

A FALÊNCIA DO MODELO ESCOLAR TRADICIONAL E A NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMUNITÁRIA

THE BANKRUPTCY OF THE TRADITIONAL SCHOOL MODEL AND THE NECESSARY CONSTRUCTION OF INTEGRAL AND COMMUNITY EDUCATION

LEONARDO FREIRE MARINO

Doutor em Geografia (UFF)

Professor Adjunto da UERJ

Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB- UERJ)

leofmarino@gmail.com.br

RESUMO: HISTORICAMENTE, A ESCOLA OCUPA UM LUGAR CENTRAL EM NOSSAS VIDAS. CARREGAMOS MUITAS LEMBRANÇAS DO AMBIENTE ESCOLAR, DE AMIZADES CONSTRUÍDAS EM SALAS DE AULAS E DE MOMENTOS EM QUE FOMOS SUBMETIDOS A PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO, COMO PROVAS E TESTE. NO ENTANTO, DESDE AS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX, A ESCOLA SOFRE UM PROFUNDO QUESTIONAMENTO. SEUS OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E NORMAS DE FUNCIONAMENTO TÊM SIDO OBJETOS DE CRÍTICAS, ESPECIALMENTE, POR NÃO CARREGAREM MAIS A EFICIÊNCIA QUE APRESENTAVAM NO PASSADO. PARTE DESTA CRISE TEM SUAS ORIGENS NA PASSAGEM DA SOCIEDADE DISCIPLINAR PARA A SOCIEDADE DE CONTROLE E NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES E FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO, ASPECTOS CARACTERÍSTICOS DA TRANSIÇÃO ENTRE MODELOS DISTINTOS DE SOCIEDADE. FRENTE A ESTE CENÁRIO, O PRESENTE ARTIGO PROPÕE INVESTIGAR AS RAZÕES PARA A CRISE DO MODELO ESCOLAR E APONTAR A NECESSIDADE PARA A SUA REFUNDAÇÃO.

PALAVRAS-CHAVE: SOCIEDADE DISCIPLINAR; SOCIEDADE DE CONTROLE; EDUCAÇÃO INTEGRAL; COMUNIDADES EDUCADORAS; JUVENTUDE.

ABSTRACT: HISTORICALLY, THE SCHOOL HAS PLAYED A CENTRAL ROLE IN OUR LIVES. WE CARRY MANY MEMORIES OF THE SCHOOL ENVIRONMENT, FRIENDSHIPS BUILT IN CLASSROOMS AND MOMENTS WHEN WE WERE SUBJECTED TO ASSESSMENT PROCEDURES, SUCH AS TESTS AND TESTS. HOWEVER, SINCE THE LAST DECADES OF THE 20TH CENTURY, THE SCHOOL HAS BEEN DEEPLY QUESTIONED. ITS OBJECTIVES, PROCEDURES AND RULES OF OPERATION HAVE BEEN THE OBJECT OF CRITICISM, ESPECIALLY AS THEY NO LONGER CARRY THE EFFICIENCY THEY HAD IN THE PAST. PART OF THIS CRISIS HAS ITS ORIGINS IN THE TRANSITION FROM THE DISCIPLINARY SOCIETY TO THE CONTROL SOCIETY AND IN THE PROCESSES OF BUILDING NEW SUBJECTIVITIES AND WAYS OF BEING AND BEING IN THE WORLD, CHARACTERISTIC ASPECTS OF THE TRANSITION BETWEEN DIFFERENT MODELS OF SOCIETY. FACED WITH THIS SCENARIO, THIS ARTICLE PROPOSES TO INVESTIGATE THE REASONS FOR THE CRISIS OF THE SCHOOL MODEL AND TO POINT OUT THE NEED FOR ITS REFOUNDATION.

KEYWORDS: DISCIPLINARY SOCIETY; CONTROL SOCIETY; COMPREHENSIVE EDUCATION; EDUCATING COMMUNITIES; YOUTH.

INTRODUÇÃO

*Na véspera de não partir nunca
Ao menos não há que arrumar malas
Nem que fazer planos em papel
Com acompanhamento involuntário de
esquecimentos
Para o partir ainda livre do dia seguinte*

*Não há que fazer nada
Na véspera de não partir nunca.
(PESSOA, por meio de seu heterônimo
Álvaro de Campos, 2007).*

De acordo com Foucault (2008a, 2008b e 1987) e Deleuze (1992), as instituições escolares foram constituídas em um modelo social que

buscava adequar os indivíduos aos interesses econômicos predominantes. Para eles, as escolas não foram estabelecidas como mecanismos de democratização do acesso à cultura ou ao conhecimento, mas, fundamentalmente, como mecanismos de disciplinarização dos indivíduos as normas vigentes. Em suas análises, os pensadores franceses, apontaram que a escola, assim como o hospício, a prisão, a fábrica e a família representam um conjunto de instituições que caracterizariam o que foi denominado como Sociedade Disciplinar.

