

VIOLÊNCIA ESCOLAR: MORTE DA ESCOLA OU FÊNIX?

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS
ivcov@hotmail.com | Universidade Paulista, Brasil

RESUMO

Este trabalho analisa propostas recentes de solução para a violência nas escolas, como a militarização destas, e a educação domiciliar, bem como o risco de se desinstitucionalizarem. Porém, como Fênix, a *velha* escola se ergue em reconstrução. Morte ou aperfeiçoamento, parece haver chegado o limite dos esforços para superar a violência escolar. Se o caminho for o da disciplina forçada, o que virá depois da violência contra a violência? Ao contrário, se ainda for possível o caminho da conscientização, e diálogo, que escola emergirá? Relata-se uma visão panorâmica de estudos de caso sobre a inclusão social e a capacidade de escolas obterem resultados positivos. Conclui-se que a sociedade, em geral, tem aceitado ambas as alternativas, enquanto existem soluções duradouras e construtivas para a violência escolar. Estas focalizam a efetiva inclusão educacional. Além disso, concluiu-se que a escola continuará sendo necessária, enquanto instituição que contribui para o desenvolvimento dos indivíduos.

PALAVRAS-CHAVE

violência escolar; educação domiciliar; militarização das escolas; desinstitucionalização; inclusão educacional.



SISYPHUS
JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 7, ISSUE 03,
2019, PP.45-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18224>

SCHOOL VIOLENCE: DEATH OF SCHOOL OR FENIX?

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS
ivcov@hotmail.com | Universidade Paulista, Brazil

ABSTRACT

This paper analyses recent proposals of solution for school violence, such as militarization and home schooling, as well as the risk of school de-institutionalization. However, there are indications of a new school emerging from the ashes. Like Phoenix, it seems that the old school arises in reconstruction. Death or overcoming, it seems to reach its effort limits to overcome school violence. If the chosen path is that of imposed discipline, what will follow, after violence against violence? On the contrary, if the path of conscientization and dialogue is still feasible, what kind of school will emerge? It provides an overview of case studies on social inclusion and the ability of schools to achieve positive outcomes. In conclusion, the society has accepted those alternatives, whereas it has long range and constructive solutions. All these focus on effective educational inclusion. Furthermore, schools tend to keep necessary for their contribution for individual development.

KEY WORDS

school violence; home education; militarization of schools; deinstitutionalization; educational inclusion.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.45-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18224>

VIOLENCIA ESCOLAR: ¿MUERTE DE LA ESCUELA O FÉNIX?

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS
ivcov@hotmail.com | Universidade Paulista, Brasil

RESUMEN

Este trabajo analiza propuestas recientes de solución para la violencia en las escuelas, como la militarización y la educación en el propio domicilio. Pero, como Fénix, la vieja escuela se levanta en reconstrucción. En el dilema de muerte o cambio, parece que la institución llegó al límite de sus esfuerzos para superar la violencia. Si se selecciona la alternativa de la disciplina impuesta, ¿qué llegará después de la violencia contra la violencia? En el caso de que aún sea posible la vía de la concienciación y del diálogo, ¿qué escuela brotará? Se reporta aquí una visión panorámica de estudios de caso sobre la inclusión social y la capacidad de las escuelas en el sentido de crear soluciones duraderas y constructivas para la violencia. Se concluye que la escuela sigue siendo necesaria, como institución contribuyente en el desarrollo de los individuos.

PALABRAS CLAVE

violencia escolar; educación en domicilio; militarización de las escuelas; desinstitucionalización; inclusión educativa.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 03,

2019, PP.45-73

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18224>

Violência Escolar: Morte da Escola ou Fênix?

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

Num mundo inundado de informações irrelevantes, clareza é poder. Em teoria, qualquer um pode se juntar ao debate sobre o futuro da humanidade, mas é muito difícil manter uma visão lúcida. Muitas vezes nem sequer percebemos que um debate está acontecendo, ou quais são suas questões cruciais. Bilhões de nós dificilmente podem se permitir ao luxo de investigá-las, pois temos coisas mais urgentes a fazer, como trabalhar, tomar conta das crianças, ou cuidar dos pais idosos. Infelizmente, a história não poupa ninguém. Se o futuro da humanidade for decidido em sua ausência, porque você está ocupado demais alimentando e vestindo seus filhos – você e eles não estarão eximidos das consequências. Isso é muito injusto, mas quem disse que a história é justa?

Harari, 2018, p. 11

O PROBLEMA

Ao fazer uma comparação entre os desafios da sociedade do século XIX, advindos da Revolução Industrial, e os da sociedade atual, permeados pelas revoluções da biotecnologia e da tecnologia da informação, o autor epigrafado explica que o preço pago para colocar em prática novos modelos sociais, políticos e económicos foram muito altos, no primeiro caso – guerras e revoluções –, e que não se deve colocar à prova novos modelos, no segundo caso. Os fracassos poderão levar a guerras nucleares, monstruosidades geradas pela engenharia genética e um desequilíbrio total da biosfera.

Com efeito, os cenários de risco estão postos, e exigem tomadas de decisão. No social, pálidos laços comunitários parecem distantes da construção de significados no nível individual. No político, parece haver um sentimento geral da decadência da narrativa liberal. No económico, na confluência com esses dois cenários, cite-se o que já ocorre com as massas sem valor económico, que saíram da *exploração* para entrar na *precarização* e, segundo o mencionado autor, entrarão nos tempos de *irrelevância*. Enquanto a inteligência artificial se aperfeiçoa, uma classe *inútil* poderá advir, com a corrida de muitos para adquirir novas habilidades em meio à falta de emprego, à educação inadequada e à falta de energia mental. Assim, pode-se refletir sobre a educação necessária e, conseqüentemente, a possibilidade de uma nova escola, capaz de ler contextos desses tipos e assim participar ativamente da construção de soluções para os problemas humanos do século XXI em diante, bem como promover a consciência humana.

À educação, nesse mundo previsto da inteligência artificial e robótica, bem como com suas identidades fragmentadas, caberia perceber e persistir no objetivo de promover o desenvolvimento dos indivíduos. O gênero humano é capaz de refletir sobre si mesmo, pronto para se inserir em determinadas situações e realidades. Cada indivíduo busca, constantemente, *ser mais*. Como o *ser-para-si* sartreano que, em oposição ao *ser-em-si*, avança para o futuro envolvido numa espontaneidade criadora. Em tal lugar, que seria virgem a esperar pelo ser humano (Sartre, [1946] 1978), estaria a raiz da educação



(Freire, 2014). Desse modo, educar para tempos novos significa contribuir para que as pessoas aprimorem a capacidade humana de reinvenção num mundo que parece se partir em fractais a cada milésimo de segundo.

Do século XIX para cá a escola foi assumindo princípios racionais, buscando cada vez mais um papel de aproximar a sociedade do indivíduo. Uma dinâmica pela qual a educação foi se convertendo em algo capaz de despertar as pessoas para o conhecimento e para a participação numa sociedade empenhada em organizar as ações para a razão. Todavia, no tempo atual, com algoritmos e seu poder de selecionar coisas com base em cálculos internos e componentes integrados em redes, parece haver chegado o limite dessa escola. Antes, ela era tida como o lugar apto a romper o meio de origem e levar ao progresso; hoje, obriga-se a colocar em prática, mais ainda, a articulação entre aspectos informativos e formativos da educação, isto é, a interconexão entre o cognitivo e o socio-emocional, entre estruturas vinculadas à capacidade para conhecer as coisas e aquelas vinculadas à afetividade, ao sociocultural, ao espiritual. Aqui se constrói a aproximação entre sociedade e indivíduo para além do aspecto racional. Aqui está a possibilidade do sentido, a ser elaborado pelas pessoas.

Caso a escola siga com a entrega aos estudantes de processos centrados unicamente na transmissão de informações, contribuindo assim para sobrecarregar o mundo de informações em grande parte irrelevantes, a educação restará lastreada exclusivamente no racionalismo, podendo até se converter em vigilante e punitiva (Foucault, 2014). De facto, com esta conversão e, porque amplia a falta de sentido de vida e de mundo para as pessoas, pode-se fazer presente a violência no âmbito escolar. Estando em todos os continentes, essa violência pode levar a pensar que soluções para o problema passariam pelo fim da instituição escolar em suas funções de educar, socializar e credenciar competências e habilidades. Nesse cenário, alimentam-se alternativas educacionais imaginadas sem essa instituição, a exemplo da educação domiciliar e da militarização das escolas.

Porém, a roda dialética deixa pistas do possível renascimento da escola desde suas próprias dificuldades. Ainda se constata momentos educativos favoráveis, por exemplo, à emancipação de grupos vulneráveis. Por vezes, articulam-se ações do ambiente escolar com práticas da educação não-escolar. Estudantes se expressam, inclusive, sobre a própria formação recebida. Geram-se utopias, com o incentivo à manifestação crítica.

Desse modo, tomando-se como tema a violência escolar e seus efeitos sobre os destinos da escola, reflete-se sobre a possibilidade de que esta desapareça ou, ao contrário, ressurgir desde seus próprios infortúnios. Tais reflexões foram obtidas, de um lado, por meio de revisão da literatura sobre as violências, e a possibilidade do fim da escola; por outro lado, por intermédio de estudos de casos de superação do problema, bem como sinais de uma escola renovada em sua missão de contribuir para desenvolver pessoas.

