



Comunidade e Escola: Experiências Formativas na Educação Básica

Paulino Eidt*, Celso Eidt**

*Universidade do Oeste de Santa Catarina, Brasil; **Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

Resumo

É recorrente atribuir importância, tanto no campo da gestão escolar quanto nos processos educativos, à relação escola e comunidade. A conotação desta importância refere-se, na maioria das vezes, nas representações sociais de determinado grupo populacional, geograficamente próximo, e sua expressão na educação. Reconhecemos que algumas propostas coletivistas produziram violência e a intolerância contra a diferença e contra a multiplicidade, culminando na produção de regimes totalitários e governos tirânicos. Trataremos da comunidade no sentido de pertencimento cultural e enraizamento sócio-histórico. Grupos que procuram “pactuar” com o objetivo final de resolver problemas coletivos, entre os quais a educação da comunidade. A comunidade que a seu arbítrio decide ser ou não ser algo. Sabemos que o processo educativo é, antes de tudo, uma prática social. O oferecimento de um currículo e conteúdo prático gera um reconhecimento que a educação oferecida pela escola tem reflexos na comunidade, produzindo efeitos objetivos no meio social.

Palavras-chave: Comunidade; escola; processos educativos; identidade.

Introdução

Na busca por uma maior compreensão das questões que envolvem índices negativos na Educação Básica do Brasil, defendemos os processos educativos em moldes menos assimétricos, especializados e fragmentados. A universalização da escola, os problemas decorrentes dos processos globalizantes da economia e da cultura, as incertezas da modernidade e o nomadismo dos estudantes, exigem novas respostas e desafios. Somadas estatísticas negativas do rendimento escolar, se comparadas com outras nacionalidades, verificamos ainda problemas internos das práticas educativas como: precarização do domínio da linguagem e da leitura, dificuldade em realizar operações de cálculo, desmemorização e desconhecimento sócio histórico do espaço local, problemas de disciplina, sociabilidade restrita entre outros.

A escritura busca tecer considerações a despeito da necessidade de criar uma nova subjetividade que produza reflexos e respostas mais rápidas no “front” da sala de aula. Reconhecemos que a desestruturação ou a nova estruturação familiar gera insegurança e desconfiança nas gerações estudantis, ao mesmo tempo em que defendemos que a educação se estende para muito além da interiorização de valores morais e comportamentos e socialmente desejados.

Defendemos uma reaproximação entre a comunidade e a escola. Quanto mais refletimos e tentamos entender

as derrotas da educação, mais próximos ficam propostas de engajamento da comunidade e escola. Um dos pressupostos defendidos por Paulo Freire (1996) corresponde ao ideal de que todos aqueles e aquelas que compõem a comunidade escolar – gestores, professores, funcionários de apoio, estudantes, familiares e comunidade do entorno – participem de forma democrática dos processos de elaboração e de tomada de decisão em relação aos rumos da gestão administrativa e pedagógica da escola. Nesta acepção, é fundamental na criação de condições para que as pessoas se tornem sujeitos de sua própria história.

Nesta acepção, pretende-se, a partir das reflexões, lançar um convite para o engajamento escola e comunidade e, assim, contribuir para que seres humanos se percebam legítimos e pertencentes ao processo de formação.

O sentido da comunidade

A definição conceitual do termo *comunidade* recebe aqui um significado de um ideário de identidade grupal e unidade, que remete a um estado de comunhão homogeneizante, no qual se diluem algumas diferenças. Atenemos para os que consideramos mais importantes: localização geográfica, religião, educação, família, trabalho, sexualidade e tradição num sentido tradicional. Não consideramos a outra face da comunidade, ou seja, o medo, recusa, xenofobia, mixofobia, ansiedade, isolamento deliberado, grades, muros e condomínios. O medo (de todo tipo), tanto para Haesbaert (2014), para Bauman (2003), para Beck (2010) e Touraine (1997), por exemplo é o maior causador dos comunitarismos modernos. Bauman (2003) cunha o termo mixofobia, ou seja, o medo de se relacionar com o outro, com o diferente. O medo, a insegurança tanto a real, quanto a imaginada, (no sentido daquela difundida para ganhos mercadológicos), suscitarão a formação de espaços comunitários.