Com o soerguimento da Sociedade Disciplinar, os indivíduos passaram a ser formatados em espaços delimitados, marcados por muros institucionais. Independentemente de suas subjetividades, aptidões e demais individualidades, os indivíduos passaram a serem submetidos a práticas que buscavam a sujeição de seus corpos as normas e procedimentos considerados ideais (MARINO, 2016). Desta forma, os aparatos criados pela Sociedade Disciplinar carregam uma forte inscrição geográfica, uma vez que são territorialmente estabelecidos, e uma intensa temporalidade em sua dinâmica de funcionamento, pois os indivíduos são submetidos a períodos de sujeição no seu interior. A transposição de muros, com suas entradas e saídas, e o tempo de permanência no interior, constituem aspectos essenciais das instituições disciplinares. É a partir da utilização do espaço, do tempo e, conseqüentemente, da imposição de normas e condutas, que os indivíduos passam a ser normatizados. É a partir do confinamento dos indivíduos, fixando-os e os submetendo a mecanismos de sujeição e de normatização, que se consolidou a escola moderna.

O soerguimento do aparato escolar, seu imenso alcance espacial e suas práticas e conhecimentos hierarquizados, determinou a uniformização cultural. No interior das escolas, apoiados em normas de conduta e em procedimentos formativos comuns, as diversas manifestações culturais que não se enquadravam na visão hegemônica, foram, gradualmente, desqualificadas e abandonadas. A imposição de

símbolos pátrios, tais como línguas, bandeiras e hinos, representam exemplos deste processo, uma vez que são expressões dos métodos empregados na construção das identidades nacionais (MARINO, 2018). Foi com a força da coação disciplinar imposta nos espaços escolares, que diversos dialetos utilizados nos tempos pré-modernos foram abandonados e condenados a desaparecer. Ler, escrever e calcular, princípios basilares do modelo escolar tradicional, não representam valores universais e atemporais, não são marcas da vida humana, pelo contrário, constituem a consequência direta dos processos de formatação ocorridos no interior das instituições escolares em períodos que nos antecedem.

Ao longo do século XX, a escola alcançou uma maior centralidade entre as instituições disciplinares criadas pela modernidade, constituindo uma instância capaz de dar sentido a existência de outras instituições. Neste percurso, a prisão, por exemplo, nos discursos oficiais, passou a representar um contraponto ao ambiente escolar, o lugar de destino para aqueles indivíduos que não se adaptaram as normas estabelecidas nas instituições de ensino, que não se moldaram aos procedimentos escolares. A escola, desta forma, assumiu o papel de instituição salvadora, capaz de construir um futuro próspero para os indivíduos disciplinados, afastando-os do interior das instituições prisionais e da miséria material (PATTO, 2007).

No Brasil, o amplo movimento de expansão do ensino, iniciado na primeira metade do século XX, foi ao encontro desses anseios, especialmente, pelas camadas mais empobrecidas, que almejavam obter meios efetivos de melhoria social. Assim, foi construída a ideia de que o caminho para o progresso material passaria pelos bancos escolares. Em nossos dias, parte dos discursos que apontam a importância da escola, se apoiam nesta visão e consideram a escola como um contraponto a pobreza e a criminalidade (MARINO, 2019). Em outras palavras, ao longo do século XX, as instituições de ensino assumiram a função de retirar das ruas crianças e jovens, especialmente, quando elas se

originam em áreas urbanas empobrecidas, como estratégia de redução dos conflitos sociais e caminho para a ascensão econômica.

Atualmente, no entanto, as possibilidades reais de ascensão social e econômica pelo sistema de ensino são evidentemente mais reduzidas do que foram no passado. Estudos recentes evidenciam que o aumento dos níveis de escolaridade das camadas mais pauperizadas não significa, automaticamente, uma melhoria de renda. De acordo com a pesquisa “Um olhar sobre a Educação”, publicada em 2018 pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e disponível na rede mundial de computadores, seriam necessárias nove gerações para que os descendentes dos brasileiros, situados entre os 10% mais pobres, atingissem o nível de rendimento médio do país. De acordo com este levantamento, 35% dos filhos de pais posicionados nos 20% mais pobres, terminam a vida nesse mesmo estrato social. Apenas 7% deles ao final da vida figuram entre os 20% mais ricos. Se o conjunto de significados atribuídos ao papel da escola como instrumento de mobilidade social e econômica não está completamente esgotado, certamente, em algumas regiões, essa representação passa por um intenso processo de corrosão.

Neste cenário, muitos jovens passam a entender que, independentemente, de sua trajetória, não obterão os meios suficientes para ancorar o conjunto de expectativas depositadas no projeto escolar e, desta forma, se sentem impelidos a abandonarem esta instituição. A escola não constitui para estes jovens um espaço significativo, um lugar em que desejariam estar. A escola não pertence ao conjunto de seus interesses pessoais (MARINO, 2019). Ao lado da gradual corrosão do projeto escolar, ocorre a progressiva deterioração da concepção da escola como instituição responsável pela reprodução de saberes tradicionais (ARROYO, 2001). A capacidade uniformizadora de saberes estabelecida desde as suas origens, tem sido, cotidianamente, colocada à prova, abrindo caminho para um movimento de contestação de

suas práticas, normas e funcionamento. A escola tradicional está em crise.