A tendência das reflexões é situar-se no plano mais amplo do tema. A metodologia utilizada, por vezes, pode levar à impressão de distanciamento entre as questões de raiz e as preocupações emergenciais de quem sofre com a baixa qualidade da educação e com a tragédia das violências. No entanto, a desinstitucionalização da escola, a educação domiciliar e a instalação do poder disciplinar como proposta educativa podem afetar futuramente a vida dessas pessoas, pois, depois que tudo passar, restará o tipo de educação mais informativa, menos formativa: desaparecerão as iniciativas de educação domiciliar e as acomodações escolares ao estilo militar de resolver problemas, permanecendo crianças, adolescentes e adultos à espera do desejado desenvolvimento e da preparação para um mundo em constante e atribulada velocidade. Assim, a perspectiva metodológica assumida neste trabalho guarda linha direta com a epígrafe que



abre o presente texto, para o que a palavra *clareza* se torna fundamental à solução do problema da violência escolar e suas consequências.

A VIOLÊNCIA ESCOLAR: EXCLUSÃO, DOMINAÇÃO, SILÊNCIO, ALIENAÇÃO

Uma percepção imediata apresenta a violência como fenômeno em que se emprega a força física e os meios de intimidação psicológica-moral-simbólica. Algo injusto ou discricionário e, na maioria das vezes, ilegal. É fácil dizer sobre ela, apesar de não haver consenso em torno de uma conceituação; é fácil de ser constatada, embora difícil de ser solucionada. Há tempos está em danos físicos (assassinatos, agressões, sequestros) e em simbólicos (preconceitos, humilhações, *bullying*, ironias). Já entre pesquisadores, o único consenso é o de que é mesmo difícil definir violência, com seu caráter relativo e mutável. Vinculada a contextos históricos e culturais, depende do espaço no qual se desenrola e de outros fatores (Lira & Gomes, 2012). Algo de matiz mais cultural que biológico, porquanto a atuação de seus autores é menos para manter a vida, e mais um reflexo das contradições sociais (Prieto Quezada, Gomes, & Acioli, 2012).

No âmbito das escolas, ela aparece nos cinco continentes. Inserida em contextos de desencontradas informações, com alguma continuidade, a violência é cometida pelos membros escolares, sendo os próprios pais, gestores, professores (Vasconcelos, Lira, & Soares, 2019), e entre os estudantes. Apenas considerando a violência peer-to-peer, medida pelo número de crianças com relatos de sofrimento ou protagonismo em brigas físicas entre si, chega a 150 milhões o número de vítimas e algozes, quantidade que cresce em países pobres e ricos. As consequências do problema são inúmeras: a) Extrínsecas: comportamentos antissociais; perpetuação da violência no ambiente familiar; menos oportunidades de trabalho; bilhões de dólares gastos com o problema apenas da violência contra crianças (UNICEF, 2018); b) Intrínsecas: crianças e jovens têm dificuldades de concentração, faltando às aulas, evitando as atividades escolares, abandonando a escola; impacto adverso no desempenho acadêmico e nas futuras perspectivas de educação e emprego; clima de ansiedade, medo e insegurança, sendo ambientes de aprendizagem inseguros, prejudicando a qualidade da educação para todos os alunos (UNICEF, 2019).

De qualquer modo, seja na sociedade como um todo, ou na escola em particular, a violência produz ou se confunde com a exclusão social. Eis aqui outro assunto para o qual também falta consenso em termos conceituais, o qual já se buscou explicar no domínio das desigualdades sociais, pobreza, desvio e marginalidade. O problema teórico alcançou maior complexidade a partir dos anos de 1970 porque determinados grupos, antes inseridos socialmente, começaram a perder alguns benefícios, tendo assim permanecido desprotegidos. A fome capitalista lançou para longe de suas benesses parte dos necessitados, a exemplo do ocorrido com os salários, ameaçando a coesão social. Este foi o caso de populações francesas. Aliás, o termo *exclusão social* foi introduzido na França, por Lenoir (1974), em sua obra *Les exclus: un français sur dix*, na qual o autor apresenta estudos sobre indivíduos sem adaptação à vida em sociedade, tais como delinquentes, suicidas, pessoas inválidas e abusadas, idosos, prostitutas, *marginais*. Essa percepção se aproxima da ideia de exclusão na contemporaneidade, pois a teoria elaborada pelo autor já explicava sua origem nos modos de organização social, e não em

componentes do âmbito exclusivamente individual. Embora os excluídos passassem a ser itens sociais estudados cientificamente, o consenso em torno de conceitos de exclusão social se manteve ainda distante. Nos Estados Unidos, por sua vez, os excluídos descendem em parte de imigrantes provenientes de países subdesenvolvidos. No Brasil, as explicações mais recorrentes sobre o assunto o vinculam à questão histórico-cultural, envolvendo mudanças nas instituições políticas na década de 1980. O problema se acirrou nos idos de 1990, alcançando intensidade sem precedentes, podendo estar na pobreza, no analfabetismo, na ausência de escolaridade e no trabalho infantil.

Essa instalação da violência e exclusão social é constatada em meio a valores, ideologias e padrões de consumo ditados nos *mídia*, como a TV; nos discursos desencontrados de famílias e até no ambiente escolar, este espaço que, em princípio, abrigaria os processos educativos no âmbito da educação formal. Essa disseminação de poderes espalhados nos detalhes do cotidiano, construída sem a percepção de suas vítimas, constitui o lugar da dominação no momento histórico atual. Já com Foucault (2014), para se excluir alguém, basta a utilização de três recursos do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. No âmbito da educação, o professor dociliza e domina o educando, buscando colocá-lo num lugar presumidamente seu; controla-o, à vista da ampla dispersão de indivíduos, com o acúmulo de informações no mundo. Nestes tempos de identidades fragmentadas, compreende-se por que, para o autor mencionado, a disciplina “adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multidisciplinaridade de elementos individuais” (p. 167). No entanto, segundo outra percepção, vive-se o momento histórico embrenhado na violência da positividade (Han, 2015), isto é, a predominância do *excesso do igual*, resultante da superprodução, superdesempenho e supercomunicação. Um momento de abandono da sociedade disciplinar para abraçar a sociedade do desempenho. Um tempo de construção da violência exaustiva, saturante, sistêmica em meio à permissividade e passividade social.

Constitui-se, portanto, a cadeia nociva da *violência-exclusão-dominação*. Isto na escola favorece a chegada do silêncio negativo entre estudantes, e entre estes e seus professores. Admitindo como possível classificar os tipos de silêncio, o pior deles, na escola, parece ser a mudez dos estudantes, envolvendo a perda de oportunidades de participação mais efetiva na construção de sua própria formação. Na educação básica, por exemplo, o professor se preocupa em passar conteúdos que priorizam aspectos informativos da educação. Na educação superior, por sua vez, tenta praticar currículos mais adequados ao utilitarismo das exigências de mercado, e menos direcionados à formação de seus alunos. O professor pode deter e esparramar conhecimentos técnicos específicos sobre eles, alegando cumprir programas de ensino. Em quaisquer desses níveis de ensino, aceita-se a impossibilidade da palavra e a negação do diálogo, levando até ao sentimento de autorrenúncia. Entre os mais frágeis, o silêncio, pelo menos, mantém a possibilidade de continuarem indo à escola; embora, caracterizando-se como ausência de liberdade de expressão sobre os percursos da própria história. Pode-se dizer, uma ausência humana.

Daí para a alienação é um pulo, construída em parte pelo acúmulo desenfreado de informações insignificantes. Gera-se o cenário em que indivíduos são domesticados, pois produzem e acedem a enorme quantidade de dados, funcionando como *chips* eficientes numa escala gigantesca de processamento de dados. Coloca-se no centro da questão não apenas a perda do poder de decisão desses indivíduos, mas a necessidade de maior clareza por parte deles sobre eventos simples de seu dia a dia.



Contudo, às voltas com renovados contornos de *dominação-silêncio-alienação*, o estudante constrói e reconstrói sua identidade na crítica cognitiva e normativa (Dubet, 1994). Nessa esteira, o processo educativo preocupado com a formação profissional e cidadã buscará continuamente fazer emergir o sujeito questionador, capaz de propor e analisar esse processo, opinando sobre a avaliação, as técnicas, a organização dos trabalhos e assim por diante. Somente assim será construída a possibilidade da autonomia desse sujeito. Exercerá o seu direito de apresentar críticas, aceitar ou recusar determinados valores e interesses, bem como o de elaborar representações culturais (Vasconcelos & Gomes, 2016). Antes de refletir sobre a escola capaz de concretizar tal educação, cabe compreender a possibilidade de seu desaparecimento, considerando sua desinstitucionalização, a educação domiciliar e a militarização das escolas.

O DESAPARECIMENTO DA ESCOLA

DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

Entre os antigos gregos, *eschole* significava o grupo de filósofos congregados ao redor de um mestre ou de uma tendência filosófica durante certo período (Japiassú & Marcondes, 2001). À frente no tempo, também romanos, indianos, chineses, bizantinos seguiram com essa ideia de reunião de pessoas em torno de alguém capaz de passar conhecimentos. Depois, em latim, *schola* deixa de ser especificamente uma escola de filosofia para ser um sistema, um curso, uma lição. Na Europa do fim da Baixa Idade Média, ela vai se expandir e assumir a configuração hoje conhecida, tomando lugar a realização do processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, e já com essa configuração, ela chega como o espaço ideal para transplantar a cultura intelectual europeia, adentrando o percurso de colonização latino-americana (Teixeira, 1976). Portanto, a escola vai se assumindo como instituição que, por meio do ensino, converte valores em normas e papéis sociais, repercutindo na personalidade dos indivíduos nela envolvidos.

Efetivamente, uma instituição tem a missão de converter valores em normas, elaborando papéis sociais que moldarão a personalidade dos envolvidos. E isto é válido tanto para ambientes mais amplos, por exemplo, a União Europeia, como para reservas culturais diante da complexa dinâmica da globalização. Um exemplo simples é a fábrica familiar de *seu* José, localizada na ponta da rua daquela pequena cidade, a qual pode estar no interior do Brasil, na África subsaariana ou nos arredores de Paris. Na escola, enquanto instituição, a mencionada conversão se concretiza por meio do ensino que visará a inserção plena dos indivíduos na sociedade. Apoiado em suas explicações sobre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, Durkheim ([1922] 1965, p. 41) informa que a educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações ainda despreparadas para a vida social. Portanto, o processo educacional contribuiria com aquela conversão, transmitindo costumes e regras, bem como gerando condições para a melhor convivência entre os indivíduos.