Reconhecemos que historicamente as propostas coletivistas, de modo geral, produziram violência e a intolerância contra a diferença e contra a multiplicidade, gerando, independente do matiz ideológico, regimes totalitários e governos tirânicos. Sabemos que a *Volksgemeinschaft*, considerava lícito sacrificar a individualidade em nome de um destino maior do povo alemão, teve como resultado a barbárie da II Guerra Mundial. A *Comunidade que vem* de Giorgio Agamben é o comunitarismo levado ao extremo e sem abertura para o Outro. Traduz a

violência, intolerância contra as diferenças e a multiplicidade, em especial a do século XX.

É notório que o projeto comunitário, posto em prática, produziu violência contra as diferenças, mas ao mesmo tempo não podemos negar que o individualismo egoísta do liberalismo elimina qualquer possibilidade de solidariedade. Concordamos com Bauman (2003) quando escreve que vivemos em permanente pressão para se despojar de toda influência coletiva e privatizar. O não existir mais solução pela sociedade dá noção que o coletivo foi transferido para o individual e que as ações coletivas deixam de existir.

A comunhão, unidade e a co-pertinência são elementos precisamente constitutivos das comunidades. Bauman escreve: “Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrepende-nos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza. Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuirmos, mas sim do que precisamos. E raramente dirão que não é seu dever ajudar-nos nem recusarão seu apoio só porque não há um contrato entre nós que as obrigue a fazê-lo, ou porque tenhamos deixado de ler as entrelinhas. Nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos (2003, p.09)”.

As comunidades são locais centrípetos, na versão de Antonio Candido (2003), de vida social e cultural mais rica, favorecendo a convergência de pessoas em atividades comuns. Pelbart (2003) caracteriza essa comunidade que se busca metafisicamente em comunhão, como tendo um sentido moral de *comum*: uma transcendência que anula as singularidades, que busca apagar qualquer diferença, que exclui qualquer Outro.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2003) destaca o sentido da expressão “*Gemeinschaft*” e o “*Gesellschaft*” para entender o paroquialismo e o entendimento compartilhado por todos os membros de uma comunidade. Destaca que esse entendimento não se tratava de um consenso, mas sim de um entendimento que já “está lá”. Como um modo de entendermos “sem palavras” o que se quer dizer: “É um “sentimento recíproco e vinculante” – “a vontade real e própria daqueles que se unem”; e é graças a esse entendimento, e somente a esse entendimento, que na comunidade as pessoas “permanecem essencialmente unidas a despeito de todos os fatores que as separam” (BAUMAN, 2003, p.16).

Morin (2003, p. 124) destaca que “A fraternidade solda a comunidade”. Nesta acepção, o individual se dissolve na unidade dos interesses dos órgãos hierárquicos do corpo político comunitário. A consciência coletiva, e seus mecanismos de coerção,

assumem papel de aglutinação. As contradições, injustiças e arbitrariedades são suprimidas pela identidade social e coletiva. Bauman (2003, p.08), ao se referir à força comunitária, escreve: “Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta”.

O medo do Outro e a perda da singularidades culturais gera comunitarismos. Um conjunto de representações sobre si e sobre o Outro dá as bases deste pensamento. Representações não são discursos neutros, ensinam práticas e condutas, constroem uma imagem de si e do outro e por esta via influenciam nas próprias relações sociais. Brito (2008, p. 48) escreve: “*Superar o medo que o Outro é um dos grandes obstáculos para a prática da tolerância. O Outro, com sua singularidade, geralmente parecem ameaçar a nossa cultura*”.