É sobre esse fato, a crise vivenciada pelas instituições escolares, que o presente ensaio se apresenta. Seu objetivo reside em discutir as origens da crise atual e apontar alguns caminhos possíveis para a sua superação. Contudo, uma ressalva deve ser feita, não pretendemos alcançar a totalidade que a crise do modelo escolar envolve, assim como, não buscamos apontar uma solução definitiva para a superação da crise. Pretendemos apenas elencar alguns aspectos que explicam a crise do modelo escolar que vivenciamos e indicar uma possibilidade, um dos muitos caminhos possíveis, para serem percorridos.

A CRISE DO MODELO ESCOLAR E O DESENCAIXE DA JUVENTUDE

Como apontado na introdução deste ensaio, o modelo escolar tradicional vem sofrendo profundas críticas. No entanto, as intensas críticas não se reduzem as escolas, envolvendo todas as instituições criadas pela Sociedade Disciplinar. Nas palavras de Deleuze (1992, p. 220), “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família”. A escola, pela sua centralidade, despertaria uma maior atenção, porém a crise não se reduz a ela, envolvendo todas as instituições que alicerçam suas práticas no confinamento, na hierarquia de saberes e em técnicas que determinam a produção de corpos dóceis.

Em se tratando das escolas, podemos afirmar que a crise estabelecida, tem provocado uma multiplicação de conflitos no seu interior, levando a ampliação do número de discentes e docentes infelizes com suas práticas cotidianas. A origem destes conflitos reside nas antiquadas normas e procedimentos disciplinares e na incompatibilidade dos mesmos em relação aos jovens do século XXI. A escola, como concebida e perpetuada ao longo dos séculos XIX e XX, constitui um artefato inadequado aos novos tempos e que precisa passar por profundas

modificações. Nas palavras de Sibilía (2012, p. 197), “a escola seria, então, uma máquina antiquada; e, por isso, seus componentes e seu funcionamento são cada vez mais conflitantes com nossos jovens”. Vivemos uma transição entre modos de ser e estar no mundo, entre modos de vida que eram mais compatíveis com o modelo escolar, que se adaptavam mais facilmente as diversas tecnologias disciplinares, e novos modos de vida, que apresentam dificuldade de se adequarem ao confinamento, que não se encaixam facilmente as moldagens disciplinares.

Os jovens adotam o novo de forma visceral e naturalizada, enquanto que as gerações pretéritas não carregam a mesma capacidade, a mesma velocidade de adaptação aos novos tempos. O resultado desse descompasso envolve um profundo desencaixe geracional, pois muitos dos novos hábitos não são compreendidos pelas gerações mais velhas. O choque de gerações, por sua vez, não é o resultado de uma pura e simples resistência ao novo, ele é produto da coexistência de indivíduos condicionados em estruturas de sujeição distintas. Vivemos um cenário marcadamente heterogêneo, caracterizado pela existência de um pluralismo normativo, com indivíduos oriundos de processos condicionantes distintos. Está é uma divergência de época, um desajuste coletivo, que podemos claramente vislumbrar no interior das instituições de ensino.

Deleuze (1992) aponta que vivemos a passagem da Sociedade Disciplinar para o que ele nomeou como Sociedade de Controle. Para Deleuze, as antigas estruturas de confinamento e disciplinarização perderam importância. De acordo com suas formulações, os muros institucionais, os limites físicos das instituições disciplinares se tornaram obsoletos, uma vez que os processos de sujeição e disciplinarização dos indivíduos não dependem mais de momentos de confinamento para se realizarem, estando dispersos por todo o tecido socioespacial. Para ele, os mecanismos de disciplinarização, anteriormente contidos no interior das instituições, se espalharam pelo tecido socioespacial. Assim, as antigas noções de interno e externo, de intramuros e

extramuros, de privado e público, de próximo e distante, fundamentais para o funcionamento das instituições disciplinares, perderam sentido.

Deleuze (1992) acredita que as sociedades são caracterizadas por determinados tipos de máquinas, uma vez que os artefatos exprimem fisicamente as formas sociais que lhes deram nascimento. Assim, a antiga Sociedade de Soberania manjava máquinas simples, com alavancas e roldanas; os relógios e o controle do tempo, assim como as máquinas energéticas, caracterizariam a Sociedade Disciplinar. Atualmente, a virtualidade emanada das redes informacionais assinala a existência da Sociedade de Controle. A conjuntura vivenciada no século XIX, marcada por uma forte concentração espacial, determinou que a fábrica passasse a ser entendida não apenas como um espaço produtivo, mas, como uma insígnia, do modelo social vigente. No entanto, em nossos dias, a economia não é mais dirigida pela produção fabril, mas pelos fluxos econômicos, pelas redes produtivas e, sobretudo, pela ampliação do sistema financeiro; características que tornaram as estruturas normativas fluidas, espalhadas e móveis (SANTOS, 2002).

