade.

Acredito que, aliar apropriação de conhecimentos humano-genéricos a vivências sociais de natureza transformadora, torna-se condição essencial para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com as lutas sociais em direção à superação da sociedade alienada. Resgatando a afirmação de Saviani e Duarte (2012, p.5), é importante salientar que o processo revolucionário não se limita apenas ao plano de transformação da consciência, deve ter “a base concreta das ações efetivamente transformadoras da realidade” e, certamente, a escola-comunidade, como temos defendido, poderá contribuir para com esse processo, sobretudo por valorizar o conhecimento crítico aliado à interlocução e vivência das práticas educativas revolucionárias presentes nos movimentos sociais populares.

A escola-comunidade ao enfatizar a reciprocidade entre as práticas educativas escolares e as práticas educativas dos movimentos sociais populares, como apregoa Santos (2012), por meio da interlocução teórica e vivências compartilhadas, não tem a intenção de transpor os métodos de ensino formais e escolares para os movimentos sociais e tão pouco transpor os métodos deles para a escola; esta relação escola-comunidade e movimentos sociais deve ser de reciprocidade, pois ambas as organizações tomam a prática social como referência para suas ações teórico-práticas, tal como apregoa a Pedagogia histórico-crítica, ou seja, ambas tem o mesmo ponto de partida e de chegada, fato que possibilita um diálogo bastante profícuo e, possivelmente, ações conjuntas e compartilhadas.

Torna-se importante esclarecer e enfatizar que não será possível uma transformação da escola atual na direção da escola-comunidade, distante da discussão sobre a necessidade de transformação da sociedade capitalista, fato que imprimirá, obviamente, resistências à sua estruturação no interior da escola pública atual. Tais resistências virão, principalmente, dos extratos conservadores presentes na sociedade e que se fazem presentes na escola pois, como afirma Duarte (2012, p. 161), “uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante”.

Na mesma direção, Vale (2001, p. 18) afirma que “o saber adquirido pelas camadas populares possibilita-lhes enxergar o mundo de uma forma diferente, questionadora e crítica do próprio domínio burguês e aguça-se com isso, a luta de classes no interior da escola”. Essas afirmações nos possibilitam pensar, concretamente, que a escola pública atual apresenta contradições essenciais que engendram condições objetivas importantes para pensarmos a viabilidade da escola-comunidade. Não se trata, portanto, de inventarmos uma nova escola, mas sim, de transformarmos a escola pública atual e configurá-la como escola-comunidade, para que ela cumpra sua função ontológica no processo de formação humana.

Nos remetemos a Rossi (2018) quando afirma que atividades educativas de caráter emancipador e revolucionário são de difícil efetivação em escolas públicas de ensino básico e médio, como também em universidades públicas, no entanto, reitera o autor,

Isto não quer dizer que sejam impossíveis; apenas devemos ter a clareza de que elas podem se concretizar nesses espaços, sempre de modo incipiente e reduzido. Não é difícil compreender a razão desse fato. A hierarquia burocratizante na sala de aula, no funcionamento das instituições educacionais formais, a precarização das condições de realização da própria prática pedagógica, a ‘selva de pedras’ em que o capitalismo converte a educação formal, em que cada um luta por seu ‘lugar ao sol’, etc., tudo isso e muito mais, fazem com que o desenvolvimento desta proposta de atividades educativas emancipatórias seja – no capitalismo – restrito. Porém, esse é justamente o campo de possibilidades construído historicamente pela sociedade burguesa em tempos de crise estrutural do capital (ROSSI, 2018, p. 60-61).

Concordando com Duarte (2012), defendemos que a escola-comunidade atue na direção da apropriação, por parte dos sujeitos dela participantes, principalmente seus estudantes, das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento produzido pela humanidade. Esse é o caminho para a construção de sujeitos dotados de pensamento conceitual e consciência crítica, papel fundamental exercido pela escola no processo de formação humana. Aliado à esse movimento, defendo que os estudantes e demais sujeitos da escola-comunidade, devidamente orientados pelos educadores, vivenciem práticas voltadas à

sua organização política na direção da transformação social, com vistas a garantir um processo de apropriação-objetivação calcado em conhecimentos teóricos e relações sociais e humanas com lastro na objetividade social e, nesse sentido, a interlocução e vivência junto aos movimentos sociais populares é essencial.

Concordo mais uma vez com Duarte (2012, p. 161) quando afirma que “o trabalho educativo é essencialmente emancipatório, ainda que se apresente, nesta sociedade, contraditoriamente marcado por formas e conteúdos muitas vezes alienantes”. O autor ainda salienta que o trabalho educativo recebe ataques na sociedade capitalista, justamente porque uma educação escolar de qualidade oferece perigos à classe dominante como já salientamos. Ao identificar e criticar a ideologia da classe dominante e ensinar a verdade concreta aos filhos da classe trabalhadora, os mesmos tornar-se-ão conscientes o suficiente para avançarem em direção à superação da hegemonia dessa classe social e, nesse sentido, poderão construir coletivamente, a hegemonia da classe trabalhadora em direção à emancipação humana e social.

É importante o resgate de Saviani (2001) ao enfatizarmos o papel da escola-comunidade no processo de formação da humanidade nos homens. Concordo com o autor quando defende que a escola deve propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o acesso aos rudimentos desse saber tais como ler, escrever, calcular, a linguagem dos números, da natureza e da sociedade. Nessa direção, defendo, simultaneamente, que a escola-comunidade pode proporcionar aos sujeitos que dela participam, principalmente os estudantes, o contato e interlocução com os movimentos sociais críticos, os quais criam condições diferenciadas de construção da consciência pela via da ação material no meio social, ampliando assim, o processo de formação humana dos sujeitos participantes da escola.

Saliento que na escola-comunidade, concordando com Saviani (2001), a cultura popular não pode ser desprezada, pois define o ponto de partida do trabalho educativo. O senso comum contém elementos de bom senso como afirma o autor (SAVIANI, 2000), porque constitui-se no bojo das relações e práticas sociais cotidianas, assim como das lutas cotidianas, e por isso tais conhecimentos são importantes como ponto de partida, para que os sujeitos da escola possam “trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2000, p. 3).

É notório afirmar que a realidade objetiva é ponto de partida e chegada do conhecimento, como afirma Saviani (2005), a qual precisa ser objeto de análise crítica na

escola, isso através dos instrumentos oferecidos pelas ciências, artes, filosofia, história e outras formas de conhecimento sistematizado que possibilitam uma compreensão conceitual mais elaborada da realidade e a construção do sujeito crítico. Nessa direção apontada pelo autor, de construção do sujeito consciente e crítico, defendemos que a escola deve ampliar as vivências dos sujeitos, não limitando-as ao contexto escolar e proporcionar a relação entre teorias críticas e práticas críticas, isso por meio da aproximação, conhecimento e participação em ações efetivadas no interior dos movimentos sociais populares críticos. Acreditamos que ao possibilitar essas vivências, sob a orientação do professor, obviamente, ao lado dos membros de movimentos sociais organizados, a escola-comunidade ampliará as possibilidades de análise crítica e ação transformadora da realidade, enfatizando a práxis como ação consciente em direção à transformação social.

A escola-comunidade, ao inserir-se no plano das escolas públicas estatais, assume-se como histórico-crítica, pois respaldada nos princípios do materialismo histórico dialético. Nesse movimento, afirma necessidade de apropriação dos objetos mais desenvolvidos pelo gênero humano, como fator essencial do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos. Nesse sentido, a escola-comunidade não se fecha entre quatro paredes e, abre-se a sociedade, afim de ampliar as possibilidades de humanização e emancipação, reconhecendo nos movimentos sociais organizados, assim como em práticas comunitárias críticas, tal como as realizadas pela Psicologia social-comunitária (SAWAIA, 1999), oportunidades diferenciadas de conhecimento e ação na realidade objetiva; caminhos importantes para a construção de indivíduos conscientes e preparados para assumir a luta coletiva em direção à transformação da realidade objetiva.

Como não poderia deixar de ser, a escola-comunidade ao assumir-se como histórico-crítica, enfatiza que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens”, como afirma Saviani (2001, p. 17). Acrescento ainda que, na escola-comunidade, o trabalho educativo deve estender-se para além dos muros da escola e chegar nos movimentos sociais populares críticos, sempre sob a orientação do professor na interlocução com os membros dessas organizações sociais, assim como no contato com as suas teorias e práticas sociais, como forma de favorecer, ainda mais, o processo de construção da consciência dos sujeitos participantes da escola-comunidade e engendrar, como nos lembra Saviani (2001), a humanidade nos homens.