Mediante o processo de globalização e das consequentes fissuras ou desconstruções pelas quais passam a comunidade pode-se observar ou conjecturar que se fortaleçam esquemas de defesa comunitária ou antiglobalização com o intuito de se fortalecer os aspectos comunitários, seja mantendo o nome de comunidade, ou como Touraine (1997) chama, comunitarismo ou neo-comunidade

É importante destacar que a comunidade da qual tentamos discutir não é aquela centrada prioritariamente em grupos que criam fronteiras para evitar ou recusar as diversidades dos locais por viverem na globalidade, nem mesmo aquelas que criam fronteiras para defenderem a sua identidade cultural ameaçada pela globalização. Não se trata de um novo comunitarismo ou da recuperação de algo presumidamente perdido. Trata-se, antes, de assimilar a própria crítica ao caráter totalitário da comunidade e tentar reconstruir um ideário em torno da comunidade a partir de elementos que possam ser positivos e não de fracassos que lhe foram historicamente inerentes.

Reconhecemos que muitos movimentos comunitaristas, embora se apresentem como um processo inocente de fortalecimento de comunidades “naturais” – se constroem a partir de discursos excludentes e preconceituosos. Em prol da unidade afirmam discursos e práticas de negação e não aceitação dos “seus diferentes”, possibilitando a exclusão e a marginalização daqueles pela comunidade estigmatizados.

Tratamos a comunidade no sentido de pertencimento cultural e enraizamento sócio histórico cultural. Grupos que procuram “pactuar” com objetivo final de resolver problemas coletivos, entre os quais a educação da comunidade. Grupos que identifica uma pertença a um

determinado conjunto. A constituição da comunidade e a eleição de valores como resultado de escolhas grupais.

Consoante, o sentido que estamos atribuindo, na presente escritura é da noção tradicional da comunidade, onde o individual se dissolve na unidade, ao buscar algum elemento identitário como seu fundamento último. Escolhido um objetivo comum, a comunidade tende a eliminar as diferenças, as contradições e as formas de vida não alinhadas com a sua constituição.

Concordamos com Agamben (2006) quando defende de que se não há identidade não pode haver um laço de pertencimento a reconhecer, ou seja, a comunidade seria valor supremo e seus integrantes se sentiriam imbuídos de uma tarefa ou missão a cumprir, a saber, lutar pela realização do destino histórico deste valor que se encontraria acima dele.

Pelbart (2003) ao analisar a interconexão em redes no *ciberespaço*, destaca ao mesmo tempo movimentos contemporâneos, reativos que se agarram a figuras *comunitárias* do passado, “comunidades perfeitas” em que os membros viviam sob a égide de um mesmo ideal: as primeiras comunidades cristãs, as antigas agremiações, a família nuclear tradicional.

Atribuímos um significado à comunidade que sugere uma partilha íntima da vida, dos valores, das crenças. No caso específico da relação com a escola, acena para uma não disjunção insuperável entre a vida fora dos muros e intramuros escolares. Conforme Pelbart (2003, p. 32) o sentido tradicional de comunidade “se tecia em laços estreitos, harmoniosos, e dava de si mesma, seja pelas instituições, ritos, símbolos, a representação de sua unidade”. Sung (2003) entende por comunidade a população que reside no entorno escolar: no bairro onde se localiza a escola e em localidades circunvizinhas que a escola procura servir. Neste sentido apontamos para a ideia de uma comunidade operante, ativada, mobilizada, orientada, enfim, para parâmetros comuns de identificação.

Adotamos a ideia de comunidade que possui dispositivos identitários e garante uma coesão social e ao mesmo tempo sinaliza uma abertura para o *outro*. O esforço dos seus integrantes se desencadeia por um valor supremo da comunidade que se perdeu e pode ser reencontrado, ou mesmo a criação de um novo ideário comum. A comunidade que a seu arbítrio decide ser ou não ser algo.