Na Sociedade Disciplinar os indivíduos eram submetidos a permanências temporais, a confinamentos que se sucediam ao longo dos dias, dos meses, dos anos e que produziam instantes de condicionamento ao longo de uma vida. O objetivo era garantir que as normas fossem internalizadas, criando um modo de ser e estar no mundo próprio de seu tempo. Atualmente, os processos formativos e disciplinares se tornaram permanentes, o que reduz a importância dos instantes de sujeição produzidos no interior das instituições disciplinares (HAN, 2015). Em nossos dias, o controle passa a fazer parte do ser e se encontra disperso por todo o tecido socioespacial. Contudo, o espalhamento dos mecanismos de sujeição, não representa a perda de eficácia ou de potência dos processos de normatização, mas a sua generalização, uma vez que eles assumiram uma forma dispersa e totalizadora. Desta forma, o momento atual, de soerguimento da Sociedade

de Controle, apresentaria uma intensificação dos mecanismos disciplinares, não o seu oposto.

Em uma sociedade fortemente midiaticizada, fascinada pelo efêmero e pela visibilidade, as moldagens que colonizavam os indivíduos entraram em colapso. Atualmente, os instantes de confinamento que eram determinantes para a introjeção das normas perderam relevância, uma vez que o uso de novas tecnologias provocou a sua ampliação. Os dispositivos eletrônicos e digitais, com que convivemos cotidianamente, tem provocado o surgimento de novas estruturas de sujeição. De acordo com Lipotevsky (2015), vivemos em um sistema apoiado pelo marketing virtual e pela publicidade exposta de maneira velada, pela imposição do consumo ancorado em mecanismos de normatização de costumes e por redes informacionais que determinam dinâmicas sociais cada vez mais efêmeras. Nos novos tempos, é comum que determinados hábitos, quando compartilhados virtualmente, passem a ser adotados por indivíduos espacialmente distantes e socialmente afastados. Para que a disciplinarização se estabeleça não é mais preciso que os indivíduos adentrem as instituições.

A atuação das redes informacionais constitui uma marca do nosso tempo, especialmente, no que diz respeito ao tempo de existência dos indivíduos mais jovens. Não por outra razão, é sobre a utilização de equipamentos eletrônicos, especialmente dos aparelhos de celular, que residem alguns dos mais significativos conflitos registrados no ambiente escolar (VEIGANETO, 2008). Diariamente, obrigamos nossos jovens e crianças, indivíduos que nasceram em ambientes fortemente influenciados pelas novas tecnologias e pela existência de redes informacionais, a se submeterem aos arcaicos, envelhecidos e enferrujados procedimentos escolares, assentados em sua maioria em metodologias de ensino ultrapassadas, em conhecimentos hierarquizados e dinâmicas marcadas pelo autoritarismo.

Para a infelicidade de jovens e adultos, nossas escolas continuam funcionando pautadas em estruturas e procedimentos

criados há vários séculos (CANÁRIO, 2008). Com raras exceções, as novas tecnologias quando são incorporadas ao ambiente escolar, se estabelecem associadas a práticas de ensino tradicionais. Em sua maioria, o uso da tecnologia não rompe com as velhas metodologias de ensino, consolidadas na dinâmica de que os docentes detêm a exclusividade do conhecimento a ser ensinado. A tecnologia e os novos recursos midiáticos, descolados de uma nova dinâmica de construção dos saberes, não são capazes de construir novas práticas escolares. Muitas instituições oferecem o que existe de mais avançado em recursos tecnológicos, mas a disponibilidade da tecnologia é apenas uma forma de conceber uma nova roupagem para procedimentos pedagógicos ultrapassados. Assim, são alimentadas engrenagens oxidadas, criadas há vários séculos, e que permanecem fiéis as suas tradições de transmissão de conhecimentos emanados de currículos padronizados e estabelecidos em locais distantes a realidade vivenciada pelos discentes e docentes.

O mundo mudou, os jovens mudaram, as tecnologias evoluíram, no entanto, as instituições de ensino continuam operando por meio de processos criados no passado. No mundo interconectado nossa relação com os saberes mudou. A internet e as conexões produzidas pelas chamadas 'redes sociais' tornaram o acesso ao conhecimento muito mais democrático do que foi no passado. Atualmente, guardada as devidas limitações provocadas pela desigualdade de acesso as novas redes e tecnologias, cada indivíduo, dotado de um equipamento eletrônico, como por exemplo, um telefone celular (smartphone), sem realizar qualquer deslocamento físico, pode participar dos debates que inflamam nossa sociedade, conectar-se com fóruns de discussões que envolvem indivíduos de todo o globo terrestre e produzir e acessar conhecimentos e conteúdos variados; uma nova forma de espaço público nasceu e nele a praça física convive harmoniosamente com a praça virtual.