Saliento que na escola-comunidade, o trabalho educativo do professor é essencial e não limita-se à sala de aula, pois o professor é um sujeito social e, por conta disso, deve

assumir a tarefa de educar para a vida em sociedade, enfatizando desde a apropriação dos conhecimentos humano-genéricos até as vivências oriundas da prática social. Embora não deva ser reconhecido como o redentor da humanidade, o professor, na escola-comunidade torna-se protagonista do processo de formação e transformação humana dos sujeitos com quem trabalha, valorizando a sua atividade como socializador dos conhecimentos humano-genéricos e portador do saber sistematizado que deverá ser transmitido para as crianças, jovens, adultos ou idosos, considerando os diferentes níveis de ensino presentes na escola pública estatal brasileira.

Torna-se importante reiterar Caldart (2010, p. 72-73) quando esclarece que:

É tarefa da escola [e, sobretudo do professor] assumir o desafio de trabalhar, de forma planejada e discutida, diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral, que vêm pela participação mais inteira das pessoas no processo educativo, de modo que se exponham concepções sobre o projeto de ser humano.

Segundo a autora, “trata-se de subverter a lógica que deixa isso como objeto das relações que não se explicitam seja na escola, seja na sociedade, para que se reproduzam as marcas culturais principais do sistema [capitalista] vigente: individualismo, egoísmo, consumismo, concorrência, relativismo, presenteísmo” (CALDART, 2010, p. 73). A autora ainda enfatiza que “se a escola não é o único lugar deste desafio educativo, ela não deve deixar de assumi-lo, pela possibilidade que tem de fazer isso de modo pensado, planejado e considerando-conhecendo o que é próprio a cada ciclo de vida humana, a cada etapa da educação” (CALDART, 2010, p. 73).

A escola-comunidade, portanto, assume essa importante tarefa, de desvelar, pela via do acesso a conhecimentos de natureza crítica e sistematizados pela humanidade, assim como, ao oportunizar o contato com as práticas sociais dos movimentos sociais, a realidade nas suas múltiplas determinações. Para isso, instrumentalizará os sujeitos teórica e praticamente, a realizar a devida análise crítica dessa realidade e do processo de formação humana decorrente das relações sociais alienadas e alienantes, para que, desta forma, possa contribuir com a superação de situações que subjugam os seres humanos à condição de meros objetos de produção e manutenção da sociedade capitalista.

Nesse sentido, a educação escolar na escola-comunidade, precisará garantir a apropriação de conhecimentos essenciais das diferentes ciências, da história, da filosofia, das artes, da literatura, dentre outras objetivações genéricas, para possibilitar o desenvolvimento de especificidades diferenciadas do psiquismo humano, sobretudo o pensamento conceitual e a consciência crítica, tal como apregoa a Psicologia histórico-cultural. A efetivação desse

processo implica o domínio da leitura, da escrita, do cálculo, do desenho, da pintura, da expressão corporal, dentre outras formas de expressão humana que serão trabalhadas nas diferentes disciplinas da escola, sendo que, complementando esse processo, deverão ser criadas condições para a realização de vivências e ações práticas de natureza transformadora do real, na interlocução com os movimentos sociais populares organizados, atividades essas, sempre orientadas pelos professores.

No desempenho de sua tarefa humanizadora e emancipatória, a escola-comunidade deverá, ao lado dos movimentos sociais populares organizados e junto a sindicatos e associações comunitárias de bairros e de coletivos explorados ou discriminados da população, que lutam por melhores condições de vida, pela socialização da cultura, trabalho, saúde, moradia, terra e educação, engendrar possibilidades de apropriações e vivências que ampliem o processo de construção da consciência crítica dos sujeitos. Nesse movimento, os educadores no interior da escola, assim como líderes comunitários, sindicalistas e membros de movimentos sociais organizados, serão sujeitos colaboradores do processo de formação humana, sobretudo ao encontrarem na escola-comunidade um espaço de compartilhamento de suas experiências, lutas e conhecimentos teóricos e práticos, ao encontrarem na escola-comunidade um espaço de reciprocidades entre as práticas educativas escolares e as práticas educativas dos respectivos movimentos sociais não escolares.

Concordo com Caldart (2010) quando afirma que a função da escola não pode se restringir à socialização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, todavia, é importante enfatizar que é essa a sua tarefa principal, pois é por meio desses conhecimentos que psiquismo humano avança de uma condição elementar e constrói as funções psicológicas superiores, como afirma Martins (2013) pois a restrição à apropriações dos conhecimentos cotidianos e ao saber popular, garante o processo de desenvolvimento do pensamento e da consciência humana, embora restrito à esfera das objetivações cotidianas e, como afirma Rossler (2006, p. 59-60),

O pensamento é produto da experiência sócio-histórica humana. Sintetiza a história e a experiência humana acumulada. Está, portanto, determinado pelas condições sociais nas quais vivem os indivíduos concretos (...) poderíamos, então, dizer que o psiquismo, de forma geral, e o pensamento e a cognição, mais especificamente, sintetizam ou reproduzem certas características da vida cotidiana. Isso significa afirmar que à esfera material e objetiva da vida cotidiana corresponderia uma dada estrutura psíquica, subjetiva, com seus respectivos mecanismos psíquicos afetivos e intelectuais, isto é, com suas formas padrões de pensamento, sentimento e ação (...) poder-se-ia falar, então, em um modo de funcionamento psíquico cotidiano, ou em um psiquismo cotidiano, que envolveria formas típicas de perceber o mundo, raciocinar, sentir, comportar-se, etc. Em suma,

determinadas formas de pensamento, sentimento e ação típicas da vida cotidiana.

O autor, avançando um pouco mais em suas reflexões e, sobretudo, ao apropriar-se das reflexões de Agnes Heller sobre a vida cotidiana, esclarece que, as principais características das formas de pensar, sentir e agir no cotidiano tornam-se essenciais para a própria reprodução dessa esfera da vida humana. Baseado em Heller, apresenta a espontaneidade como a característica dominante da vida cotidiana, a qual possibilita automatismos, repetição mecânica e fixação de ações do cotidiano e engendram um pensamento abreviado, não-refletido. Essa forma de pensamento, se se cristalizar na vida do indivíduo, pode leva-lo “à rigidez da ação e a uma perda da sensibilidade ante a novos problemas e fenômenos” (ROSSLER, 2006, p. 62).

Uma segunda característica, derivada da espontaneidade, aponta para uma forma de economicismo, no sentido de o indivíduo economizar esforço físico e mental na realização de suas ações. São formas de pensamento, sentimento e ação que visam “à sua efetivação de forma rápida, segura, num menor tempo e com o menor esforço possível”; situação que identificamos na atualidade e que levam à uma abreviação, condensação e velocidade no uso da língua; lembrem-se da linguagem do Whats up ou zap como é conhecido popularmente no Brasil, dentre outras situações, tais como a utilização de objetos que nos levam a economizar tempo e energia, conforme apontado por Rossler, (2006, p. 63).

Outra característica da vida cotidiana consiste no pragmatismo ou seja, na unidade imediata entre pensamento e ação, como explica Rossler (2006, p. 63). É uma forma de pensamento voltado para a realização de atividades cotidianas “sem, no entanto, elevar-se ao nível da teoria (...) entre o que os indivíduos fazem e pensam na cotidianidade não haveria uma mediação teórica, reflexiva e crítica, mas sim uma determinação direta, imediata, funcional (...) voltado para obtenção de resultados práticos e imediatos”. A probabilidade também apresenta-se no pensamento cotidiano pois, além de agir espontaneamente, os indivíduos estabelecem probabilidades, vez que “não podem estabelecer com certeza científica as consequências exatas das suas ações”, sobretudo porque no cotidiano acontecem situações eventuais, excepcionais, catastróficas e não há como preveni-las e os indivíduos, conforme explica o autor (p.64), lançam mão da probabilidade e assumem riscos para viverem o cotidiano.