A escola cumpre melhor essa missão quando consegue harmonizar suas funções de educar, selecionar e socializar (Dubet, 1994), compatibilizando com a ideia de que ela seria uma instituição edificadora da personalidade e promotora da coesão entre

sociedades nacionais no contexto da racionalidade advinda com o ideal iluminista (Gomes, 2005). Tal harmonia – a ser quebrada ao longo da história – ocorria quando a educação priorizava a grande cultura e humanidades, com o abandono da economia e técnica (guerra entre educação e instrução); o sistema educacional selecionava as pessoas com a justaposição de unidades de ensino de acordo com as divisões sociais; a escola pouco se empenhava em socializar crianças e adolescentes, exceto nas aquisições por parte deles em prol do mundo adulto e do indivíduo racional.

Contudo, a leitura dessa missão, realizada da perspectiva dos contextos internos escolares, explica melhor como a história se encarregou de romper essa harmonia, caracterizando a desinstitucionalização da escola, percebida com o enfraquecimento ou desaparecimento não só de normas codificadas como também de juízos de normalidade (Touraine, 1997). Do ponto de vista dos atores nela implicados, as funções educar, selecionar e socializar não guardam mais a relativa harmonia integradora, levando a escola a deixar de ser uma instituição. De facto, enquanto solução da modernidade para os problemas da modernidade, ela foi entrando em declínio, com estruturas burocráticas em paulatina desatualização diante das mudanças e da estruturação das culturas juvenis no contexto de fragmentação da pós-modernidade (Gomes, 2005) (Quadro 1).

Quadro 1
Desinstitucionalização da escola

Funções da escola	Modernidade	Desinstitucionalização	Pós-modernidade
Educar	Educação com ênfase na grande cultura e nas humanidades em detrimento da economia e da técnica.	Fragmentação das fronteiras entre educação e instrução.	Educação preocupada com o ser humano, capaz de viver coletivamente, aprender responsabilidades por meio de exercícios não escolares, articulando informação e formação.
Selecionar	Seleção social originária da justaposição de escolas correspondentes às divisões sociais (forjada a montante da escola).	Massificação da escola. Inflação dos diplomas.	Seleção originária das pequenas diferenças e desvios de pequena monta (forjada durante a escolarização).
Socializar	Socialização interessada em ajustar expectativas de alunos, professores e famílias a valores encarnados pela escola, implicando numa forte segregação social, fecho da escola sobre si e distanciamento entre alunos e professores.	Dispersão dos modelos educativos. Ajustamentos parciais (estabelecimento ou classe).	Socialização concretizada por: 1 – Escola independente, voltada para desempenhos, afirmando regras e hierarquias escolares, ou voltada ao oferecimento de oportunidades aos alunos não proporcionadas pela família e sociedade. 2 – Escola aberta à sociedade e à economia, útil e eficaz, ou investida num papel social e integrador.

Fonte: elaboração do autor, com base em Dubet (1994).



Desse modo, indo da modernidade à pós-modernidade, os modelos educativos e a missão da escola teriam perdido sua relativa homogeneidade. Da situação na qual a cultura escolar, a distribuição de credenciais e a educação constituíam um todo, chegou-se à situação da escola, e até no ambiente universitário, pouco definida pelos seus valores ou funções. Essa transição teria ocorrido em função das dinâmicas de desinstitucionalização (Quadro 1). Na educação básica ou na educação superior, intensificaram-se os problemas afetos à heterogeneidade dos públicos, à estranheza dos estudantes com relação às normas escolares, ao desconforto de professores diante do *nível* dos alunos, à angústia dos alunos. Nesses âmbitos de ensino, definindo-se não mais em termos de valores ou funções a desempenhar, e sim por sua capacidade de combinação de suas ações, a escola caracteriza o fim do modelo de organização compreendido como instrumento de institucionalização de valores.

Nesse contexto de desinstitucionalização se instala a cadeia nociva da *violência-exclusão-dominação*, em meio ao silêncio entre estudantes e entre estes e seus professores, rumo à alienação. No nível micro, cultua-se a violência no cotidiano da atuação docente (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018); no macro, vive-se a violência da positividade, pela qual desaparece a alteridade em meio ao *excesso do igual* (Han, 2015). Assim, a violência constitui importante contribuição à possível morte da instituição escolar. No Brasil, então, aumenta o desencanto com as instituições devido em parte ao problema da violência escolar. Por aqui, historicamente, a escola tem sido violenta. No plano físico, professores e diretores até há pouco tempo tinham o hábito de distribuir *cascudos* e puxões de orelhas em alunos, ou os obrigavam a se ajoelhar sobre caroços de milho no canto da sala; hoje há registro de aluno que atirou uma pá na cabeça de uma professora, em escola situada na capital brasileira, causando-lhe traumatismo craniano. No plano psicológico, frequentemente, há humilhações públicas, o *bullying*, a ideologização destruidora de opiniões, sonhos e percursos de vida. Desesperada e, no caso brasileiro, convivendo com a ausência de uma política pública voltada para a convivência escolar (Vasconcelos, 2017), a sociedade suscita a possibilidade da educação em casa ou a escola administrada, parcial ou plenamente, pela força militar.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR

A educação domiciliar tem surgido como iniciativa educacional não-institucionalizada em algumas partes do mundo. Os EUA, por exemplo, entraram no século atual com 850 mil crianças e adolescentes com idade entre cinco e 17 anos envolvidas no ensino praticado em domicílio por pais ou professores contratados (Blelick, Chandler, & Broughman, 2001), público que hoje atinge a marca de dois milhões. Se antes os pais optavam pela educação domiciliar, principalmente, para prover seus filhos com uma educação religiosa ou moral, hoje ela é buscada devido a preocupações com as escolas e seus problemas de segurança, drogas e violência escolar. No Brasil, um Projeto de Lei (Brasil, 2019a) foi encaminhado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, como ponto de plataforma eleitoral, visando legalizar a educação domiciliar e, assim, revogar decisão do Supremo Tribunal Federal.

Com suposta adequação de metodologias ao aprendizado de indivíduos e, contando com o preparo dos pais, ou de pessoas contratadas, para desenvolver um currículo, bem como com a capacidade de organizar o espaço educativo melhor do que as escolas, essa

iniciativa busca oferecer à criança ou adolescente algo que não teria sido obtido na escola, como, por exemplo, o autodidatismo. Entretanto, outros fatores compõem a decisão pela educação domiciliar. Já o documento *Homeschooler: back to the future*, de Lyman (1998), apresentava como pano de fundo a insatisfação com a educação formal naquele país, seja porque as escolas públicas retornavam um *produto* ruim, os graduados analfabetos e despreparados; seja porque essas escolas se tornavam pontos de crime, com venda de drogas, roubo de professores e explosão de bombas.

Uma importante controvérsia se refere à socialização das crianças e adolescentes. Para uns, a educação domiciliar é válida porque o mundo seria a sua sala de aula, pois casa, igreja, freguesia, grupo de pares, *shopping center*, lugares como esses, seriam instituições de ensino (Lyman, 1998). Ao que se contrapõe a constatação de que tal socialização é cada vez mais difícil de ocorrer, pois as famílias de hoje não mais se relacionam com tanta frequência, e como antes, com vizinhos, parentes e até amigos. Na verdade, a educação domiciliar não reúne condições que a habilitem para ser solução a problemas de um sistema educacional e, pontualmente, da violência escolar que, inclusive, se faz por *cyberbullying*, de casa mesmo.

De todo modo, iniciativas educacionais precisam ser consideradas na unidade de um projeto educativo mais amplo, em abordagens mais detidas sobre o tema. Cabe lembrar a origem do termo educação, advindo do verbo *educar*, o qual emerge de *educere*, significando *levar para fora, fazer sair, tirar de*. Este é um significado distinto de *educare*, o qual implica *instruir, ensinar*, traduzindo a originalidade do grego *paidagogia*, de *pais* (criança) e *ago* (conduzo). Juntem-se os dois significados e parece se fazer presente o conceito de processo educacional que articula dimensões afetiva, ética, técnica, intelectual, corpórea e avaliativa, promovendo o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, educar é a ação direcionada para o conjunto da comunidade, da sociedade e do planeta como um todo, focalizando a busca de sentido pelas pessoas, com foco no futuro. É mesmo como existia entre os gregos antigos, considerados cidadãos, em que a educação era a última justificação da comunidade e individualidade humanas, estando no ápice de seu desenvolvimento (Jaeger, 2001). Com essa ação, o indivíduo se apropria de elementos da natureza e constrói sua existência por meio da consciência. Logo, educar se remete à cultura, pois esta é o acúmulo de experiências e aprendizados que obrigam o indivíduo a decidir, em seu grupo, pelas melhores de tais experiências para, na sequência, convertê-las em imagens e lembranças que, inicialmente, se ligam às realidades capturadas pelos sentidos e, depois, são generalizadas (Vieira Pinto, 1979).

Tal consciência, no seio da realidade cultural, é alcançada por intermédio da educação promotora da condição humana, isto é, construtora da existência de pessoas na interação entre si. Nessa ótica, *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*, apresentados por Morin (2003), se apoiam na noção de totalidade aberta do ser humano. Em conjunto com os *Quatro Pilares da Educação para o Século XXI* (Delors et al., 1998), pressupõem a conexão entre os diversos itens favoráveis ao desenvolvimento humano. Isto implica a possibilidade do indivíduo se perceber como um ser situado no mundo, na relação com os outros.