Sabemos que o processo educativo é, antes de tudo, uma prática social. As pessoas se educam em comunhão. Ao mesmo tempo em que a comunidade respeita os saberes institucionalizados, a escola deve respeitar os saberes sociais que transcendem a academia. O envolvimento da comunidade com a escola gera um sentimento de pertencimento de todos os membros que a compõem. O oferecimento de um currículo e conteúdo prático gera um reconhecimento que a educação oferecida pela escola tem reflexos na comunidade, produzindo efeitos objetivos no meio social. É notório que muitas escolas ainda não se reconhecem como parte da comunidade, automaticamente, a comunidade não se reconhece na

escola. Os muros físicos são também de desconexão do meio sócio cultural onde está inserida.

Escola e identidade

Com a integração econômica e com a difusão da informação possibilitadas pela globalização e pelo avanço tecnológico, a cultura e as identidades culturais estão em trânsito constante. A Identidade é preexistente ao indivíduo, no entanto assume caráter fluída e móvel, como a própria cultura. Entendemos o mesmo sentido, atribuído por Goergen (2005) que defende que o sujeito não forma a sua identidade a partir de um impulso subjetivo, mas a partir da relação intersubjetiva com o outro, no meio social no qual vive. Portanto a formação do sujeito depende fundamentalmente do contexto com o qual ele se relaciona interativamente. Não é uma relação da esfera individual, e sim da relação do indivíduo com a comunidade. Na comunidade se constrói as noções de sentidos da escola e da relação com o saber. A intensidade desta relação depende das políticas de integração entre a escola e a comunidade. O estreitamento de laços entre escola e comunidade gera respeito e confiança que impacta na relação extra e intermuros escolares.

Para a existência de uma identidade, é preciso que um número considerável de pessoas de uma dada comunidade tenha coisas em comum, que se “considerem” ou se “imaginem” integrantes desse grupo. Dispositivos e significados que sofrem a homogeneização e passam a ser traços constitutivos de distinção cultural e identitário. Nesta acepção, grupos adquirem comportamentos próprios que se fortificam de maneira horizontal.

Na modernidade as identidades assumem elementos, símbolos e práticas que as localizavam num tempo e num espaço comuns a praticamente todos os sujeitos. Por sua vez no contexto contemporâneo já não temos essa possibilidade, ao menos não de maneira tão clara e precisa como o mundo moderno possibilitava. A identidade cultural do sujeito atual é muito mais variada, inconstante e plural.

A despeito destas, Stuart Hall (2005, p. 62) destaca que as identidades culturais nacionais são verdadeiros “híbridos culturais” e estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização. O autor enfatiza que as nações são como comunidades imaginadas, que são perpetuadas pela memória do passado, pelo desejo de viver em conjunto e pela perpetuação da herança. Na desconstrução da ideia de cultura nacional como identidade unificadora, o autor refere que as culturas nacionais, na verdade, “são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo unificadas apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”. Os processos globalizadores devem ser entendidos sob um viés de mão dupla. A dialética que se estabelece é que o fortalecimento das localidades é tão maléfico quanto à fragmentação completa desta.

Stuart Hall (2005, p. 46) escreve que o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e

estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Novos parquialismos tentam "recuperar sua pureza anterior". Desta forma, o processo de Globalização age sobre as identidades culturais em três sentidos: a desintegração; o reforço pela resistência; a mutação (novas identidades-híbridas)

Assim, comunidades urbanas, bairrismos, comunidades rurais de todo tipo, condomínios fechados nos centros das grandes cidades ou mesmo no interior, enclausuramentos de grupos étnicos ou religiosos que em sua organização reivindicam ou buscam o isolamento, o distanciamento, pureza, a recusa do Outro,

Contrário a isso Touraine aponta: "Num mundo em movimento, onde já nenhuma cultura está verdadeiramente isolada, onde homens e mulheres vindo de todos os continentes, de todas as sociedades e de todas as formas e etapas de desenvolvimento histórico, se cruzam nas ruas das cidades, nos ecrãs de televisão e nas cassetes da *world music*, a defesa de uma identidade intemporal torna-se irrisória e perigosa. Se queremos conjurar a exploração puramente comercial da diversidade cultural, e se queremos evitar o choque das culturas, quando a diferença alimenta o medo e a rejeição, é necessário dar um valor positivo a estas misturas e a estes encontros que ajudam cada um de nós a estender a sua própria experiência e, assim, a tornar mais criadora a sua própria cultura. (TOURAINÉ, 1997, p.245)".