Outras duas formas de manifestação psíquica cotidianas tornam-se fundamentais para o agir dos indivíduos, são a fé e a confiança, conforme afirma Rossler (2006, p. 65) pois, “a fé é o acompanhante afetivo e impulsionador dessas ações (...) a fé é uma forma de certeza

subjetiva”. Por meio da fé o indivíduo acredita, mesmo sem ter experiência ou comprovação científica, que sua decisão é a mais correta. Sabemos que o pensamento cotidiano espontâneo e essencialmente pragmático, para engendrar as ações do indivíduo, sempre será acompanhado de um certo sentimento de fé ou confiança, afirma o autor e esclarece que, embora desempenhem as mesmas funções na vida cotidiana, fé e confiança são afetos diferentes, sendo a confiança está mais próxima das experiências, da moral, da teoria, da ciência ou seja, mais próxima da vida não-cotidiana pois um cientista, antes de fazer um experimento científico, tem confiança em sua hipótese. A fé, no entanto, consiste num sentimento que está mais sujeita à alienação, pois diz respeito ao individual, ao particular, embora seja um combustível potente para o agir cotidiano, no entanto, “pode conduzir a fortes equívocos quando se coloca como um obstáculo à evidência, à reflexão, ao conhecimento” e conclui, “a fé (cega) é o sentimento do homem particular; está mais ligada à particularidade e, portanto, mais sujeita à alienação.

Por fim, a ultrageneralização apresenta-se como característica do pensamento cotidiano, pois o indivíduo não tem tempo para examinar detalhadamente e com precisão os seus problemas e os dos outros. Os problemas são analisados sob uma ótica geral ou seja, no seu pensamento, o indivíduo tem de generalizar o problema e analisá-lo a partir de questões gerais anteriores que conhece, fato que leva ao pensamento ultrageneralizador. Essa situação, segundo Rossler (2006) pode levar à construção de juízos provisórios acerca de determinado fenômeno ou situação, assim como pode levar a preconceitos, pois o pensamento está sendo regido por ultrageneralizações relacionadas ao problema, vez que não há uma análise específica, detalhada e rigorosa de cada problema enfrentado na vida cotidiana. Não por acaso a vida cotidiana alienada é repleta de preconceitos, esclarece o autor e finaliza, afirmando ainda a analogia, os precedentes a imitação e a entonação como decorrentes dessa forma de pensamento ultrageneralizador.

Enfim, abri esse parênteses na discussão acerca da escola-comunidade, para mostrar as diferentes características do pensamento cotidiano e evidenciar o quanto essa forma de pensar, apesar de necessária para a reprodução da vida cotidiana, apresenta limitações, as quais somente serão superadas com a construção de uma forma especial de pensamento, o pensamento teórico-conceitual crítico, conquistado, como demonstra Martins (2013) por meio de apropriações não cotidianas que são, ou deveriam ser, veiculadas no âmbito da educação escolar.

É claro que a escola-comunidade respeitará os saberes populares e cotidianos, assim como compreenderá as vicissitudes do pensamento cotidiano, no entanto, é sua tarefa criar

condições para que os sujeitos participantes da escola, avancem aos conhecimentos cotidianos e cheguem aos conhecimentos humano-genéricos, principal objeto a ser socializado na escola-comunidade.

Tenho defendido e reitero nesta tese, que o acesso a conhecimentos humano-genéricos adquiridos no interior da escola, assim como as vivências críticas adquiridas fora da escola, sobretudo junto aos movimentos sociais populares e relacionadas aos conteúdos veiculados na escola, criam condições diferenciadas para que os sujeitos dessas atividades educativas, construam uma compreensão, a mais fidedigna possível, da totalidade social, das condições objetivas de vida e contradições presentes na sociedade.

Decorrente desse rico processo de apropriação teórico-prático e prático-teórico, orientado pelos educadores da escola-comunidade, será possível um processo de formação humana que preze pela construção de consciências estruturadas de forma coerente, unitária, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada, como apregoa Saviani (2000).

Parafraseando Martins (2013) ao discutir a educação escolar, reitero que a escola-comunidade deve ser espaço privilegiado de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade e apropriação do legado cultural, tendo em vista enriquecer o universo de significações dos estudantes para além das dimensões empíricas e cotidianas imediatas e possibilitar, desta forma, a complexificação do pensamento e consciência humana. Para a autora esse processo possibilitará a “conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser humano*” (MARTINS, 2013, p. 275).

Reitero ainda que a escola-comunidade ao cumprir a tarefa de proporcionar a apropriação das objetivações humano-genéricas a todos os sujeitos da escola, poderá ampliar as vivências desses sujeitos, ao aproximar-se das possibilidades educativas de formação presentes nos movimentos sociais organizados e, desta forma, ampliar as condições de humanização dos seres humanos por meio de uma práxis educativa social, com vistas à construção de novas e diferenciadas possibilidades de vida em sociedade e na escola e ter ainda, no horizonte, a necessidade de superação da sociedade alienada.

Ao assumir que existem outras práticas sociais educativas críticas que podem compor com a prática educativa escolar, a escola-comunidade dispõe-se a conhecê-las e delas se apropriar, considerando as necessidades dos sujeitos participantes da escola, principalmente os seus estudantes, mas também seus educadores, os quais precisam ampliar suas vivências para compreenderem o valor da militância política e das lutas coletivas no processo de transformação humana e social.

É importante salientar que tais práticas sociais, a serem apropriadas pelos sujeitos da escola-comunidade, não poderão ser antagônicas à laicidade da escola pública estatal, aos conhecimentos científicos e outras objetivações humano-genéricas presentes na educação escolar; isso implica afirmar que as características dessa prática social educativa junto aos movimentos sociais e associações civis populares, isto é, sua forma e conteúdo, tornam-se fundamentais e não devem antagonizar-se ao processo de formação da consciência crítica dos sujeitos da escola-comunidade e orientadas na direção da superação da sociedade alienada, a sociedade capitalista.

Em tempo, é importante que se diga que os educadores da escola-comunidade deverão ser os mediadores desse processo de apropriação das objetivações oriundas dos movimentos sociais organizados, conciliando a transmissão de conhecimentos científicos no interior da escola, com vistas ao desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes e, simultaneamente, a apropriação de vivências sociais transformadoras da realidade, com vistas à ampliação do processo de construção de consciência crítica desses sujeitos. Esse movimento de formação, como defendo, possibilita estabelecer uma relação dialética entre apropriação teórica escolar e vivência prática social, relação essencial, acredito, para o processo de construção do sujeito humano-genérico na sua totalidade e com espírito revolucionário.

Outra questão essencial é que a escola-comunidade não pode antagonizar-se aos sujeitos que dela participam, sobretudo porque cada sujeito que chega à escola, carrega uma carga cultural construída no seu cotidiano e que precisa ser respeitada, como já salientamos. Concordo com Caldart (2010, p. 73) quando afirma que “muitos conhecimentos populares sobre determinada realidade são produzidos antes dos conhecimentos científicos e a escola não pode ignorá-los, se o que pretende é contribuir na formação de sujeitos da transformação da realidade”. Todavia, salienta a autora, concordando com as proposições da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural, “é fato que se a escola não chegar a trabalhar com conceitos, com teoria, com ciência, com produções culturais mais elaboradas, estará impedindo uma forma necessária de conhecimento da realidade e para o desenvolvimento intelectual dos estudantes” (CALDART, 2010, p. 73-74). A autora ainda lembra que é tarefa da escola, tal como temos defendido para a escola-comunidade, possibilitar aos estudantes os conhecimentos científicos e sua apropriação crítica, como forma de inserção desses sujeitos na produção científica e na sua constituição como sujeitos construtores do futuro (CALDART, 2010).

Ao estabelecer um vínculo significativo com os conhecimentos científicos e humano-genéricos, assim como com os processos objetivos de luta pela vida, condições de trabalho,

produção cultural, acesso à terra, moradia, saúde e educação, dentre outras questões e lutas sociais, a escola-comunidade explicitará as contradições presentes na materialidade da vida real e, desta forma, poderá criar condições e possibilidades educativas para a transformação humana e social numa direção livre e universal. Ao aliar apropriações teóricas e vivências sociais, a escola-comunidade tornará a vida escolar mais concreta e as atividades educativas, embora abstratas e conceituais, ganharão em objetividade social.