Na visão de Freire (2011, 2014), os humanos são seres em construção, constantemente, na companhia de outros e do mundo. Assim, o contexto social do indivíduo o leva a perceber a sua incompletude; nesse momento, desenvolve-se como sujeito de sua própria história. O espaço cultural proporciona o aprendizado apto a mostrar o valor do respeito às singularidades de cada pessoa. O mundo como um todo converte-se em sua casa, uma oportunidade em todo e qualquer lugar para conquistar a



cidadania. Nessa perspectiva, educar é contribuir para a conscientização de educandos e educadores, partindo-se de uma realidade local, com início na leitura do mundo e, assim, dele participar. Por isso, a mensagem de Morin (2003) sobre o *educar* no enunciado que abre os *sete saberes* coloca à educação o objetivo de preparar os indivíduos para o combate vital que leva à lucidez.

Se claramente é preciso educar para o mundo, não nasceria a ideia de educação domiciliar do cansaço da sociedade, diante da violência da positividade e da expansão da razão instrumental? Sendo isso verdade, a solução para a violência escolar não pode ser a desinstitucionalização da escola e menos ainda a possibilidade da educação domiciliar. Resolve-se a violência da positividade com a quebra da violência sistêmica, com a geração de vínculos entre as pessoas, com o fim da corrida desenfreada pelo desempenho. Soluciona-se a expansão da razão instrumental com a rutura da ideologia e mitologia cientificista, embora a escola e a comunicação de massa tenham contribuído para o prolongamento de tal ideologia e mitologia. Logo, a superação (ou redução) da violência não ocorrerá com o mero deslocamento de processos educativos de um lugar (a escola) para outro (o domicílio). O foco de atenção precisa se transportar, não sendo mais o lugar físico, e sim o lugar psicológico-social-antropológico.

Nessa linha, a figura socrática, com sua ironia e maiêutica, faz recordar que a educação para o mundo não pode se fechar em casa, sequer entre paredes de uma sala de aula, mas a escola pode e precisa se converter em todos os seus espaços e tempos numa efetiva *ágora* (Platão, [399 a.C.] 2004). Anunciando nada saber, Sócrates lança interrogações aos seus interlocutores (é a ironia) para, no final, evidenciar que eles não sabiam o que pensavam saber e sabiam o que pensavam não saber. Ora, a educação domiciliar pode gerar na criança a ideia de que seus pais são detentores de todas as informações e sabedoria necessárias para ela, criança; no limite, reforçando a falsa interpretação de que o conhecimento dos *outros* seria uma exclusividade do *indivíduo*, alcançável por este sem a participação da sociedade. Sócrates desperta consciências adormecidas na intersubjetividade (é a maiêutica). Ora, a educação apenas em casa pode gerar e cultivar o desprestígio de momentos interativos entre as pessoas, com a limitação de encontros, mesmo havendo algum resquício de diálogo entre elas. E o mundo lá fora? Alguns poderiam citar a *internet* como meio capaz de suprimir uma *interação* mais ampla; ledo equívoco, pois a linguagem humana não nasce em circuitos elétricos ou imagens pré-elaboradas. Outros alegariam, provavelmente, ser confortável receber informações no ambiente domiciliar; neste caso, apenas o recebimento de informações se torna insuficiente para promover o desenvolvimento humano.

Pensar, querer e praticar a educação em domicílio, em substituição à escolar, é empobrecer a função da linguagem, do exercício da língua e do papel da fala. Com essa prática, a criança limita suas montagens intelectuais originadas pela função psicológica, que é a própria linguagem. Limita também seu vocabulário e gramática proporcionados pelo sistema de expressão de sua comunidade (para além de casa), que é a própria língua institucionalizada com o uso. Perde oportunidades de expressar sua realidade humana, este papel da palavra; logo, afirma-se menos como pessoa. Ao contrário, humaniza-se, quem encontra sentido na palavra expressa e escutada, efetivamente, a educação para o mundo.

Ao pretender oferecer sentidos aos seus adeptos, algo impossível, ontologicamente falando, a educação domiciliar se converte numa filosofia hegemônica. Logo, ideologia. É preciso entender que todo ser humano necessita de filosofias apropriadas, isto é, capazes de abrir perspectivas para o ato reflexivo, crítico, rigoroso, radical. Por isso mesmo a educação para o mundo não se encontra na mesa de um escritório ou sala de estar de uma casa.

MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

No Brasil, encontra-se também em andamento a chamada militarização de escolas da educação básica, concretizada por meio de parcerias entre as secretarias estaduais de educação e de segurança pública: escolas têm recebido em seu interior indivíduos armados, transitando entre professores, alunos, pais e demais membros escolares, sob o argumento de disciplinar os alunos. Contudo, há controvérsias sobre sua implementação.

Parte dos especialistas percebe que, assim, não apenas o problema da violência escolar será resolvido, mas o desempenho dos alunos e os resultados escolares poderão melhorar. Para outros, isto ocorrerá se for disponibilizada à escola uma estrutura mínima, tendo ambientes de qualidade, laboratórios, professores e gestores preparados, plena atenção das políticas públicas e outros recursos, podendo até mesmo ser como ocorre com os 13 Colégios Militares brasileiros. Alguns setores da sociedade, em especial os pais, e parte dos *media*, dizem que alunos têm melhorado o seu comportamento. Que as escolas passaram a possuir mais ordem, decência, respeito e disciplina. Outros discordam da militarização, pois para eles, o respeito à diferença entre os indivíduos fica prejudicado, sendo insuportável às pessoas, como seres humanos, estarem constantemente sob ordens.

Quatro escolas localizadas na capital brasileira estão implementando o chamado *Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal*. O projeto piloto *Escola de Gestão Compartilhada* promete mais qualidade à educação institucionalizada por meio do combate à violência em seu interior. Segundo o discurso oficial, constante da Portaria Conjunta n.º 1, de 31 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019b), os estudantes terão facilitada a construção de valores cívicos e patrióticos e serão formados para o exercício da plena cidadania; os indicadores de desenvolvimento da educação básica melhorarão; os índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino aumentarão; os parâmetros de segurança pública cidadã na escola avançarão.

Embora não previsto na mencionada Portaria, aos alunos dessas escolas tem sido imposta mais disciplina, cumprir rigorosamente os horários, usar cabelo amarrado (as raparigas) e cabelo curto (os rapazes), bem como vestir uniformes diferenciados (elas e eles). Morte ou aperfeiçoamento da escola, a sua militarização ressoa como limite de esforços para superar a violência escolar. No entanto, sendo a sua base filosófica o famigerado *vigiar e punir*, depois da violência para combater a violência, o que virá?

A iniciativa se apoia no poder disciplinar (Foucault, 2014). Ao professor, militar ou não, cumpriria docilizar o aluno, colocando-o em *seu lugar*. O olhar hierárquico ampliaria o raio do panóptico foucaultiano: em vez de ser apenas o professor a olhar a conduta do aluno, agora será toda uma estrutura a vigiá-lo e a aplicar punições, caso sejam desobedientes. É como no jogo de marionetes, nos bastidores, alguns manejando as cordinhas, controlando comportamentos e implementando a obediência plena.

Além disso, o que aparentemente poderia ser gestão democrática pode se caracterizar como homogeneização de identidades. A esse respeito, o que terá na cabeça o professor ao tentar unificar seus alunos? Estando a serviço do poder disciplinar, ele admitirá e internalizará a existência de uma estrutura psico-sociocultural, mínima e máxima, a ser obtida pelo aluno, cabendo a ele, o professor, dizer qual é a identidade desse aluno – à luz desse *mínimo e máximo*, o professor utiliza todos os recursos didático-pedagógicos para direcionar o aprendizado, atitudes e comportamentos para um único sentido: a obediência. Seguramente, o assunto poderia ser também analisado a partir do conceito de domínio de corpos (Foucault, 2013), pelo que a militarização das escolas, a longo prazo, pode até contribuir para aumentar a violência e a exclusão.



O princípio da inclusão na comunidade global humana, como animação da escola, cederia espaço ao princípio da exclusão, a começar pela expulsão de alunos, da escola, por não terem conseguido determinada pontuação em algumas matérias. Aliás, perdida a sua função custodial, a escola pode empurrar esses alunos – os mais pobres, principalmente – para as teias da criminalidade, pois, se antes ela era o único lugar onde eles se protegiam do crime organizado, agora, abandona-os à própria (má) sorte. Há o risco real de uma contribuição ao aumento da população carcerária brasileira, ocupante do terceiro lugar no mundo em quantidade de presos (Vasconcelos & Gomes, 2019).

Portanto, em vez de soluções à violência escolar assentes no diálogo, e da construção da cidadania por meio da crítica, pode-se instalar a doutrinação coletiva do mando e obediência – e, como pedra jogada no lago, se espalhar em ondas por toda a sociedade, até lembrando a série televisiva *The Handmaid's Tale*. É pertinente perguntar: antes do apelo à militarização das escolas para solucionar o problema, terá sido realizado todo o possível para o fim da violência da escola, na escola e contra a escola? Esta é *querida* pelos alunos? Ela é interessante? Com efeito, um estudo de Pais (2008), que aborda as violências escolares, sugere que condutas tidas como violentas podem resultar da aversão de crianças concebidas como violentas a uma escola que não aprendeu ainda a acolhê-las, nem como lhes incutir um sentido de responsabilidade e disciplina. De acordo com o autor, essas são as *escolas do diabo*, com violências protagonizadas por alguns de seus jovens como máscara, haja vista as formas sutis de violência sofridas por esses em seu interior.