Nossas atividades diárias são cada vez mais alicerçadas em mecanismos virtuais, vivemos cada vez mais online. Nesse contexto, a hora e o local de conexão não são mais determinados pelas instituições, ocorrendo em qualquer momento e em qualquer lugar. Graças à proliferação das possibilidades de conexão, as possibilidades de acesso ao conhecimento são multiplicadas. Fato que retira das aulas a exclusividade de transmissão de conhecimento e de informações. Neste cenário, de subjetividades geradas e renovadas em múltiplas e transitórias conexões, a escola se apresenta como um espaço rígido, estandardizado e ultrapassado.

Nesta nova conjuntura, o papel da escola deve ser transformado. Não existe alternativa. Devemos derrubar os muros e as cercas institucionais, substituí-los por redes, por conexões; devemos abandonar a função de sujeição, de disciplinarização das instituições de ensino; devemos transformar as escolas em espaços de autonomização, de construção de novas competências, de fomento da criatividade, de posicionamento crítico aos acontecimentos socioespaciais e, sobretudo, de resistência aos processos alienantes que as novas dinâmicas produzem.

É preciso adaptar a escola, suas práticas e seus saberes aos novos tempos, as novas subjetividades, garantir que ela consiga desempenhar novas funções, se afastando dos processos de disciplinarização hierarquizantes que muitas instituições persistem em estabelecer. Precisamos construir uma nova visão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. É preciso construir uma visão que não continue confundindo Educação com Escolarização, sendo capaz de compreender os processos educativos para além de uma sala de aula e da regência de um professor. Segundo o psiquiatra chileno Claudio Naranjo (2015), convivemos com um sistema que usa de forma fraudulenta a palavra Educação, uma vez que a utilizamos para designar o que é apenas a transmissão de informações ou,

em nossos termos, Escolarização. O termo Educação tem sido utilizado para designar procedimentos que se apoiam em moldagens, em uma constante robotização, que despreza as potencialidades intelectuais, amorosas, naturais e espontâneas dos alunos, em nome de uma formatação, de um processo constante de imposição cultural alienante.

A crise das instituições construídas na modernidade aponta para o necessário abandono das práticas disciplinares de confinamento, de enquadramento e de vigilância. É preciso a construção de novas abordagens, de práticas formativas que sejam centradas no movimento, na multiescalaridade, que reconheça as diferentes territorialidades e que sejam capazes de encarar os jovens em sua natural complexidade. Para tanto, é preciso que os currículos escolares sejam renovados, que novas abordagens dos conteúdos e temas sejam estabelecidas e que o novo, com suas diversas possibilidades, que ainda não nasceu, seja estimulado e incentivado a se desenvolver.

Vivemos uma transição, a construção de uma nova sociabilidade e de um novo espaço escolar. Como consequência deste processo, novas e variadas subjetividades têm sido construídas e mesmo que as escolas procurem impedir a presença deles em seu interior, há diversas evidências de que esse processo não tem sido exitoso, elas se fazem e se farão presentes no interior das escolas em proporções cada vez maiores. Neste sentido, é preciso discorrermos a respeito da existência da escola em nossos dias, é preciso vislumbrar se a escola ainda representa uma instituição necessária.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES AINDA SÃO NECESSÁRIAS?

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. (HOOKS, 2013, p. 63).

A consequência da crise do modelo escolar e de seu descompasso em relação as juventudes, tem levado ao surgimento de diversas estratégias nos setores público e privado, em diferentes níveis de ensino, para tornar as práticas escolares mais atraentes. Neste cenário, diversos profissionais, alimentados pela angústia, têm se debruçado a respeito dos problemas cotidianamente vivenciados nos ambientes escolares e produzido novas abordagens de ensino. Para Deleuze (1992) esse movimento está condenado ao fracasso. Como discutido, o pensador francês acredita que as instituições escolares, da mesma forma que as demais instituições construídas na Sociedade Disciplinar, constituem artefatos gerados em uma conjuntura que não existe mais. Portanto, as reformas e o esforço para atualizar as escolas, seriam apenas formas de gerir sua agonia enquanto as novas forças se instalam.

Embora concordemos que a escola constitui um artefato em crise, não confiamos no seu desaparecimento ou em seu abandono. Pelo contrário, acreditamos que a escola deve ser refundada, uma vez que ela ocupa uma posição central no conjunto de instituições estatais, possuindo um grande valor social, sobretudo, por potencializar o acesso ao conhecimento historicamente construído e por apresentar imensas possibilidades de fomentar novas manifestações culturais. Contudo, para que as escolas cumpram o papel que acreditamos, é preciso que ela seja refundada e ganhe uma importância que ultrapasse a sua função *'lecionadora'*, assentada em *'salas de aula'* e em professores detentores dos saberes e dos conteúdos. É preciso que o entendimento de que as escolas são locais, exclusivos, de transmissão de conhecimento seja abandonado.