Enfim, na defesa da escola-comunidade, proponho uma transformação qualitativa radical da escola atual, desde as suas bases formativas e na sua estrutura e dinâmica de relações, organização e funcionamento, pois essa é a condição necessária e imprescindível para a efetivação de uma escola realmente humanizadora. A escola-comunidade deverá centrar suas ações no processo de emancipação dos sujeitos que dela participam, desde os educadores e estudantes, como também pais e familiares, tendo em foco a necessária transformação tanto dos seres humanos quanto da sociedade na sua totalidade.

Resgato Duarte (2012, p.158) quando conclama aos professores, como temos feito ao valorizar o protagonismo dos educadores na construção da escola-comunidade, para “se organizarem na luta para que a escola torne-se uma instituição que inspire e aspire conhecimento”. O autor nos alerta que devemos resistir às políticas educacionais que apontam em direção à descaracterização da escola e do trabalho do professor e salienta que “é imprescindível a luta organizada para defendermos o professor, o aluno e a instituição escolar”, daqueles que representam o capital na educação escolar e na escola.

Em tempo, é importante relembrar que a escola-comunidade não pode ser confundida com propostas que defendem um comunitarismo cristão na escola e tão pouco com as propostas de escolas comunitárias vinculadas ao terceiro setor, ou mesmo com aquelas propostas vinculadas à propagação de uma escola não-formal. Pelo contrário, a escola-comunidade deve assumir a sua natureza de escola pública estatal e, respaldada nos princípios do materialismo histórico dialético, da Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural, assim como nas ações críticas da Psicologia social-comunitária e experiências da Pedagogia do movimento Sem Terra, dentre outras teorias e práticas críticas e revolucionárias, para efetivar-se no interior da escola atual. Seu objetivo principal é a construção de consciências críticas e revolucionárias, pela via da apropriação teórica de conhecimentos humano-genéricos e por meio de vivências oriundas dos movimentos sociais populares organizados e junto às camadas populares para construir novas possibilidades de emancipação humana e social.

Acredito que a escola-comunidade, na direção da escola-comuna de Pistrak (2009), estruturada de forma crítica e transformadora e, portanto, revolucionária, possibilitará aos sujeitos que dela participam, os filhos da classe trabalhadora, condições de dominar conhecimentos que os dominantes dominam (SAVIANI, 2005; 2012), para que possam compreender criticamente a sua realidade, tanto no plano teórico e imaterial, decorrente das abstrações conceituais, como também e, simultaneamente, no plano prático e material, decorrente das vivências do trabalho coletivo e dos movimentos sociais populares e, então, decidirem coletivamente pela sua transformação.

Defendo, portanto, para os sujeitos da escola-comunidade, em concordância com Rossi (2018) e Tonet (2014), a necessidade de apropriação e estudo permanente das objetivações humano-genéricas e seus conhecimentos mais relevantes, como apregoa a Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2000) e a Teoria da formação histórico-social da individualidade humana (DUARTE, 1993, 2013), assim como, defendo também, a interlocução e vivências junto a movimentos sociais organizados e práticas comunitárias populares, que realizam a luta concreta e diária em direção à transformação da vida objetiva. Acredito que essas são apropriações teóricas essenciais para o processo de ampliação e complexificação dos pensamentos e da consciência crítica dos sujeitos da escola-comunidade.

Para isso, no entanto, como temos enfatizado, a organização intencional e coletiva dos educadores na escola torna-se imprescindível, sem a qual, essa proposta de escola-comunidade não se efetivará. É importante enfatizar ainda, que os educadores críticos e militantes são essenciais, pois, organizados coletivamente e ao lado de outros educadores da escola, contando com o apoio dos estudantes, seus pais e familiares, poderão defender a escola como espaço necessário e privilegiado para a efetivação de atividades educativas emancipatórias e, conseqüentemente, espaço privilegiado de humanização e construção de sujeitos conscientes da necessidade da luta coletiva em direção à superação da sociedade capitalista.

A escola-comunidade avança na direção da construção de uma nova concepção de escola pública estatal no Brasil, pois defende uma forma de educação comprometida com a formação de sujeitos humano-genéricos históricos, portadores de cultura de alta qualidade e que usufruem dos bens culturais como direito universal (PARO, 2011). A escola-comunidade dispõe-se a rever e reconstruir a escola atual desde a sua proposta pedagógica, seu currículo, sua estrutura administrativa, configuração didática e metodológica de ensino, o trabalho dos professores e a atividade dos estudantes, assim como, reorientar a participação da comunidade

externa, e outros membros e movimentos oriundos da sociedade civil, tendo em vista a formação de sujeitos plenamente desenvolvidos numa direção multilateral.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola-comunidade é uma possibilidade e, decorrente das reflexões realizadas ao longo do trabalho que ora disponibilizamos ao público, podemos considerar que a pedagogia e as ciências que fundamentam a educação, especialmente a filosofia e a psicologia, necessitam propor caminhos teóricos e metodológicos críticos para a escola atual, com a finalidade de garantir ações educativas voltadas ao atendimento das necessidades da maioria da população de nosso país, os sujeitos das classes populares.

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 estatais, 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.

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 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 em nosso país 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 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.

É interessante perceber que tanto a Pedagogia histórico-crítica como a Psicologia histórico-cultural, por tratarem do processo de formação e compreensão dos indivíduos, enfatizando a apropriação da cultura e dos conhecimentos sistematizados, sempre difundiram a necessidade da humanização e, de certa forma, tem realizado um trabalho que possibilita aos sujeitos, o controle autônomo de sua própria vida. Segundo essas proposições teóricas, a escola torna-se espaço importante e imprescindível para a construção desse processo, justamente porque possibilita a elevação dos sujeitos às esferas mais desenvolvidas do gênero humano, libertando-os do cotidiano, sendo que tão especial elevação deverá ser garantida na escola-comunidade.

Esclarecemos também que a escola-comunidade, como temos defendido, precisa se preocupar em compreender a relação entre desalienação pessoal e desalienação social e desvelar a relação entre controle individual e poder coletivo, entre a libertação de cada pessoa e a libertação de todo um povo (MARTIN-BARÓ, 1988, 1997). A escola-comunidade, por sua vez, deve contribuir para esclarecer a relação entre alienação do sujeito e opressão social no sentido de orientar-se para o processo de transformação humana com vistas à emancipação social e para isso, há que veicular conhecimento crítico de natureza emancipatória, essa tem sido nossa defesa.

Podemos afirmar, sem medo de errar, que tanto a ciência psicológica, quanto à pedagógica na escola atual, ao trabalhar com as questões individuais, sem se preocupar com as relações estabelecidas na sociedade e na escola e as implicações dessa relação na constituição do sujeito, compreendem os limites e potencialidades humanas, como algo à

parte da história social e escolar. A escola atual, reconhece o ser humano e suas expressões orais e manifestações corporais, como também, seu pensamento e consciência, como fenômenos meramente limitados ao plano individual e, portanto, destituídos de história social e cultural. Tais compreensões levam à naturalização dos aspectos psicológicos humanos e à padronização dos aspectos pedagógicos escolares, tornando a educação escolar adaptativa, acrítica e ahistórica, situação que deverá ser superada na escola-comunidade.

Na busca de superação dessa naturalização tanto dos fenômenos humanos quanto educacionais na escola, os movimentos de crítica, ao atuarem nas contradições desse processo, iluminam as nossas reflexões acerca da necessidade de efetivação da escola-comunidade, em que os sujeitos dela participantes, deverão assumir o compromisso de desideologizar esse processo. Segundo afirmações de Martín-Baró (1997),

Desideologizar significa resgatar a experiência original dos grupos e pessoas e desenvolvê-la como um dado objetivo, o que permitirá a formação da consciência sobre a própria realidade e a constatação da validade do conhecimento adquirido no processo de transformação dessa realidade [sendo que] esse processo de desideologização deve realizar-se, tanto quanto possível, por meio da participação crítica na vida dos sujeitos das classes populares, como uma forma de romper as formas ideológicas [e predominantes na escola] de relação com esses sujeitos” (MARTÍN-BARÓ, 1997, p. 302).

Nesta tese, desde o início de sua elaboração, tenho procurado mostrar o quanto a história da educação no ocidente, desde os seus primórdios e, especificamente a brasileira, tem sido marcada pelo ahistoricismo na compreensão dos fenômenos educacionais e suas manifestações na vida dos indivíduos. No entanto, e apesar dessa visão hegemônica presente na escola, identificamos possibilidades concretas, ainda que limitadas, mas reais, de transformação da realidade escolar, sobretudo se os educadores se unirem na construção de perspectivas críticas e desideologizadoras de educação (OLIVEIRA, 1996; ROSSI, 2018; SAVIANI 1986, 2000, 2005; SAVIANI; DUARTE, 2012; TONET, 2005; VIOTTO FILHO, 2014), com vistas à efetivação de transformações radicais da educação escolar numa direção crítica e da escola na sua estrutura e dinâmica de funcionamento, enfatizando o seu papel na transformação dos seres humanos que farão as transformações na sociedade.