Defende-se que, antes de militarizar as escolas, é possível seguir com soluções à boa convivência em seu interior. Sobretudo, soluções baseadas em pesquisas científicas. Nessa seqüência, recente investigação, baseada em 16 artigos e três teses produzidos no Brasil, Portugal, Espanha, México e Chile, com critérios de seleção altamente exigentes, apresenta o que dá e o que não dá certo em ações destinadas a realizar essa convivência. Apresentam-se soluções que apontam para resultados duradouros ao problema da violência. Em suma, é a substituição do ódio pela ponderação, com paciência e cuidado pelo outro (Quadro 2).

Quadro 2

Alternativas de solução à boa convivência escolar: o que dá e não dá certo

Não dão certo	Dão certo
Castigos corporais	Adotar na comunidade educativa o apreço pela afetividade, a atenção e a empatia. Recuperar a memória de crianças e adolescentes maltratadas, a fim de fazer face a danos e prevenir outros casos, bem como aprofundar estudos sobre hierarquias entre alunos.
Humilhações públicas	Adotar na escola condutas moderadas, com o controlo das próprias emoções.
Câmaras, detetores de metal e outras tecnologias de segurança	Aproximar os pais de alunos da comunidade educativa. Se possível, implementar estratégias formativas com a participação de todos em conjunto. Ultrapassar a dimensão do ensino só de conteúdos formais, focalizando também aspetos morais, éticos, cidadãos, de respeito e de consciência.
Tolerância zero (avaliações de programas em vários países apresentam efeitos negativos)	Escutar os alunos, considerando a violência como resultado de condições sociais desfavoráveis (a rutura de laços sociais) e como manifestação de subjetividades (a ausência da palavra). Aprimorar ou desenvolver entre os membros da comunidade escolar o hábito de dialogar. Foco: harmonização de atitudes e estilos de comunicação em trabalhos colaborativos. Promover entre os professores a abertura à alteridade.
Rotular o aluno como indisciplinado e mal-educado, promovendo a vinculação entre esse perfil e a família	Em vez de culpar, é preciso agir. Escola e professores são suscetíveis de serem violentos, num círculo vicioso.

Fonte: elaboração do autor, com base em Vasconcelos (2017).



COMO FÊNIX, A ESCOLA PARA O FUTURO

Antes de refletir sobre aspectos da escola do futuro, convém uma síntese das respostas oferecidas à parte inicial do problema sobre o qual se debruça este trabalho. A cadeia *violência-exclusão-dominação-silêncio-alienação* vem se convertendo em pano de fundo de um possível desaparecimento da escola. Em primeiro lugar, enquanto instituição edificadora da personalidade e promotora da coesão entre sociedades nacionais, no contexto da racionalidade advinda com o ideal iluminista, a escola começa a desaparecer quando deixa de seguir harmonizando o educar, o selecionar e o socializar. Desaparece quando passa a ser um arranjo, com estruturas burocráticas desatualizadas diante das mudanças e da estruturação das culturas juvenis no contexto de fragmentação da pós-modernidade (Dubet, 1994; Gomes, 2005). Em segundo lugar, a escola desaparece quando cede lugar à educação reduzida ao espaço domiciliar. Se educar é a ação direcionada para o conjunto da comunidade e da sociedade onde se encontra o educando, portanto, remetendo-se à cultura, será prioritariamente na escola, relacionando-se com seus semelhantes, que o indivíduo encontrará espaço favorável à construção de sua existência. Ele precisa estar, constantemente, na companhia de outros e do mundo. Fechando-se em casa, de facto, faz desaparecer o lugar físico o qual se denominou instituição escolar. Educando-se apenas em casa fica difícil ao indivíduo conscientizar-se para o mundo e para o outro, pois a escola fica abandonada como espaço privilegiado do contacto com uma realidade local, bem como o início de uma leitura do mundo e assim dele participando. Em terceiro e último lugar, será o sumiço da escola, o desaparecimento desta enquanto lugar para a consciência racional, quando se instala em seus contextos a militarização, a qual se baseia na aplicação do poder disciplinar, caracterizando a dominação de corpos (Foucault, 2013, 2014). Desaparece a escola, a qual cede lugar ao quartel, que, em oposição àquela com sua vocação de desenvolver indivíduos para viver, prepara indivíduos para matar – sai Eros, entra Tânatos.

Como a escola, vivenciando os estragos da mencionada cadeia, poderia se reformular estruturalmente? Não se trata de apontar uma narrativa que prediga o futuro dela, em sua função de educar, pois daqui para frente a saga humana terá cada vez mais como garantido o fato de que a mudança é a única certeza – a milenar lição heraclitiana ainda por aprender pelo género humano. Contudo, sendo primordial ter a educação favorável ao desenvolvimento dos indivíduos, em especial nestes tempos de identidades fragmentadas, indicam-se oportunidades de ressurgimento de uma instituição capaz de articular aspectos informativos e formativos da educação. Haverá de ser uma escola com visão ecológica do desenvolvimento humano, percebido que a flexibilidade mental e o equilíbrio emocional serão itens de sobrevivência das pessoas, no século XXI, um tempo abarrotado de informações.

Tendo isso em conta, apresentam-se em visão panorâmica constatações da superação da violência e da renovação da escola, respondendo à segunda parte do problema ora estudado na medida em que assinalam o ressurgimento da escola a partir de seus próprios infortúnios. São relatos obtidos por meio de três pesquisas já publicadas (Vasconcelos, Lima, & Menez, 2018; Vasconcelos, Lira, & Soares, 2019; Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018) e por meio de outra pesquisa, cujos resultados parciais foram publicados em Vasconcelos e Gomes (2019): a) três estudos de casos múltiplos, que envolveram 10 instituições, com seus processos educativos, e 1.910 beneficiários desses processos, aqui incluídos 12 dos 16 participantes com seus relatos; b) cinco grupos focais realizados em uma instituição de educação superior, tendo contado com 42 jovens



estudantes. As quatro pesquisas foram realizadas em 2017, no Distrito Federal, sede do mais alto poder político brasileiro.

Após apresentar os três estudos de casos múltiplos, que totalizam 16 estudos de casos únicos, bem como a pesquisa com os grupos focais, esta seção finaliza com a proposta de uma noção de inclusão educacional, preliminarmente compreendida como impulso e prática imprescindíveis ao desenvolvimento de potencialidades humanas, sendo uma tentativa de oferecer maior abrangência ao cenário de soluções ao problema da violência escolar e oportunidade de reinvenção da escola em sua missão de contribuir para o mencionado desenvolvimento.

DE DOMINADOS E ALIENADOS À CONQUISTA DA EMANCIPAÇÃO

O primeiro dos três estudos de casos múltiplos (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018) é composto por quatro casos únicos, tendo trazido práticas educacionais situadas no âmbito da educação não formal, e direcionadas para pessoas de comunidades vulneráveis, como contributo à superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 2011). Essa educação, não advinda da família ou do encontro direto entre o indivíduo e o mundo, menos ainda do sistema escolar (Trilla & Ghanem, 2008), pode ser aproveitada pelas escolas em seu papel de contribuir para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Os resultados dos quatro casos únicos apontam para os pilares da educação para o Século XXI (Delors et al., 1998):

a) Caso Único 1: Foi estudada uma associação de moradores a qual desenvolve ações educativas que, dentre os resultados obtidos (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018), cabe destacar o resgate da autoestima dos educandos. Localizada naquela que é considerada a segunda maior favela da América Latina, e situada a 30 quilômetros da capital brasileira, a associação tem conseguido, por meio do reforço escolar, com que 168 crianças e adolescentes concretizem o pilar *aprender a ser*. A diretora da associação relatou: “Há tempos, 40 adolescentes recebiam estudos por meio de nossa educação não formal. Daquele total, morreram 30”. Ao continuar seu relato, ela informou que parte dessas mortes ocorreu em função da *guerra* das drogas. As vítimas usavam, vendiam e se matavam por elas. E concluiu o relato: “Dos dez sobreviventes, apenas três deixaram de ir para a cadeia: meu filho, o vizinho do lado e outro dali. A culpa não é só dos governantes; a culpa é também nossa”. Para a diretora, deve-se conscientizar de que é possível transformar realidades. Os três sobreviventes, e depois outras crianças e adolescentes, conseguiram sair do domínio de drogas e outras violências porque, “tendo se unido e iniciado ações de educação, eles e outras pessoas do lugar passaram a compreender que elas são mais do que conhecimento”.

b) Caso Único 2: Investigou-se um grupo de dança que, dentre os inúmeros resultados obtidos (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018), evidenciou ser uma inspiração para desenvolver o autoconhecimento. Atuando em local a 25 quilômetros de Brasília, o grupo tem contribuído para que, pelo menos, cinco centenas de crianças e adolescentes se encaminhem e realizem o pilar *aprender a conhecer*. Relatou a diretora do grupo, a exemplo de outros similares, que uma das alunas de dança: “Quando entrou para o grupo de *ballet*, M. ainda era uma criança de sete anos de idade [hoje tem 17] e não tinha muita habilidade para aproximar-se das colegas e das professoras”. E continuou a diretora: “Atualmente, a M. está um amor de pessoa”. Então, “a dança vai



abrindo a mente das crianças e adolescentes: há outras coisas boas que podem ajudá-las na vida”. Ela “já estuda inglês, francês e, agora, está fazendo estágio num grande banco, prevendo nele trabalhar”. Prosseguindo com seu relato, a diretora informou que ela “já é professora-assistente [...], quer ser jornalista para divulgar o esporte [desporto] e a dança”, portanto, as alunas e os [poucos] alunos “são pessoas que estão sonhando [...]”. Esses relatos evidenciaram que a educação recebida por elas e eles ultrapassa o ambiente da dança: “A gente trabalha a parte de higiene, como saber organizar as coisas em casa, fixar um prego na parede e, num saquinho, colocar o figurino [de ballet], guardar o uniforme escolar, fazer as tarefas da escola”, informou a diretora do grupo. Além disso, continuou ela, “os pais relatam mudanças, com filhas que começam a respeitar os irmãos, ajudar nos afazeres de casa”. Esses relatos evidenciam exemplos de superação, pois a trajetória de reinventar o futuro e, na companhia de colegas, constrói para os alunos do grupo de dança modos diferentes de conhecer o mundo.