Para tanto, é fundamental que exista a compreensão do ser humano como um sujeito total, cujo conhecimento envolve diferentes habilidades que se articulam com valores éticos, estéticos, culturais, relacionais e emocionais. Valores que a escola tradicional tem negligenciado em prol de conhecimentos formatados e associados a condições econômicas.

Acreditamos que é preciso estabelecer a compreensão da Educação como um processo integral, permanente e que se realiza em múltiplos espaços. Desta forma, não podemos reduzir a ideia de uma *Educação Integral* a construção de escolas de tempo integral ou de turno único. A permanência de jovens por mais tempo no interior de espaços disciplinares, definitivamente, não contribui para a refundação das escolas, pelo contrário, aprofunda a crise vivenciada por esta instituição e multiplica a infelicidade de quem é obrigado a estar em seu interior.

Para a construção de uma Educação Integral é preciso pensar as práticas escolares a partir das experiências vivenciadas em espaços exteriores. Atualmente, parte das aprendizagens mais significativas estabelecidas pelos jovens ocorre fora dos muros institucionais, de modo informal e diverso, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas formativas. Para que isso ocorra é preciso que retornemos as praças, físicas ou virtuais, que a escola derrube seus muros e cercas, se abra para o diferente, para o contraditório, que encare os espaços que compõem o tecido urbano como ambientes ricos de experiências, como espaços educativos totais (GADOTTI, 2006).

Não podemos continuar reproduzindo dinâmicas pretéritas, que apartam os jovens dos saberes sociais, que se assentam em conteúdos formatados, de caráter unidirecional e massificantes. As condições históricas que determinavam um conhecimento pré-moldado, formatado e alijado não existem mais. Nossos jovens procuram cada vez mais conectar saberes, espaços e redes existenciais em circuitos cada vez mais complexos e globais. Eles exigem constantemente novas formas de aprender, ensinar e de ver o mundo. Assim, os problemas e os desafios enfrentados pelas escolas fazem parte de uma evolução histórica e não serão solucionados com a elevação dos muros ou do tempo de confinamento. Docentes e discentes, no seu conjunto, não podem continuar como prisioneiros das antigas

moldagens, manifestando-se como vítimas cotidianas de um artefato disciplinar fadado ao insucesso. Precisamos derrubar esses muros, e para que isso ocorra, torna-se fundamental, construirmos uma outra relação com os saberes, por parte das juventudes, e de uma nova forma de viver à docência, por parte dos profissionais que atuam nas escolas.

A Educação Integral ocorre quando os saberes e as práticas estabelecidas no interior das escolas se relacionam com os territórios usados, com as comunidades, e quando existe um profundo diálogo entre a escola e o seu entorno. No processo de construção de uma Educação Integral é fundamental que os múltiplos territórios sejam levados em consideração, que as abordagens de ensino e a elaboração das estruturas curriculares sejam pautadas pelas questões que emergem da sociedade. Assim, é imprescindível que sejam estabelecidas discussões que envolvam os processos formativos que ocorrem fora dos muros escolares. Precisamos entender que as comunidades educam, e tal fato independe do reconhecimento das instituições de ensino e de seus profissionais.

O entendimento do mundo, com suas múltiplas possibilidades, positivas ou negativas, atingem o interior dos espaços escolares, independentemente do tamanho do muro construído ou de suas normas de acesso. Sendo assim, é preciso encarar esses processos, aprender com eles e contribuir para que os sujeitos passem a atuar nos territórios em que estão inseridos. Os territórios dispõem de inúmeras possibilidades formativas. Mas, é preciso que os mesmos sejam encarados como espaços culturais de aprendizagem e de construção permanente de saberes e práticas; é preciso que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos que são produzidos nas comunidades.

Na construção de uma Educação Integral, é preciso que as escolas promovam o protagonismo, não apenas o protagonismo juvenil, mas de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. É fundamental que as escolas eduquem e sejam educadas com base nas Comunidades e que os

territórios sejam reconhecidos como instâncias formativas (GADOTTI, 2006). As Comunidades, quando reconhecidas como educadoras, potencializam os processos educativos que são estabelecidos no interior das escolas, contribuindo para a democratização do que se aprende, do acesso à cultura e dos saberes historicamente constituídos. Neste sentido, ao encarmos os processos educativos para além dos muros escolares, entendemos que a escola pode contribuir para consolidar uma maior participação dos indivíduos na resolução dos problemas socialmente compartilhados, no reconhecimento das potencialidades locais e na formulação de políticas públicas. Nas Comunidades Educativas, os sujeitos caminham sem medo, observando e interagindo com todos os espaços, por isso é preciso que sejam retomados os espaços que se encontram além dos muros escolares, precisamos caminhar, física ou virtualmente, pelas ruas e pelas infovias, é preciso observar aspectos que não são reconhecidos como significantes e valorizar os saberes comunitários como fundamentais para os processos educativos.