Para a construção dessa nova realidade na educação escolar de forma geral, e na escola especificamente, há que se rever os conhecimentos veiculados na escola e defendemos a necessidade de acesso e apropriação do materialismo histórico dialético como possibilidade teórica e metodológica crítica necessária para a construção da escola-comunidade. Buscar conhecimentos desde a própria realidade dos sujeitos que encontram-se em situação de

opressão social, os membros das classes populares, e compreender os processos psicossociais que permeiam essa realidade para refletirmos sobre as atividades educativas à eles dirigidas, torna-se importante objetivo da escola-comunidade, sobretudo porque processos de humanização e emancipação precisam ser alavancados desde o interior da escola e, concomitantemente, pela vivência de outras possibilidades de desenvolvimento humano tais como as possibilidades educativas presentes nos movimentos sociais populares organizados.

Os educadores e demais sujeitos envolvidos no processo de construção da escola-comunidade, devem pensar sobre a escola real e sobre o processo de educação e escolarização atual que alimenta a ideologia da classe dominante, com objetivo de superar esse perverso processo de (des)educação que atinge milhões de crianças e jovens em nosso país. Esse posicionamento crítico implica uma mudança na relação com os conhecimentos oriundos da pedagogia, psicologia, filosofia, história, sociologia dentre outros, no sentido de se orientarem por meio de vertentes críticas que sejam comprometidas com o processo de transformação humana e social com vistas à construção de uma nova sociedade mais livre, mais igualitária e com oportunidades de desenvolvimento e humanização para todos os sujeitos sociais.

Trata-se, portanto, dos educadores refletirem e construir, coletivamente, os seus caminhos e os caminhos da escola, por meio de concepções críticas que tem como norte a práxis educativa na direção da superação da ideologia da classe dominante tão presente na escola e, conseqüentemente, da superação da dominação de classe presente em nossa sociedade pois, a despeito do caráter de microcosmo indissociável das estruturas do capital, a escola assume importância fundamental na caminhada emancipatória dos sujeitos das classes trabalhadoras, importância essa que “reside justamente no fato de a escola ser o local privilegiado onde as camadas sociais exploradas poder vir a ter acesso a determinados saberes acumulados que podem ser importantes para a formação proletária”, como afirma Sousa Junior (2010).

Enfatizamos que todo o conhecimento veiculado na escola, deve estar permeado pelo cariz da própria realidade pois, somente agindo sobre ela, de forma intencional e objetiva, será possível a sua transformação e reconstrução continua. Aquilo que se vê e como se vê, está, de certa forma, condicionado pelo lugar que se ocupa na história e defendemos que é a partir da própria realidade da escola que se deve transformá-la, cabendo principalmente, mas não exclusivamente, aos educadores, desvelar a sua realidade concreta para transformá-la desde a sua estrutura e dinâmica e alavancar o processo de construção da escola-comunidade.

Uma vez estruturada, a escola-comunidade dispõe-se a atuar no processo de educação dos filhos da classe trabalhadora, assim como dos trabalhadores que dela participarem e

contribuir para elevar a consciência desses sujeitos numa direção crítica, como temos defendido. Para isso veiculará conhecimentos científicos e tecnológicos, a matemática, a física, a biologia, as línguas e letras, a literatura, a história, dentre outros conhecimentos humano-genéricos, sendo que a complementação desse processo educativo será possibilitada pela “totalidade da práxis revolucionária no cotidiano das lutas e das atividades autoeducativas das lutas sociais”, como afirma Sousa Junior (2010), compreensão que é compartilhada por Santos (2012).

Ao se apropriar de conhecimentos sobre a educação e a escola, que consideram a realidade escolar nas suas múltiplas determinações, os educadores, ao conhecer as esferas e instâncias de atuação presentes na escola e no sistema educacional escolar, assim como as contradições desse processo, poderão, coletivamente, construir novas possibilidades de ação, partindo da realidade concreta dos sujeitos participantes da escola e do sistema de educação escolar, para avançar na construção daquilo que essas instâncias sociais poderão vir a ser (OLIVEIRA, 1996; GRAMSCI, 1968).

Essa tarefa de inserção na perspectiva dos sujeitos, da instituição e do sistema escolar, não é tarefa simples para os educadores, pois toda a sua formação implicou uma visão contrária à crítica, pelo contrário, desenvolveu um olhar de distanciamento e de neutralidade; o olhar do conhecimento e atuação positivista. Diante dessa situação, torna-se necessário construir uma nova forma de se fazer educação em uma nova escola, a escola-comunidade, que se alimente da práxis, da ação coletiva de natureza crítica e transformadora do real e, sobretudo, valorize, como afirma Paro (2011), uma intensa reflexão e ações que revejam as relações entre a estrutura da escola e a prevalência de práticas democráticas no seu interior, pois torna-se crucial a superação da concepção tradicional de democratização que restringe-se às atividades meio e mantém uma forma tradicional de ensino acrítico, impregnado de senso comum e distante da ciência.

A escola-comunidade, portanto, requer uma efetiva democratização das relações e ações estruturada em um conceito crítico de educação “que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola”, como afirma Paro (2011, p. 25). Para isso, há que se praticar a democracia crítica, ou seja, reconhecer a educação como produção humana e histórica em que todos os sujeitos participantes da escola são protagonistas desse processo e responsáveis pela sua criação, construção e manutenção ao longo do tempo.

É nesse movimento de construção de uma democracia crítica que a escola-comunidade deverá estruturar-se, enfatizando o diálogo e a persuasão como instrumento de ação política e pedagógica e garantir a mais ampla socialização dos conhecimentos e, simultaneamente, a

mais radical prática democrática crítica, sobretudo porque, como nos lembra Santos (2012, p. 195), os trabalhadores que procuram a escola precisam compreender a realidade de forma crítica e “desvelar os segredos das forças que os oprimem, [sendo que] esse processo exige, além da luta política, o movimento teórico que potencialize ao máximo a capacidade intelectual e organizativa desses indivíduos, o que se realiza por meio da educação”, tal como apregoamos como função essencial da escola-comunidade.

Segundo Martín-Baró (1988), se não enveredarmos para esse novo tipo de práxis, que além de transformar a realidade nos transforme, dificilmente conseguiremos desenvolver uma ciência que contribua para a libertação dos povos (referindo-se ao povo Latino-americano). Ao discutirmos a necessidade de transformação da escola atual em escola-comunidade, nos alinhamos a Martín-Baró e defendemos que pela ação, pela práxis educativa e política, os educadores transformarão a realidade da escola e se transformarão nesse processo, na direção de tornarem-se sujeitos de uma transformação mais ampla, a transformação da sociedade.

Para se viabilizar essa nova forma de práxis na escola e na educação escolar, necessariamente, os educadores precisam enveredar nas esferas do poder e isso implica a imprescindível discussão política na educação. Ao assumir uma perspectiva crítica, com finalidades transformadoras e voltada ao atendimento das necessidades dos sujeitos das classes populares e trabalhadora, o educador consciente e crítico, precisa abdicar do “status científico” da neutralidade positivista, vez que, decorrente de sua opção em favor dos sujeitos das classes oprimidas, estará se posicionando contra alguns outros sujeitos (os opressores), cujos quais, como sabemos, também interessam-se pela escola como forma de controle e adaptação dos sujeitos à sociedade de classes.

Esse fato que expõe as contradições no interior da escola, precisa ser encarado e digerido por meio de embates teóricos e posicionamentos políticos, assim como permeado por disputas de poder no interior da própria escola, isso é inegável, pois lá também se encontram elementos inerentes à luta de classes pois, como já afirmamos, a escola é um microcosmo da sociedade. No entanto, algo precisa ser diferenciado na construção da escola-comunidade, qual seja dada a construção de relações radicalmente democráticas críticas, os processos de disputa política e ideológica deverão ser guiados pelo debate e pela explicitação da verdade, sendo que, processos de convencimento e persuasão pela via do diálogo, socialização de conhecimentos e relações sociais democráticas deverão permear a vida objetiva dos sujeitos da escola.