Para Stuart Hall (2005), no entanto, a identidade é fundamental na formação humana, seja ela cultural, social, subjetiva. Saber de onde se veio, quais são seus antepassados, sua origem é de longe um dos grandes desejos de homens e mulheres cada vez mais cosmopolitas. Conforme Hall (2005) a própria cosmopolidade torna os seres humanos mais carentes e necessitados de pertencimento. Em um outro momento, Stuart Hall (2005) indica que a condição de permanência, a certeza e a continuidade, são condições que se desmancham no ar nestes tempos pós-modernos. Assim, a globalização tem um efeito contestador e deslocador das identidades centradas e fechadas (altera as identidades fixas, tornando-as menos fixas).

Esse tipo de identidade, baseado na pertença familiar ou grupal que vimos até aqui, direciona-se àquilo que Giddens (1991) chama de segurança ontológica. Segundo essa tese, o indivíduo com raiz identitária, propriamente familiar, comunal, grupal teria mais segurança ao tomar suas decisões baseadas em modelos já vivenciados por membros do grupo. A identidade baseada na segurança ontológica tem muito a ver com a ideia de Comunidade discutida por Tönnies (1947) e retomada por Bauman (2003).

Em resumo, para Bauman e Tönnies a formação de uma identidade e comunidade seria um lugar aconchegante onde todos sabem quem são seus membros e as ideias são recíprocas para o bem comum de todos. A comunidade diferiria da sociedade, pois na sociedade vigora a diferenciação e a heterogeneidade, as relações face a face diminuem, e os laços afetivos de

reciprocidade tenderiam à fragmentação. Desse modo, a identidade ontológica se enfraquece, dissipa, dando a possibilidade do surgimento da auto-identidade ou identidade individual reflexiva, sem base estabelecida de durabilidade e baseado sobretudo, na experiência de vida.

Corroborando com essa ideia Schmitz (1995, p.185) num livro destinado a aprofundar o pensamento de Tönnies explica que existiria: "Algo fora do alcance nos seres humanos individuais que não se baseia em uma individualidade já completada; e isso é sua incompletude ontológica radical. Essa incompletude pertence à própria natureza do homem, não simplesmente na medida em que ele é individualizado, mas além disso; de forma que a própria natureza do homem é ela mesma, radicalmente incompleta".

Nesse sentido, a identidade associada à comunidade, por sua vez, está em consenso ao pensamento durkheimiano (2002) referente à solidariedade mecânica e à consciência coletiva, em que a comunidade é muito maior do que a soma de suas partes: É independente das condições particulares em que os indivíduos estão colocados; eles passam, ela permanece (DURKHEIM, 2002, p.40).

Embora que a identificação venha na maioria das vezes associada a exclusão, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolúvelmente ligado". O sentimento de segurança, estabilidade, limpeza e ordem que deles derivavam, fazem com que a comunidade se torne atualmente um atrativo para aqueles grupos minoritários que temem serem absorvidos pelo processo de homogenização cultural decorrente do fenômeno globalização.

Na perspectiva socioconstrucionista, o indivíduo articula o conjunto de referenciais que orientam sua forma de agir e de mediar seu relacionamento com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Assim, não há identidade fixa, mas sim, identidades dinâmicas, plurais, instáveis e até contraditórias, em que o sujeito interioriza comportamentos e costumes apreendidos no meio social, a partir do conjunto de referenciais de que ele dispõe para mediar suas ações e orientar suas atitudes perante a sociedade e a si mesmo.