A construção de uma Educação Integral, pautada na construção de Comunidades Educativas, permite que a escola assuma um novo contorno e que todos os sujeitos conquistem o espaço escolar. Integrando-se aos territórios, considerando ruas, praças, árvores, bibliotecas, cinemas, teatros, igrejas, bens e serviços, assim como, bares e restaurantes, empresas e lojas. Na construção de uma Educação Integral percebemos o caráter formativo se encontra presente em nossas relações cotidianas. A escola precisa abandonar seu aspecto territorial, no sentido clássico que este conceito carrega na Geografia, como um espaço delimitado e estabelecido por relações de poder, e se transformar no elo de uma rede, de uma estrutura multiterritorial de produção de cultura e de reconhecimento de saberes, inserindo-se, definitivamente, na vida das Comunidades e dos sujeitos, como um espaço de promoção de práticas emancipadoras.

É preciso que a escola abandone sua função disciplinadora, assumindo a função

de 'gestora' de informações, de saberes e de conhecimentos. Hoje, os artefatos tecnológicos produzem uma nova relação com o conhecimento, tornando-o mais acessível e disperso. Portanto, é imprescindível que as escolas assumam a função de articulação desses saberes, dessas informações e desses conhecimentos. Neste sentido, é fundamental que ocorra o rompimento com os currículos tradicionais, historicamente alicerçados em movimentos de padronização. Assim como, é preciso que os currículos reconheçam a relevância das comunidades e que expressem em suas orientações as práticas comunitárias, saberes socialmente reconhecidos. Portanto, ao contrário do que tem sido realizado, a construção curricular deve se basear nas incertezas, ou seja, prevendo constantes alterações em seu transcurso. É preciso que os currículos se baseiem em um movimento constante, sendo fundamental que a flexibilidade e a fluidez, aspectos inerentes aos novos tempos, sejam reconhecidos nestes documentos.

No novo contexto, é preciso que a escola se afaste de sua histórica dinâmica de transmissão de conteúdos, assumindo o papel de fomentadora de autonomias. O foco das práticas docentes deve estar centrado no desenvolvimento permanente da capacidade de resolução de problemas e de intervenção social. A centralidade no processo de ensino-aprendizagem deve ser encarada como um processo contínuo, uma via de mão dupla, uma vez que não existe mais espaço para verdades absolutas, ou conceitos que não consigam se vincular com uma realidade objetiva e reconhecida. Assim, o foco de nossas práticas deve envolver saberes socialmente referenciados e comunitários. Neste processo, o professor ensina, mas também aprende, uma vez que ele é um dos elos de uma rede marcada por múltiplos saberes.

Para finalizar, não sabemos se trilharemos este caminho. No horizonte existem muitas incertezas, mas entre elas, há pelo menos uma certeza: as novas gerações falam uma língua diferente da utilizada por aqueles que frequentaram os artefatos disciplinares. E é a

partir dos jovens que ocorrerá o abandono ou a refundação das instituições escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A INQUIETAÇÃO PROVOCADA PELO NOVO

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. (ALVES, 2001).

Para concluir este ensaio nos reportamos a uma frase atribuída ao filósofo e pensador italiano Antonio Gramsci, “a crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece”. Mesmo que a frase não tenha sido originalmente empregada com foco nas questões relacionadas neste ensaio, ela se adequa perfeitamente a realidade vivenciada em nossas escolas, quiçá nos processos educativos estabelecidos. O novo assusta, amedronta e faz com que muitos indivíduos sejam obrigados a abandonar suas verdades absolutas. Tal fato provoca o medo e, em alguns casos, a negação. No entanto, o novo ainda não se consolidou, ainda estamos no início deste caminho e a insegurança, provoca grandes angústias. Vivemos um período de crise das instituições modernas e, conseqüentemente, de todos os processos que são empregados no interior destas instituições.

As escolas são construções históricas e espaciais, sendo que sua expansão e estabelecimento envolve a consolidação da Sociedade Disciplinar. Antes da clivagem modernizadora as escolas não apresentavam as características atuais, isso se deve ao fato de que sua função normatizadora não era necessária. Não havia a necessidade de produzir corpos dóceis, de sujeitar indivíduos para desempenharem um papel econômico (CANÁRIO, 2008). Esse projeto histórico apresentou seu auge ao longo dos séculos XIX e XX, configurando determinadas subjetividades, enquanto evitava o surgimento de formas alternativas. No entanto, nas primeiras décadas do século XXI, as instituições criadas pela modernidade passam por uma profunda crise,

reflexo principalmente de seu descompasso com as novas tecnologias de comunicação, artefatos responsáveis pelo espraiamento dos mecanismos de disciplinarização e de soerguimento da chamada Sociedade de Controle.