Os educadores críticos, pois deles dependem as transformações da escola atual na direção da escola-comunidade, ao assumirem um posicionamento ético-político em favor dos

sujeitos das classes populares e trabalhadoras, deverão lutar, por meio das vias democráticas presentes na escola, para a construção de um projeto educativo emancipador e voltado aos interesses e necessidades dessas classes e contribuir para que esses sujeitos tornem-se os protagonistas de sua própria história.

Nesse sentido, a apropriação de uma educação crítica é imprescindível, pois é o caminho para se realizar as transformações necessárias na estrutura da escola atual, assim como, imprescindível será o processo de transformação da consciência dos educadores, como também dos estudantes e outros sujeitos da escola e reitero, esse processo só será possível pela via da práxis social educativa, coletivamente organizada desde o interior da escola atual mas que não se limite à ela e chegue aos movimentos sociais populares organizados, sobretudo aqueles voltados à reivindicação de uma educação de qualidade para a população.

Com relação à essa aproximação da escola comunidade com os movimentos sociais populares, Santos (2012, p. 202), respaldando-se na Pedagogia histórico-crítica, faz esclarecimentos importantes ao afirmar que a luta, da forma como é travada pelos movimentos sociais, não depende, necessariamente, da teoria e da escola. Porém, esclarece o autor, sem apropriação teórica e crítica da realidade, os sujeitos da luta podem ficar à deriva, sem direção e salienta que “sem escola ensinando de verdade, o desenvolvimento das teorias que dão suporte às lutas da classe trabalhadora podem converter-se em verbalismo, atrapalhando os processos de luta pela emancipação humana”.

Nessa direção, portanto, Santos (2012) defende a necessidade de escolas, tal como temos defendido para a escola-comunidade, que contribuam para que os trabalhadores e os filhos da classe trabalhadora, tenham acesso,

A conhecimentos que as práticas educativas dos movimentos sociais não têm condições materiais e pedagógicas de realizar. Por sua vez, a função social da escola e de seus professores em desenvolver as máximas potencialidades nos alunos será enriquecida se existirem movimentos sociais desenvolvendo e dirigindo lutas nessa perspectiva, construindo referências e espaços de participação para que as jovens gerações encontrem pontos de apoio efetivos para sua organização política (SANTOS, 2012, p.202-203).

O autor, enfatizando a importância da Pedagogia histórico-crítica no processo de formação humana na escola, reitera que colocar a escola contribuindo para a formação dos sujeitos participantes das lutas efetivadas nos movimentos sociais, os quais, sobretudo os jovens, encontram-se nas escolas públicas, torna-se tarefa importante. Afirma não haver idealismo nessa proposta pois, nas suas palavras,

Cabe portanto, sem alimentar ilusões ou falsas esperanças, lidar com as contradições e as possibilidades que se abrem no desenvolvimento das lutas

sociais e do trabalho educativo escolar e não escolar. Isso porque o processo revolucionário não se restringe a uma questão de formação de consciências, ele é um processo de lutas pela superação das relações de produção que impedem o desenvolvimento das forças produtivas ou as colocam em benefício de uma minoria e, no limite, até em detrimento da preservação das condições necessárias à vida humana. Portanto, essa dinâmica exige, dentre outras coisas, uma concepção de educação e práticas pedagógicas que oportunizem às pessoas ultrapassarem as esferas dos saberes cotidianos” (SANTOS, 2012, p.203).

Temos defendido que a escola-comunidade aproxime-se dos movimentos sociais e das suas práticas e conhecimentos acerca da transformação da realidade, pois não vemos antagonismo entre a educação escolar e as práticas educativas presentes nos movimentos, pois, apesar de realizarem atividades diferentes, elas são complementares, apresentam contradições mas não no sentido de se negarem mutuamente, pelo contrário, são polos opostos que se complementam, fato que implica compreendermos a relação dialética entre a escola-comunidade e os movimentos sociais populares e salientamos, os educadores críticos deverão ser os mediadores dessa relação e no estreitamento de laços de compartilhamento entre essas duas instâncias sociais.

Importante reflexão realizam Silva, Silva e Martins (2004), quando afirmam que:

Para o desenvolvimento do indivíduo, é fundamental que a educação escolar e, em última instância, o educador, cumpra o papel de mediar a apropriação dos saberes sistematizados, os quais surgem como respostas às necessidades concretas enfrentadas pelos indivíduos em sua prática social no processo histórico. E, se por um lado, tal mediação forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro, é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto.

Esse processo de transformação da escola, se viabilizado coletivamente, criará condições diferenciadas de formação para todos os sujeitos dela participantes, desde a defesa de políticas públicas coerentes para a escola, melhoria das situações de ensino em sala de aula para os estudantes, como também para o processo de formação continuada dos educadores e para a implementação de ações democráticas internas a escola que valorizem o acesso a conhecimentos de natureza crítica e junto aos membros da comunidade externa à escola e membros de movimentos organizados da sociedade civil. Podemos afirmar, parafraseando Saviani (2000), que a escola-comunidade, ao constituir-se pela ação consciente dos seus sujeitos, se apropriará de condições educativas críticas de formação e desenvolvimento da humanidade nos seres humanos.

Torna-se essencial e imprescindível a transformação da educação escolar e da escola pública estatal em nosso país, sendo que, nesse movimento, como tenho defendido, se faz necessário o resgate histórico de lutas impetradas pelas classes oprimidas pelo direito à educação em nosso país. Concomitantemente, torna-se necessário enfatizar a efetivação de atividades educativas emancipatórias no interior da escola, as quais incidirão no processo de construção da consciência crítica dos sujeitos e iluminarão suas ações de transformação do real.

Nessa direção, portanto, os sujeitos envolvidos no processo de transformação da escola precisam assumir um posicionamento desideologizador diante do poder discursivo da classe dominante, o qual ocupa os veículos de comunicação de massa, redes sociais e chega às escolas, para iludir e manter os indivíduos adaptados à sociedade de classes. Essa tarefa de transformação da escola atual, segundo nossa avaliação e considerando nossa experiência ao longo de tantos anos trabalhando em escolas públicas como professor e posteriormente como pesquisador, deve ser encabeçada pelos educadores críticos e militantes da escola pública.

O movimento de transformação da escola implica, simultaneamente, transformação dos sujeitos dela participantes, pela via do acesso a conhecimentos de natureza crítica, sendo que os educadores devem se organizar para a realização de estudos e debates voltados à compreensão da educação escolar e sua relação com a formação histórico-social do psiquismo humano viabilizado pelo acesso e apropriação dos conhecimentos, tal como apregoado pela Pedagogia histórico-crítica e Psicologia histórico-cultural, conforme Martins (2013). Ainda como ponto importante desse processo, os educadores devem se organizar e mobilizar os demais sujeitos da escola, para a efetivação de propostas de intervenção de natureza psicossocial que considerem as relações sociais no modo de organização da vida, do trabalho e da formação humana na escola, como apregoa a Psicologia Social-Comunitária, lançando mão de recursos metodológicos de intervenção que impliquem a ação consciente dos sujeitos da escola em grupos-comunidade como afirma Viotto Filho et al (2018).

Ao compreender o processo de formação histórico-social dos seres humanos, reconhecendo as relações sociais escolares como parte importante desse movimento, os educadores, ao longo de sua ação na construção da escola-comunidade, construirão uma visão mais ampla do humano que se constitui coletivamente na escola. Ao reconhecer os sujeitos na sua historicidade escolar e valorizando o processo grupal na escola (VIOTTO FILHO, 2018), os educadores criarão condições educativas de conscientização acerca das situações sociais escolares e, simultaneamente, sobre as condições concretas para a efetivação de ações

coletivas de transformação qualitativa da realidade escolar que poderão se desdobrar para a transformação da sociedade.

Essa possibilidade de transformação da escola e dos sujeitos dela participantes, portanto, passa pela tomada de consciência crítica acerca da própria realidade escolar e implica por parte dos educadores que estão à frente do processo de conscientização, uma escolha valorativa e ético-política na direção da transformação humana e social e voltadas aos interesses e necessidades dos sujeitos das classes populares trabalhadoras do nosso país. Nesse sentido, nos remetemos a Gramsci (1968) quando afirma que existem na sociedade atual e, acrescentamos, também na escola atual, enquanto tendências e possibilidades, as condições de superação das relações de dominação, são, portanto, possibilidades do homem tornar-se sujeito da sua história, sendo que a escolha por esse caminho implica uma posição ético-política do sujeito da ação.