Comunidade e Escola

A formação de uma subjetividade comum que em Habermas e sua *Teoria do agir comunicativo*, assume papel primordial na construção do conhecimento e que em Platão e o modelo socrático de constituição da subjetividade, se constitui o sentido de *elencos*, ou seja, espaço de sujeito portador de voz e com papel efetivo no elenco de atores.

Conforme Farinhon (2012) embora Habermas se situe em um contexto pós-metafísico, é possível perceber uma conexão entre o sentido grego de *elencos* e o sentido de *ação comunicativa* e *discurso* por ele desenvolvido. Ambos apontam para ações interativas por meio da linguagem, livres de coações e visando resolver problemas comuns. O que deve ser evidenciado – mesmo que apressadamente – é que, tanto no conceito de *elencos*, quanto na noção de

comunicação de diferenciados e na teoria do agir comunicativo, a interação entre os indivíduos se torna decisivo no ato de expressão, dependendo da qualidade de tal interação a qualidade e o rigor a partir dos quais algo é dito.

Numa sociedade globalizada é difícil se pensar numa comunidade que se limite aos arredores da escola, consideramos que é nesse espaço que se apresentam as particularidades do grupo de alunos que a frequentam. Escola não pode desconsiderar o contexto social. Hipotetizamos que o entorno escolar ainda possui seu poder de marcar fortemente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Temas Transversais - (BRASIL, 1998), apontam a necessidade desta relação: “[...] mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10)”. A comunidade escolar toma a decisão sobre aquilo que, ao colocar em ato, exige a observância de todos. A experiência comunidade, identidade e escola tem mostrado uma excelente relação no passado. Numa época que a grande maioria dos brasileiros era analfabeta, população de descendência europeia, implantou um sistema escolar bastante virtuoso no Sul do Brasil. Nas frentes agrícolas das antigas colônias de imigração alemã, italiana e polonesa, do século XIX e XX do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina se formou um modelo educacional desvinculado da estrutura do Estado. Povos isolados geograficamente e culturalmente, através de ações coletivas, instalaram e mantiveram um modelo comunitário de Educação. Os núcleos foram projetados para acolher todas as formas associativas da comunidade (Igreja, clubes, escola, cemitério e áreas de lazer). Em meio a selva, onde a sobrevivência só foi possível mediante a criação de um laço social horizontal, as 100 famílias, que em média compunham uma comunidade, construíram a escola, contrataram e pagavam seu professor e estabeleceram ações pedagógicas e conteúdos programáticos para seus filhos. O controle das engrenagens administrativas e as bases filosóficas e ideológicas da educação, invariavelmente eram assumidas pela comunidade escolar. O Mestre único, problematizador aproveitava a curiosidade epistemológica dos filhos de camponeses e através da ação pedagógica adaptava o conteúdo escolar aos saberes dos educandos. O sentimento de grupo e de coesão adquiriu força a partir da vida comunitária dos migrantes. A Escola Comunitária também conhecida como Escola paroquial, teve um papel importantíssimo dentro do contexto migratório e na formação das comunidades. O Professor líder, com múltiplas funções extraclasse, mantido e pago pela comunidade foi um personagem estratégico dentro do universo pioneiro. O ato de ensinar significava ressignificar conhecimentos com base na realidade histórica, pessoal, social e existencial dos alunos.

Na construção de novos saberes, era considerado o contexto social e a tradição da comunidade. Desta forma o professor aproximava os conteúdos da realidade vivida. A proposta pedagógica possuía elementos significativos do grande educador brasileiro Paulo Freire (2003, p. 47) no que se refere à escolha dos conteúdos “Ensinar exige respeito aos saberes do Educando”. A proposta pedagógica, pautada na vivência do educando e na tradição da comunidade, foi um processo onde o professor e o aluno não se reduziam à condição de objeto um do outro. O conteúdo escolar era um prolongamento dos saberes sociais já incitados pela família e comunidade. Havia unicamente a sistematização deles o que mostra a "razão de ser" do conhecimento, colaborando portanto com o interesse ou curiosidade epistemológica tão defendida pelo educador Paulo Freire. Um pacto pela educação, por meio da comunidade e escola é algo possível no atual processo de globalização? Stuart Hall (2005, p. 97) lança perspectivas menos extremadas sobre o fim das identidades locais. Nas palavras do autor: "A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do global nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do local. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes".