c) Caso Único 3: Foram visitados 17 Centros de Convivência, em que a ação educativa se evidenciou, à parte outros resultados (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018), como indicativo de caminhos à vida digna. Embora sob a égide do governo distrital, esses Centros têm conseguido, por meio de recursos da educação não formal, estabelecer uma formação cidadã de, pelo menos, mil crianças e adolescentes, apontando com suas atividades para a efetivação do pilar *aprender a fazer*. A professora que dirige os Centros relatou, dentre outros vários exemplos: “O menino M. [15 anos de idade] tem muito a ensinar; [...] ele e seus irmãos menores presenciaram o assassinato da mãe por conta de uma dívida que o irmão mais velho tinha com traficantes”. Ela contou que a mãe de M., em agonia de morte, solicitou a uma vizinha que cuidasse das crianças [quando ela falecesse]. A vizinha da moribunda os criou. Contou que os miúdos deixados por ela “tinham índoles diferentes, provavelmente, comprometidos pelo contexto de vulnerabilidade em que se inseriam”. Desejando quebrar o circuito da violência e exclusão social em que sua família vivia, o menino M. passou a enfrentar dificuldades contra si e contra suas irmãs e irmãos. “Aqui [no Centro], o M. tem vencido obstáculos, graças às orientações recebidas, aprendendo como resolver problemas; ele participa das oficinas [do Centro], criando vínculos com os demais frequentadores”. Ficou evidenciada a percepção dele de que, para emancipar-se, necessita vencer dificuldades que o impedem de realizar seus desejos.

d) Caso Único 4: Pesquisou-se uma Escola Rural, uma instituição que tem conseguido inúmeros resultados com seus trabalhos (Vasconcelos, Lourenço, & Menez, 2018), porém, cabendo destacar a efetiva promoção do exercício da alteridade. Situada em Luziânia, estado de Goiás, próximo à capital brasileira, por mais de duas décadas aquela escola tem possibilitado que 230 crianças e adolescentes alcancem o aprendizado do *aprender a conviver*. Informou a diretora que o miúdo “D. chegou à escola, levado pelo Conselho Tutelar¹. Um típico garoto-problema, como se estivesse predestinado a ser do mundo das drogas e do crime”. Periodicamente, o Conselho o visitava. Pouco admitia que o *tipo* que havia sido deixado na escola era agora enaltecido, no local, por ter uma postura solidária. Como aquilo tinha sido possível? No entanto, o então adolescente D. precisava sair da escola para cursar o 6º ano noutra instituição escolar, estadual e pública. Segundo a diretora da escola, na outra instituição escolar o D. viveu assédio, com parte dos colegas de turma exortando-o a *pregar peças* em professores. Incentivado por aqueles colegas, ele se dispôs a jogar bolinhas de papel amassado nas costas de um

1 O Conselho Tutelar foi criado no Brasil juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei 8069/1990, em seus artigos 131 a 140 (Brasil, 1990). Esta Lei define que os Conselhos Tutelares são órgãos que fazem parte da administração municipal, sendo encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.



professor. Porém, resgatando valores, amor e respeito recebidos na Escola Rural, ele não o fez. “Atualmente, D. já tem como concluído o ensino médio, tendo retornado aqui como voluntário. Sonha em ser engenheiro elétrico”, concluiu a diretora. Na verdade, ele conseguiu sair da dominação expressa em atos os quais, no fundo, não queria cometer.

Dentre os aspectos comuns, os casos apresentaram itens da educação não formal capazes de romper a reprodução da *violência-exclusão-dominação*. Isto acontecia à medida que informações negativas eram convertidas em oportunidades de conhecimento útil pelos alunos. Ocorria também com a aquisição de valores e construção de projetos de vida. Os professores envolvidos diretamente com o trabalho valorizavam a dedicação e a paciência direcionadas à transformação de vidas. Portanto, o fim do mencionado circuito, e assim abertura à inclusão social, se mostrou aderente à capacidade da atuação didático-pedagógica que articula aspectos informativos e formativos da educação, bem como a aptidão para o diálogo. Nesse sentido, há de se resgatar a pedagogia dialógica (Freire, 2011), em consonância com as diversas dimensões da educação orientadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 1998).

O segundo estudo de casos múltiplos (Vasconcelos, Lima, & Menez, 2018) também se orientou a grupos de pessoas de comunidades vulneráveis. Foram evidenciadas experiências sociais de seis jovens universitárias, portanto, seis casos únicos, que podem inspirar escolas em geral e, singularmente, instituições de educação superior, a promoverem a emancipação. As narrativas podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de maior conscientização de mulheres, durante estudos na educação superior, sobre suas realidades.

Os contextos educacionais estudados foram três instituições de educação superior particulares, tendo sido uma universidade (uma aluna), um instituto superior de educação (duas alunas) e um centro universitário (três alunas). A média de idades foi de 26 anos. A lição trazida pelas narrativas em termos de desenvolvimento inicia com os desafios de ingressar e permanecer na educação superior, finalizando com o aproveitamento de espaços de emancipação abertos pela instituição. Quanto aos desafios, aspectos sociais dessas mulheres pareceram ter a força de mantê-las envolvidas num circuito *violência-exclusão* com tendência a se converter em sua alienação (Quadro 3).

Quadro 3

Contextos de violência e exclusão no ingresso e permanência na educação superior

Família	Trabalho	Situação sócio-cultural-econômica	Vida acadêmica
Gravidez precoce. Pressão familiar para que priorize o trabalho e não os estudos. Cobrança da família para que os estudos deem resultados, como um bom emprego.	Cedo na vida, o trabalho informal, como, por exemplo, babá; formal, como faxineira e operadora de <i>telemarketing</i> .	Desigualdade sociocultural, entre estudantes, como motivo para o isolamento sofrido na sala de aula.	Preconceito em função do lugar onde mora. Exigência de estágio supervisionado em detrimento de trabalho remunerado.

Fonte: elaboração do autor, com base em Vasconcelos, Lima, & Menez (2018).



Já com relação ao aproveitamento de espaços emancipadores na instituição, uma participante relatou que, depois de seu ingresso na educação superior, se percebeu uma pessoa capaz de manter melhor o foco: “Antes eu não queria nem fazer faculdade; depois (...) vi que não dá para não fazer faculdade”. Outra estudante narrou que a descoberta de “um novo mundo, novas pessoas, novos olhares, visões diferenciadas” se constituiu uma “maravilha” em sua vida. Outra ainda relatou: “Consegui o que planejei, me encontrar, me moldar”, sendo que, para ela, “a faculdade te abre horizontes que você não vai encontrar em outro lugar”. Desse modo, o jogo de informações, muitas vezes, esparsas durante o curso, não lhes impediu de encontrar sentido na educação recebida e, com isso, sair da alienação. No limite, estavam sendo capazes de superar o circuito *violência-exclusão-alienação*.

Para elas, estudar é o caminho para o amadurecimento e à tomada de decisões. Disseram ter aprendido a lidar com as diferenças, a suprimir preconceitos, bem como encontrar sentido para sua história. Eram experiências sociais emancipadoras porque, do lado de educadores, existia sensibilidade para o desenvolvimento humano e, do lado das jovens universitárias, havia sentido no seu dia a dia quando se deparavam com informações honestas, bem-intencionadas e significativas. As participantes percebiam a iminência de violência e exclusão e, concomitantemente, se conscientizavam que suas experiências sociais estavam perpassadas por um poder que lhes sobrepuja em diversas ocasiões.

Assim, havia espaço aberto às participantes direcionado para a construção de valores, denotando o diferencial do professor capaz de se comunicar, ser paciente e solidário com seus alunos, bem como respeitador das diferenças individuais. A presença dessas contribuições se mostrou imprescindível à concretização de seus respetivos objetivos de vida.

DE SILENCIADOS AO ALCANCE DA LIBERAÇÃO

O terceiro e último estudo de casos múltiplos (Vasconcelos, Lira, & Soares, 2019), composto por seis estudos de casos únicos, foi realizado também no âmbito da educação superior, tendo concluído que episódios de superação do silêncio podem se converter em estratégias educativas. Assim, é possível sair do mero discurso, indo à prática (Teixeira, 1976); da primazia da informação, à articulação informar-formar (Vasconcelos & Gomes, 2016); da opressão, à esperança (Freire, 2011); da anulação, à resiliência e, por fim, sair da escola linha de montagem, indo à escola que aproveita as potencialidades de seus alunos. Seis jovens estudantes, mulheres e homens, proporcionaram relatos de vida durante a pesquisa realizada em três universidades.

Os dois primeiros casos únicos foram um homem e uma mulher que se graduavam numa instituição na qual cada um deles havia concluído outro curso. O aluno mencionou situações do cotidiano escolar em que se sentia silenciado, mas por observar a (in)coerência de atitudes de professores passou a ter coragem para se manifestar: “Um dia cheguei atrasado à aula e não pude participar da apresentação de meu grupo. Entrei e fiquei na sala. Passaram-se quase trinta minutos e uma colega chegou atrasada... Aí, a professora a deixou entrar e participar da apresentação do grupo dela”. Por sua vez, a aluna participante da pesquisa citou o episódio de um professor que, sendo impaciente, falou um palavrão na sala de aula; mas, ela conseguia



debelar o silêncio, pois valorizava a interação entre educandos e educadores: “Ele [o professor] poderia ter dado o recado de uma forma, digamos, mais humana e não, assim: sou o superior e não estou nem aí para vocês!”.