Ao viabilizar ações críticas teórico-práticas na escola atual, seja nas salas de aula, seja nas reuniões pedagógicas ou nos Conselhos de escola ou outros momentos de encontro coletivo, o educador crítico, consciente da necessidade de construção da escola-comunidade, contribuirá para a transformação qualitativa da consciência dos sujeitos participantes da escola e, nesse processo, possibilitará uma forma de consciência-para-si (DUARTE, 1993). Nesse movimento de construção de consciências, por meio de conhecimentos e práticas críticas, contribuirá para o enfrentamento e possível superação da alienação cristalizada na vida cotidiana e que se faz presente nas relações sociais escolares.

É importante ressaltar que essa possibilidade de promover processos de construção de consciência crítica dos sujeitos escolares, segundo as premissas de uma perspectiva crítica de atuação, valorizando as intervenções junto aos diferentes grupos da escola e pela ação efetiva e consciente dos educadores, se não for compreendida em suas finalidades transformadoras e com vistas à transformação qualitativa do sujeito e da sociedade, pode remeter o trabalho do educador a ações meramente adaptativas, apaziguadoras e de contenção, fato que possibilitaria a manutenção das condições de opressão presentes na sociedade e reproduzidas na escola. É importante esclarecer que nesse momento, não valorizamos simplesmente o trabalho em grupo, mas sim a construção do processo grupal, o qual pressupõe ação, movimento e transformação constante na escola (LANE, 1984; VIOTTO FILHO et al, 2018; VIOTTO FILHO, 2018).

Ao trabalhar na construção do processo grupal na escola os educadores devem ter a clareza do quanto a alienação está presente nas relações escolares, seja através das normas rígidas e hierarquizadas da instituição e que reproduzem os papéis sociais, seja através de

propostas pedagógicas que esvaziam o pensar crítico na escola por enfatizarem um “que fazer” utilitário e pragmático. Os educadores devem compreender e criticar que nessas relações escolares operam níveis de vivência subjetiva, que valorizam o indivíduo livre e autodeterminado, assim como vivências objetivas em que as ações e comportamentos estão definidos pelos papéis sociais que reproduzem a relação dominador-dominado tal como apregoadado na sociedade de classes (LANE, 1984; VIOTTO FILHO, 2018).

A partir da compreensão crítica da realidade concreta da escola e dos processos de reprodução de relações sociais e educativas alienadas e alienantes lá presentes, os educadores críticos, ao lado de outros sujeitos participantes da escola, terão condições de trabalhar na superação desse processo, com vistas à construção de ações que se efetivem como práxis educativa transformadora. Nesse sentido, então, os educadores precisam ser educados continuamente em uma direção crítica, tal como afirmam Marx e Engels (2007), sobretudo porque trabalham em escolas movidas pela ideologia da sociedade capitalista, sendo que, se não preparados no plano de sua consciência crítica, podem ser tragados ideologicamente e, de certa forma, sucumbir diante das pressões capitalistas.

Diante dessa situação, que sabemos, atinge a todos nós nas escolas, desde as escolas básicas ao ensino superior, é que reiteramos que todos os educadores precisam receber formação contínua numa perspectiva crítica, pois tanto mais autônomos serão, quanto mais consciência crítica desenvolverem, para que não se submetam às exigências do “sistema” educacional capitalista, sem antes questioná-las e lutar para que os conteúdos educativos não fiquem submetidos às formas impostas pelo “sistema” do capital que adentra a escola por meio do Sistema educacional (SAVIANI, 2000).

A necessidade de promover processos de conscientização crítica dos sujeitos participantes da escola pública dar-se-á por meio de ações teóricas e atuações coletivas de transformação da realidade objetiva da escola. Para a efetivação desse processo há que se considerar a estreita vinculação entre condições objetivas de vida e de escolarização e processos de construção do psiquismo humano no interior da escola, fator que é proporcionado pela apropriação de conhecimentos de natureza crítica e presentes nas ciências humanas e sociais, tal como têm sido trabalhados junto as comunidades, inclusive as escolares, pela Psicologia social-comunitária, como salienta Campos (2000).

Os educadores, imbuídos da tarefa de construção de formas diferenciadas de intervenção na escola atual, partindo da reflexão crítica sobre a realidade social e escolar e valorizando a ação coletiva, deverão trabalhar para a construção da consciência crítica dos sujeitos participantes da escola, salientando a necessidade de transformação das relações

sociais desde o interior da escola, para torná-las humanizadoras e emancipatórias e portanto, voltadas ao pleno desenvolvimento dos seres humanos e construção da sociedade emancipada, como temos defendido.

Por fim, é importante enfatizar que a atual situação social coloca à educação escolar e à escola pública sobretudo, uma tarefa importante, a partir daquilo que lhe é peculiar e específico ou seja, garantir atividades educativas críticas e humanizadoras, para que os sujeitos sociais possam se apropriar de conhecimentos e se organizar para enfrentar e resolver os graves problemas com os quais se deparam cotidianamente e, sobretudo, diante dos avanços de um sistema político ultraliberal de direita que assola o Brasil desde as eleições de 2018 e que atinge diretamente as classes trabalhadoras, colocando em risco seus direitos sociais de forma geral e, especificamente, o direito à uma educação de qualidade e emancipadora.

Nesse cenário obscuro vivido em nosso país, de imposições autocráticas e exigências obtusas advindas do governo federal e também de governos estaduais que coadunam com a política ultraliberal de direita bolsonarista, relacionadas à censura de conhecimentos veiculados nas escolas, cortes de verbas das universidades e de programas educativos e sociais que atingem diretamente a educação escolar, instala-se uma contradição entre o “sistema” e a escola, pois a atividade educativa escolar não pode ser prejudicada. Diante da contradição instalada, o “sistema” procura resolvê-la a força, como esclarece Saviani (2000, p. 209) e com isso “só faz aguçar a contradição pois projeta sobre a escola, típico organismo da sociedade civil cujo modo de operar é a persuasão, formas típicas da sociedade política [governo], lançando mão da repressão”.

Salienta o autor que, diante de conflitos dessa natureza, “a escola, por sua vez, busca resolver a contradição extraindo das exigências da atividade educativa novas formas de organização administrativa; com isto torna-se evidente e se desmascara a ilegitimidade das formas até então vigentes” ou que estão sendo impostas à escola. Nesse movimento de enfrentamento da contradição instalada entre “sistema” e escola, os sujeitos da escola, principalmente os educadores, como também estudantes e seus pais e familiares, não devem se submeter ou coadunar com as exigências obtusas do “sistema” educacional, se tais exigências comprometerem a atividade principal da escola e voltada à formação humana por meio de atividades educativas emancipadoras.

Acreditamos que a escola pública e seus sujeitos, contando com membros da sociedade civil, devem reagir e resistir às investidas ultraliberais do Estado e garantir que a atividade educativa, fim maior da escola, não seja submetida às exigências do “sistema” de

governo atual. No movimento de resolução da contradição ora estabelecida, assumir o desafio de construção da escola-comunidade, pode oferecer importantes caminhos e possibilidades de efetivação de uma educação emancipadora, com vistas a responder às exigências e necessidades da maioria da população, os sujeitos das classes populares trabalhadoras de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, J.G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ANTUNES, M. A. M. Sobre a formação de psicólogos: aspectos Históricos. **Revista Psicologia da Educação. Programa de estudos pós-graduados** – PUC / S. P., São Paulo, nº 5. 2º semestre, 1997.

_____. **A Psicologia na educação**: algumas considerações. Cadernos USP: São Paulo, vol.5, 1988, p.97-112.

_____. **A Psicologia no Brasil**: Leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco / EDUC, 1999.

_____. **Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003; p. 139-168.

ANDERY, M. A. Psicologia na comunidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1991; p.203-220.

BACZINSKI, A. V. M. **A implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livros, 2007.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDART, R. S. et al. **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão popular, 2012.

CALDART, R. S. et al. **Escola em movimento**: Instituto de educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão popular, 2013.

CALDART, R. S.; STEDILE, M.E.; DAROS, D. **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola 4**: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão popular, 2017.