Considerações

A historicidade da condição humana é sintetizada por Freire (1996) ao afirmar que somos incompletos, inacabados e inconclusos; portanto, capazes de aprender uns com os outros, de construir conhecimento coletivamente, de tomar consciência, de mudar, de transformar. A crise humanitária de toda ordem, a violenta negação do outro, da incapacidade do diálogo e da sensibilidade humana e, conseqüentemente, pela fragilidade dos laços humanos e a crescente fragmentação da vida e dos processos de conhecimento clamam por um novo paradigma. O caráter fragmentário e mecanicista da vida, que opera de forma violenta, incluindo e excluindo seres humanos, por meio de uma dialética perversa e fóbica, é a expressão mais aguda da ciência e da razão elevados à sua máxima “potência”.

Defendemos de que mudanças estruturais de gestão devem novamente “religar” a comunidade e a escola. As dimensões da inter-relação escola-família no âmbito da comunidade e se intenta verificar a possibilidade de operacionalizar uma orientação que possa refletir a viabilização de uma inter-relação mais efetiva. Nessa perspectiva, a escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade. Como diz Paro (1997, p.30) *"A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos,*

problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano."

Referências

- AGAMBEN, G. *La comunidad que viene*. Trad. José Luis Villacañas, Claudio La Rocca e Ester Quirós. 2 ed. Valencia: Pré-textos, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental; *Parâmetros Curriculares Nacionais*; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GOERGEN, P. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- GROPPO, L. A. Comunidade, sociedade e integração sistêmica. Disponível em <http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistemica.pdf> Acessado em 03 de março de 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade a busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Tradução de Plínio Dentzien.
- BRITO, Antônio José Guimarães. *Etnicidade, Alteridade e Tolerância*. In: COLAÇO, Thais Luzia. *Elementos da Antropologia Jurídica*. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Parceiros do Rio Bonito*. 10. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.
- DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. Martin Claret: São Paulo, 2002.
- FREUD apud ENRIQUEZ. *Da horda ao Estado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP. 1991
- Hall S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a; 2005.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG. Representações da UNESCO no Brasil, 2003.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HAESBAERT, Rogério. *Territórios, in-segurança e risco: elementos de contenção territorial*. In Póvoa Neto, H. Ferreira, A. Vainer, C. Santos (org) *A experiência migrante: entre deslocamentos e reconstruções*. Rio de Janeiro: Garamond. 2010. P. 537-557.
- _____. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. In <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogério_HAESBAERT.pdf> acesso em 14/07/2014.
- MORIN, Edgar. *O Método 5: A Humanidade da Humanidade, a identidade humana*. 2ª. edição, Porto Alegre: Sulina, 2003. Tradução de Juremir Machado da Silva.
- PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. [s.l.]: Xamã, 1997. 126 p.
- PELBART, P. P. *A comunidade dos sem comunidade*. In: _____. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003. p. 28-41.
- TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- TÖNNIES, F. *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada, 1947.
- SCHMITZ, Kenneth. *O intercambio entre Durkheim e Tönnies sobre a natureza das relações sociais 175 a 194* in MIRANDA, Orlando de. *Para ler Ferdinand Tönnies*, 1995, São Paulo: Edusp.
- SENNET, Richard. *O declínio do homem público. As tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FARINON, M. J. *O projeto estético-filosófico em Adorno*. *Revista Veritas*, v. 57, n. 3, set./dez. 2012, p. 8-31.
- SUNG, C. L. *Participação da comunidade na escola pública: o modelo colegiado e voluntariado e seus campos de significação*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas: 2003.