Atualmente, presenciamos a passagem de estruturas rígidas e centralizadas para uma multiplicidade difusa, aleatória e flexível nos processos de construção de subjetividades. Os procedimentos de controle não se concentram mais em um único espaço, mas se integram as redes eletrônicas-digitais, desconsiderando as fronteiras e tornando irrelevantes a distinção entre o dentro e o fora, entre o público e o privado (HAN, 2015). Os novos procedimentos desprezam os confinamentos disciplinares e a institucionalização torna-se irrelevante. Neste cenário, a escola, com seus procedimentos alicerçados em mecanismos disciplinares, perde sua função, passando a sofrer profundos questionamentos quanto aos seus procedimentos. A crise demonstra o descompasso entre os jovens e os velhos mecanismos disciplinares e desvela uma nova relação com os saberes.

É preciso que os procedimentos estabelecidos nas escolas se desloquem da docilidade para o fomento de autonomias. Devemos abandonar os corpos dóceis, para a consolidação de indivíduos que sejam autônomos, que sejam capazes de se adaptarem ao novo, as novas práticas, e que não sejam apenas seguidores de ordens. É preciso derrubar os muros institucionais e abrir as escolas para os saberes e práticas que emergem dos territórios, das Comunidades. É preciso reconhecer a importância de saberes que não se encontram em manuais, diretrizes curriculares e normas oficiais. É preciso que a educação se torne integral e que se estabeleça para além dos muros escolares.

Desta forma, torna-se imprescindível que as Comunidades sejam encaradas como espaços formativos. Geralmente, ignoramos, estreitamos muito nosso olhar e não percebemos sua relevância, em outros momentos, não consideramos suas questões como relevantes para fazerem parte de nossos currículos. Tais

práticas precisam ser abandonadas, é preciso que as escolas apresentem uma dinâmica mais analítica e reflexiva, seja em relação aos problemas locais, emanados do cotidiano e próximos, ou em relação aos inúmeros desafios globais. Em uma perspectiva transformadora, a escola educa para ouvir e respeitar as diferenças, reconhecer a diversidade que compõe as sociedades e desvelar as contradições presentes em nosso tempo. Assim, é preciso que a escola esteja aberta, que ela abrace a realidade exterior.

Na sociedade atual, marcada pelos fluxos informacionais, o papel da escola deve ser ampliado. É preciso a construção de uma escola presente nos múltiplos territórios e que seja capaz de criar novos conhecimentos, sem, necessariamente, abandonar os conhecimentos historicamente produzidos. Neste processo, os docentes devem abdicar do papel de autoridades, de detentores dos saberes, para assumirem a função de gestores, de mentores, de mediadores. As escolas precisam ser refundadas. Para tanto precisamos transformar alunos em pessoas, em sujeitos integrais e corresponsáveis pelos processos de aprendizagem. Só nesta condição podemos construir uma escola mais democrática e livre, uma educação de fato integral, significativa e que seja capaz de promover a felicidade humana como um de seus princípios básicos. Permanecer amarrado ao passado representa uma escolha, porém caminhar em direção ao futuro se apresenta como um desafio inevitável, um desafio que necessitamos enfrentar. É preciso desemparedar a juventude.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Gaiolas e Asas. **Folha de São Paulo**, 5 dez. 2001. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>>. 20 nov. 2019.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, Unicamp, v. 31, n. 113, p 1381-1416, out./dez. 2010.
- CANÁRIO, Rui. A escola: das promessas as incertezas. **Revista Educação Unisinos**, Porto Alegre, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232p.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572p.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. 236p.
- _____. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 262p.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Caderno Cenpec**, n 1, 2006.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. Abraçar a Mudança: o ensino num mundo multicultural. In: _____. **Ensinando a transgredir - a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- LIPOVETSKY, G. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MARINO, Leonardo. Escola e violência: a busca pela ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira. **Revista E-mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 130-144, maio/ago. 2019.
- _____. Derrubando muros e cercas: novas abordagens para o ensino da Geografia no século XXI. **Revista E-mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 18, p. 157-179, maio/ago. 2018.
- _____. A educação aprisionada: as amarras produzidas pelo espaço escolar. **Jornal Estado de Direito**, Porto Alegre, 30 jun. 2016. Disponível em: <<http://estadodedireito.com.br/a-educacao-aprisionada/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- NARANJO, Claudio. A Educação atual produz Zumbis. **Revista Época**, 30 maio 2015. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/05/claudio-naranjo-educacao-atual-produz-zumbis.html>>. 20 nov. 2019.
- OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Um olhar sobre a educação (Education at a Glance 2018)**. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <<http://portalods.com.br/publicacoes/education-at-a-glance-2018-um-olhar-sobre-a-educacao/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, nº 61. set/dez. 2007.
- PESSOA, Fernando. **Poesia de Álvaro de Campos**. São Paulo: Martin Claret, 2007. 600p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. **Anais do IV Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 1-18.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002. 384p.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: redes em vez de muros. **Revista Matrizes**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-211, jan./jun. 2012.