Nos terceiro e quarto casos, aluno e aluna eram egressos de uma universidade particular em que tinham concluído cursos de graduação dois anos antes. Para vencer o silêncio durante os processos educativos, o aluno informou que *corria atrás* de respostas aos problemas do curso, aproveitando oportunidades oferecidas por este para se desenvolver: “Quando há oportunidade, eu discuto, debato, tiro dúvida. [Na verdade,] eu me dava bem com os professores; só [com relação a] alguns dos conteúdos, eu tinha dificuldades! [Nesse caso,] eu tirava dúvida e *corria atrás* para estar me aperfeiçoando”. Já a aluna mostrou que a resiliência é uma estratégia de superação do problema, tendo relatado violências e tentativas de anular os estudantes na sala de aula, superáveis, caso as vítimas se recuperem rapidamente: “Se seu problema é com o professor, resolva com ele e eu sempre tive isso muito fixo na minha cabeça, [porém em não se resolvendo o problema, deve-se] procurar a coordenadora [do curso].

Os últimos dois casos únicos, aluno e aluna cursavam graduação numa universidade pública. Para ele, a compenetração é uma estratégia imprescindível à saída do silêncio quando este ocorre durante o ato educativo. Relatou três âmbitos dessa solução: “Minha família, que me ensinou que, se eu estivesse incomodado com alguma coisa, eu devia me expressar; minha formação escolar, [com] professores que reforçavam essa ideia de que a gente não está ali para ficar só calado e aceitando tudo; minhas leituras e experiências, que me mostraram [a necessidade de não ficar passivo] no mundo onde a gente vive (...)”. Para a aluna, por sua vez, importante é se manter contextualizada, beneficiando-se de todas as informações: “Particularmente, só me pronuncio e falo quando é um assunto que eu tenho domínio, (...), consiga debater plenamente, (...) seja do meu interesse”.

Esses casos únicos tiveram em comum a busca de sentido. Parte dos estudantes, atrelada a informações técnicas que, seguramente, são necessárias à formação profissional, demonstrou sentir falta de mediações favoráveis à formação mais rica, capaz de melhor situar as pessoas no mundo. Desse modo, um novo tipo de informação, e seu trato, tem sido exigido. Os percursos comunicativos apoiados na livre expressão poderiam ter papel mais decisivo na viabilização do desenvolvimento desses estudantes.

De acordo com essas constatações, a escola renovada precisa manter coerência entre os discursos emanados de documentos, e de falas de todos os seus membros, e as ações praticadas. Também precisa abrir mais caminhos para a interação entre seus membros, sob pena de cultivar o isolamento entre as pessoas, ilhando interesses e valores, e assim gerando uma cultura de falta de sentido. Essa escola permanecerá, caso a sociedade valorize a consciência moral de seus cidadãos. A herança cultural dos estudantes será considerada, nessa escola, promovendo relações horizontais e capazes de proporcionar ambientes de aprendizagem cada vez mais ricos. Será uma escola resiliente, desenvolvendo atitudes conexas à articulação de itens cognitivos, afetivos e volitivos presentes no ato educativo. Fará de seus alunos pessoas adeptas de um projeto global de vida, tornando-os compenetrados quanto à sua formação, logo, contextualizados com os diversos cenários do ambiente escolar.

Nessa escola, inserida num mundo lotado de informações, não se cultiva o circuito *violência-exclusão-silêncio*. O fato mesmo de alguns alunos conseguirem se erguer, diante do silêncio imposto pelos cenários desfavoráveis à escuta, ao diálogo, leva à esperança de haver uma escola efetivamente engajada em desenvolver pessoas. Ficou no horizonte da pesquisa relatada a pedagogia dialógica, enquanto possibilidade de debelar a contradição opressor-oprimido, em direção à esperança, desmontando

barreiras em geral imperceptíveis entre a manifestação do professor e a do aluno. O afastamento do silêncio pareceu possível, rumo ao inédito viável, esta expressão de Freire (2011) utilizada pelo autor para designar o estado da conscientização de educandos e educadores alcançado por intermédio da conexão profunda entre experiências singulares e outras mais abrangentes.

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO SOCIAL: UTOPIAS E HETEROTOPIAS

Feitas as apresentações sintéticas dos três estudos de casos múltiplos, seguem anotações sobre as discussões em grupos focais realizados numa universidade, conforme resultados parciais da pesquisa publicados em Vasconcelos e Gomes (2019). Tal pesquisa comprovou a capacidade dos participantes para reconhecer momentos de exclusão social na instituição. Eles recusam o racionalismo e alguns valores, bem como elaboram utopias e heterotopias, dois conceitos com suporte em Foucault (2013). Sob o olhar da inclusão educacional, as interferências culturais e ideológicas podem construir o efetivo ambiente de inclusão social. Participaram da pesquisa 42 jovens universitários, com perfil predominante de uma estudante, menos de 20 anos, branca, heterossexual, sem deficiência física ou mental, sem trabalhar e bolsista.

Entre eles apresentou-se uma recusa a determinados eventos de exclusão na instituição pesquisada. Assim, embora tenham acesso à educação superior, até por meio de bolsas financiadas pelo Estado, relataram momentos de exclusão: “Não fosse a bolsa, não teria condições de cursar Medicina, [no entanto] o grande problema tem sido realmente a permanência, muitos conseguem entrar, mas não conseguem terminar [o curso], e isso é muito triste” (Grupo Focal 3, o GF3). Evidenciaram-se nichos excludentes, embora esta seja uma questão social mais abrangente, ultrapassando os muros da universidade: “A gente realmente exclui os outros (...) por conta de uma abolição [da escravatura] muito tardia” (GF4). Outra voz emergiu: “A gente estava lá no bloco ‘M’ e, nossa!, já reparou no pessoal de Medicina? Não tem um negro, só vejo gente branca nos corredores” (GF4). Os participantes demonstraram reconhecer a exclusão na própria sala de aula, como na mencionada exclusão racial: “O número de estudantes negros e negras... (...), acho que isso é também um reflexo da nossa sociedade racista ... e classista também, porque aqui é um espaço ainda muito elitizado” (GF1). Entre eles, a voz de alguém que não se reconhecia excluído, mas sensível às dificuldades: “Eu sou negra [e, embora] não tenha sentido essa questão de ser negra, tinha [mesmo uma] menor quantidade de pessoas negras” (GF3).

Estudantes percebiam o significado que podem ter palavras como estudante-trabalhador, bolsista, pobre, indivíduo com deficiência física ou mental, pessoas idosas. Percebiam a exclusão em função do horário de estudo, os que trabalham e estudam à noite, por terem atividades escolares em sua maioria pela “manhã...” (GF4); os bolsistas por terem dificuldades para adquirir materiais de estudo; os outros, em dificuldades financeiras, por possuírem pouca desenvoltura nas interações com colegas e professores. Por fim, notaram a exclusão de pessoas com deficiência por faltarem estratégias didático-pedagógicas diferenciadas.

Neste caso, inclusive, a universidade pesquisada acolhe bem os “estudantes especiais [pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação], mas, às vezes, a pessoa, por ser especial, se sente excluída



dentro da sala de aula pela falta de colaboração das outras pessoas”. Esses obstáculos passam, por exemplo, pela atuação do intérprete na sala de aula que, “nem sempre interpreta tudo que o professor fala”. Outros exemplos de exclusão foram mencionados: “Eu estudo com uma aluna que é cega, e ela tem muitas dificuldades de fazer trabalho, [outros estudantes têm deficiência] física, intelectual”. Alguém com DI [o Déficit de Inteligência] se percebia excluída: “Eu tenho dificuldade de aprendizagem (...); quando tinha que participar de algum grupo [de colegas], subestimavam a nossa capacidade... eu vejo como uma exclusão” (GF2). Até a diferença de idade pode ser fator excludente: “Um senhor que estuda com a gente, ele tem sessenta e dois anos, e o pensamento dele é totalmente diferente do nosso, e por ser tão diferente da gente, a gente acaba por excluir a pessoa; enfim, pessoas mais velhas numa turma com outras mais jovens ficam um pouquinho isoladas” (GF2).

Entretanto, rotulações como essas foram criticadas. Com efeito, estudantes agem consoante a lógica da subjetivação (Dubet, 1994), afastando-se da estrutura em que se inscrevem as relações sociais, em oposição a valores e interesses implicados na exclusão. Ao reconhecerem os diversos tipos de exclusão, eles se dirigem em sentido oposto àquilo que pode ser uma falsa democratização do ensino; ao diálogo travestido de informação; ao racismo, à divisão social. Suas críticas escorrem por fendas culturais, parte delas aberta pela modernidade líquida (Bauman, 2001). Como são críticos (Vasconcelos & Gomes, 2016), os estudantes se recusam a aderir a certas classificações. E, mesmo com ações da universidade, há entre eles o discurso que evidencia certo distanciamento deles em relação ao macrosistema: “[Não vejo por parte da instituição] nenhuma intervenção para poder evitar esse problema” (GF3).

Em meio às críticas, participantes também procederam a uma autocrítica. Há entre eles alguma consciência de que excluem colegas e professores: “Quando a gente fala de exclusão a gente pega e fala: ‘ah, mas eu não faço, eu não excluo ninguém’. Mas a gente exclui, sim, isso é fato” (GF4). Esta é uma atitude positiva, pois sugere o desejo de dialogar: “Se você não conversa sobre os cenários, as minorias, por exemplo, racial, étnica, seja ela qual for, como é que você vai abrir o debate e chegar a um consenso?” (GF5).