CALDART, R.S.; VILLAS BÔAS, R.L. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais.** São Paulo: Expressão popular, 2017.

CAMINI, I. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPOS, R. H. F. **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLLARES, C.; MOYSÉS, A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Revista Psicologia – IPUSP.** São Paulo, vol. 8, nº 1, 1997; p.63-89.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber livros, 2008.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber livros, 2007.

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

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas / São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas / São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes: A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, vol. 24, nº 62, abril/2004; p.44-63.

_____. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, p.64-81, abril 2004.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: EDUEM, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. 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, R. H. F. (Org.) **Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000; p. 54-80.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 2005.

GANZELI, P. **Reiventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica (5a. edição)**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Revista Psicologia da Educação**. Programa de estudos pós-graduados da PUC / S. P., São Paulo, nº 5, 2º semestre, 1997.

_____. Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação. **Revista Psicologia da Educação**. Programa de estudos pós-graduados da PUC / S. P., São Paulo, nº 9, 2º semestre, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1985.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HELLER, A. O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra: 1978

_____. **O cotidiano e a história.** 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber livros, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LANE, S. T. M. **A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia.** In: LANE, S. T. M.; CODO, W. Psicologia Social: O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **Entrevista concedida à revista Psicologia e Sociedade.** Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, VOL. 8. ABRAPSO: São Paulo: 1996.

_____. **Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil.** In: CAMPOS, et al. Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, p. 17-34, 2000a.

_____. **A psicologia social na América Latina: por uma ética do conhecimento.** In: CAMPOS & GUARESCHI, Paradigmas em psicologia social: a perspectiva Latino-Americana. Petrópolis: Vozes, p.58-69, 2000b.

LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: O homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

LANE, S.T.M.; SAWAIA, B.B. **As artimanhas da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1999

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

_____. **Actividad, consciência, personalidade.** Havana: Pueblo y educacion, 1978b.

LENIN, V. I. Que fazer. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S; CODO, W. **Psicologia Social: O homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1991; p.154-180.

_____. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. **Erro e Fracasso na Escola** – alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000; p.143-167.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias** – 12^a. edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCILIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014.

MARINHO, B. R.; PETERNELLA, A. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: a defesa do conhecimento na educação das novas gerações**. Jundiaí: Paco editorial, 2018.

MARSIGLIA, A.C.G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

MARTIN-BARÓ, I. **Action e ideologia: psicologia social desde Centroamérica**. San Salvador/El Salvador: UCA Editores, 1997.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque Vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F.; Textos. São Paulo: Ed. Sociais, 1975.

_____. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 10 ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI; PROENÇA; ROCHA. **Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-71, 2000.

MEIRA, M. E. M.; VIOTTO FILHO, I. A. Perspectivas críticas psicologia escolar: algumas tendências atuais na produção nacional e internacional. **Anuário Psicologia: Análise e crítica da prática educacional**. G.T. – Psicologia da Educação, ANPED – Caxambú / Minas Gerais, 2000.

- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.
- MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MELLO, G.N. **Magistério de 1º. Grau: N** São Paulo: Cortez, 1998.
- MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas – 2ª. edição**. Araraquara: Junqueira & Marin e Marília: Cultura Acadêmica 2010.
- MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie!** São Paulo: Boitempo, 2003.
- _____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MILLER, S.; BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S.G.L. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí: Paco Editorial 2014.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. São Paulo: Vozes, 1994.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MONTERO, M. Paradigmas, corrientes y tendencias de la psicología social finisecular. **Psicologia & Sociedade. Revista da ABRAPSO**: São Paulo; vol.8, nº 1, jan/jun/1996, p.102-119, 1996.
- NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- NOGARE, P. D. Humanismos e anti-humanismos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- OLIVEIRA, A. A. R. **Eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Alfa-Omega, 1996.
- ORSO, P. J.; MALANCHEN, J.; CASTANHA, A. P. **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

- _____. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- _____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Revista Psicologia**. Vol.3, USP, São Paulo, p.107-121, 1992.
- _____. Laudos psicológicos: notas para uma reflexão. **Jornal do CRP – 6^a região**, São Paulo, nº 91, p.16, 1995.
- _____. O que a história pode dizer sobre a profissão do Psicólogo: a relação Psicologia-Educação. **Psicologia e o Compromisso social**. São Paulo: Cortez Editora, p.29-35, 2003.
- PAULO NETO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PEREIRA, T.L.; LEITE, Y.U.F. Conselhos municipais de educação como espaços de luta em tempos de crise: desafios e participação popular. **Olhares sobre a escola pública**. Curitiba: CRV, 2019.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.
- _____. **A Escola-comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1996
- POSTER, C; ZIMMER, J. Educação comunitária no terceiro mundo. Campinas: Papyrus, 1995
- RAGONESI, M. E. M. **Psicologia Escolar**: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. 1997. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo / USP. São Paulo, 1997.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira** – 16^a. Edição ampliada. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. **Educação escolar**: que prática é essa. Campinas: Autores Associados, 2001.
- RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ROSSI, R. **Lukács e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.
- ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes: A Psicologia de A. N. Leontiev e a Educação na sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez, vol. 24, nº 62, abril/2004; p.100-116.
- _____. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática popular. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola Pública no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2005, pp.89-105.
- SANTOS, C. F. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e

perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. P. 181-206.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da Escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo-ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e Democracia** – 37ª. edição. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia** – 42ª. Edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis**. In: FREITAS, M. C., (Org.) *A reinvenção do futuro*. São Paulo, 1999, p.167-186.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2000a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000b.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 103-125.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, B. B. Comunidade: A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto à humanidade. In: **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade a autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.35-53.

SAWAIA, B.B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Educ, 1995

SAWAIA, B.B. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: Articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, R. B. **Educação comunitária além do Estado e do Mercado: A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC (1985-1998)**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. R.; SILVA, L. F.; MARTINS, S. T. F. **Marxismo, ciência e educação: a práxis transformadora como mediação da produção do conhecimento**. Bauru: NEPPM, 2004.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 1976.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público**. São Paulo: Loyola, 1984.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, F. S. **Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes** (Dissertação de mestrado). Presidente Prudente: UNESP- Presidente Prudente, 2017.

_____. Processo de pesquisa-intervenção histórico-cultural: possibilidades de ação, reflexão e humanização na escola. In: VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A. N.; FELIX, T. S. P. (Org.). **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João, 2018 (p.227-244).

SOUZA JUNIOR, J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2010.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público**. São Paulo: Loyola, 1984.

TANAMACHI, E. R. **Visão Crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar**. 1997. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista / UNESP – Marília, São Paulo, 1997.

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.11-62.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Atividade educativa emancipatória**. Práxis educativa (vol.9-Nr.1): 2014

VALE, A.M. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2001.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VASCONCELOS, E. M. **O que é psicologia comunitária**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VENDRAMINI, C.R.; MACHADO, I.F. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão popular, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas – Tomo II**. Visor editora: Madri, 1993.

_____. **Obras escogidas – Tomo III**. Visor editora: Madri, 1995.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2006.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio Janeiro: Paz e Terra:1969

VIOTTO FILHO, I. A. **Perspectivas críticas de Psicologia e Psicologia Escolar: contribuições de Autores Nacionais e Estrangeiros**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação / Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia da Educação, PUC / S. P., São Paulo, 2001.

_____. **Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola**. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2005.

_____. Escola-comunidade: a escola numa perspectiva crítica. In: **Anais do IV EBEM – Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**. São José do Rio Preto: UNESP, 2009.

_____. Pensando a escola pública como comunidade: contribuições teórico-críticas da filosofia de Agnes Heller. In: S. MILLER, M. V. BARBOSA, S. G. L. MENDONÇA. **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural** (Org.). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

_____. Processo grupal e construção coletiva do conhecimento. In: VIOTTO FILHO, I. A. T.; NUNES, R. L.; SANTOS, A. A. N.; FELIX, T. S. P. **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João, 2018, p.23-48.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsi e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psic. Da Edu.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, p. 27-55.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. **Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; RODRIGUES, S. A. **Educação e formação humana: interlocuções críticas e dialéticas**. Curitiba: CRV, 2015.

VIOTTO FILHO, I.A.T.; NUNES, R.L.; SANTOS, A.A.N.; FELIX, T.S.P. **Processo grupal e práxis científica educativa: a história do GEIPEEthc**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.