Por conseguinte, enquanto o mencionado reconhecimento se torna o lugar da recusa ao racionalismo e a valores, por meio da crítica e autocrítica, por sua vez, a consciência e as sugestões se apresentam como o espaço para elaboração de utopias. O potencial crítico de estudantes, transformado em atitude de indignação durante os grupos focais, os levou a negarem a continuidade das condições estruturais e subjetivas da exclusão de jovens universitários no meio acadêmico, abrindo possibilidades de construir utopias a partir de relatos, argumentos e situações emersas ao longo das discussões. Provocaram-se encadeamentos de reflexões que conscientizaram para a existência de espaços em construção, no seu cotidiano, em meio a estudos e desafios da educação superior. Ao discutirem as diversas exclusões na universidade e, tendo sido incentivados a pensar sobre como a instituição lida com elas, os participantes idealizaram soluções. Elas emergiram durante os grupos focais, com críticas às condições que, aberta ou sutilmente, excluem as pessoas, remetendo às explicações teóricas de que as utopias são lugares que suspendem outros lugares, sendo perceptíveis nos corpos de quem as elaboram (Foucault, 2013).

Se uma utopia é o avesso das coisas que existem porque ela não tem espaço e tempo definidos, uma heterotopia, por sua vez, seria o avesso do avesso, pois aflora num lugar e momento histórico determinados. Nesta segunda década de um milênio em alta velocidade, universitários elaboram utopias que, ao invés de serem

contestadas por heterotopias, são aperfeiçoadas por meio destas; aprimoradas, pois, no fundo, utopias e heterotopias podem reorganizar os processos educativos. Estes podem dialogar melhor com os demais âmbitos institucionais como o currículo, a gestão, as interações discentes-docentes-sociedade, buscando, com criatividade, novas perspectivas em que os estudantes possam ter voz ativa, ter a vivência da participação.

Essa dinâmica criativa, composta na interação entre pesquisados e pesquisadores durante os grupos focais, se fez e poderá se constituir como inclusão educacional enquanto possibilidade de humanização, pois também é movimento, abertura, saída de um lugar para outro. As opiniões se transformaram, durante as discussões nos grupos, em práticas culturais, pois avanços e recuos nas visões de mundo e relações sociais pareceram finalizar em novos conhecimentos, fazeres e atitudes dos participantes. Ser, fazer e mudar: eis o que pareceu sintetizar a passagem da exclusão à inclusão; no fundo, indicou uma humanização do contexto educativo. Caracterizou-se a dinâmica de constituição de identidades por intermédio do distanciamento a valores e interesses, mas com a abertura de novos espaços de existência, sendo tal dinâmica passível de constatação na confluência entre exclusão, cultura e espaço universitário.

Assim, a caracterização da continuidade e descontinuidade das condições estruturais e subjetivas da inclusão e exclusão de jovens universitários, como se propôs a pesquisa, contou com a identificação de evidências da elaboração cultural e ideológica de potencialidades e utopias. As análises contribuíram para perceber como concretizar a inclusão educacional quando universitários se recusam a seguir valores e interesses em meio ao discurso da democratização da educação superior.

Tais evidências e suas análises possibilitaram enumerar momentos da continuidade da exclusão social de estudantes universitários: a) mistura de pessoas com níveis de conhecimento diferentes em salas de aula do mesmo curso; b) ausência de *feedback*, principalmente dos professores; c) desconhecimento de pessoas com deficiência sobre ações de inclusão da universidade; d) carência de informações a respeito de possibilidades no âmbito das tecnologias da informação e comunicação; e) presença das chamadas *panelinhas*, incentivadas até mesmo pela omissão de professores; f) visão deturpada e paradoxal de financiamento estudantil como fator de injustiça, porque nem todos o utilizam; g) tratamento diferenciado a estudantes em função de sua escolha do curso, se licenciatura ou se bacharelado, ou em função de sua escolha de gênero; h) pouca apreciação de professores às observações feitas por indivíduos críticos (até aqui, todos os momentos de exclusão social se situam no âmbito das condições estruturais); i) sentimentos entre os estudantes de se perceberem como mercadoria em meio a momentos de racionalização e mercantilização da educação (condições subjetivas). Por outro lado, essas evidências e análises possibilitaram também a construção de um quadro-resumo, contendo uma visão conjunta dos elementos da descontinuidade da exclusão social, organizados em termos de potencialidade, utopias e heterotopias (Quadro 4).



Quadro 4

Rutura da exclusão social: utopias e heterotopias

Potencialidade dos participantes	Utopias	Heterotopias	Condições
Geração de identidades por meio do distanciamento a valores e interesses, com a abertura de novos espaços de existência	Organização. Diálogo. Recetividade. Justiça.	Sistema educacional que consegue se adaptar ao perfil e necessidades dos discentes.	Estruturais
	Construção da própria vida por meio do respeito: a) ao poder de decisão; b) ao jeito de ser; c) às pessoas com deficiência; d) à diversidade de gênero.	Diferenças. Autonomia. Liberdade.	Subjetivas
	Humanização, com base na: a) dignidade; b) cidadania; c) exercício de direitos.	Desenvolvimento humano. Potencialidades humanas.	

Fonte: elaboração do autor, com base em Vasconcelos & Gomes (2019).

Considerando apenas as constatações do quadro 4, pode-se projetar a inclusão educacional como uma malha heterotópica. Ela é uma construção a partir de sistemas educacionais voltados para as necessidades dos educandos; uma viabilização do respeito às suas diferenças, à capacidade para conquistar autonomia e liberdade; um profundo anseio de promover o desenvolvimento humano, priorizando as potencialidades de educandos e educadores. Trata-se de uma noção ainda por explicar, apesar de oportuna uma apresentação de seus possíveis componentes, feita aqui na perspectiva da escola para o futuro.

INCLUSÃO EDUCACIONAL

As quatro pesquisas apresentadas reforçam a necessidade de se refletir sobre a inclusão educacional, bem como sua imediata concretização. A inclusão educacional é o conjunto de esforços em prol do desenvolvimento de potencialidades humanas, pois os seres humanos pensam, agem e se emocionam, projetando para si o melhor, sendo capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Delors et al., 1998), atendendo à sua condição de participantes dos mistérios do Universo e da Vida (Morin, 2003). Desse modo, atrai o olhar e o agir de pessoas para o inédito viável (Freire, 2011), um lugar em que se concretizará a atividade didático-pedagógico voltada para o desenvolvimento humano.

Nesse lugar, tido como além das situações-limite, a criatividade e a imprevisibilidade de cenários ainda darão muito trabalho à racionalidade exacerbada e ansiosa pelo comando da ação humana. A exemplo da inteligência artificial e seus recursos de automação social. Ser criativo e saber lidar com o imprevisível ainda são atributos que resultam da interação direta entre seres humanos. Nessa interação, no caso, entre educandos e educadores, a inclusão educacional se concretiza, acionando itens cognitivos para além da construção de conhecimentos. Promove a articulação entre os conceitos adquiridos, a visualização da prática possível após a aquisição de tais conceitos

e as atitudes decorrentes do aprendizado desses conceitos, independentemente dos contextos, focalizando a formação integral dos envolvidos. Conecta conhecimentos teóricos e desenvolvimento humano, o saber com a consciência, e vinculando o conhecer, o fazer e o querer-conhecer-fazer.

Longe de ser uma estratégia biopolítica, a inclusão educacional é a intensidade de vida capaz de mostrar a educadores a possibilidade de cuidar de seus educandos para além do ensino, e abrangendo suas potencialidades, em ambientes os mais diversos possíveis, lá onde dois ou mais seres humanos se disponham a dialogar, entre si ou com o mundo. Igual à utopia, ela suspende lugares e, concomitantemente, se faz apreensível na inteireza de um corpo ao qual esteja conectada (Foucault, 2013). Por situar-se no horizonte utópico, como guião de sentidos, faz caminhar, projetar sonhos e realizações. Com ela, pode-se romper modelos formatados de perceber e considerar os educandos e os educadores em relações sociais que, num mundo global, se apresentam cada vez mais ramificadas e complexas.

Enquanto impulso da ação transformadora, e sendo já a própria ação apta a alterar realidades, a inclusão educacional pode se traduzir, consonante a ótica foucaultiana, numa malha heterotópica, pois ela e heterotopia se constituem em lugares que miram outros lugares, uma e outra com a capacidade para gerar espaços reais e sistemáticos, e ordenados. E, se nessa dinâmica, fundamental é promover o desenvolvimento humano, priorizando-se potencialidades, será por meio do diálogo entre educandos e educadores que se concretizará a efetiva inserção desses envolvidos na educação para o mundo. De outra forma, os excluídos continuarão fora da educação que leva a desenvolver personalidades e a cultivar o respeito aos direitos humanos e liberdades.

Desse modo, a escola para o futuro é a aquela que promove a inclusão educacional, reconhecendo haver uma sociedade em constante aprendizado na qual predomina o poder pedagógico de inúmeros agentes educativos formais e não formais. Ela se abre aos diversos espaços sociais, sendo capaz de integrar ações educacionais e, simultaneamente, focalizar práticas de aprendizagem.

CONCLUSÃO

O estudo da violência escolar e seus efeitos sobre os destinos da escola, sujeita a desaparecer ou a ressurgir de suas cinzas, exige constante resgate da literatura e pesquisas de campo. A revisão da literatura realizada pelo presente estudo evidenciou que a nociva cadeia *violência-exclusão-dominância-silêncio-alienação*, constatada em escolas e instituições de educação superior, parece contribuir para gerar ou fortalecer a desinstitucionalização, sugerindo a educação domiciliar e a militarização das escolas como alternativas para eliminação da mencionada cadeia. Assim, identificou-se que morre a escola, pois as normas codificadas e protegidas por mecanismos legais estão enfraquecidas; há dificuldades, por parte delas, de harmonizar funções como educar, selecionar e socializar.

Em favor dessa desinstitucionalização, a educação domiciliar tem sido percebida e implementada como solução aos problemas de um sistema educacional e, particularmente, da violência escolar. Compreender que tal implementação resolverá esses problemas significa assumir uma filosofia hegemônica, em que os envolvidos não participam das soluções. Adota-se, também, a militarização das escolas, como possível



reflexo de um desespero de parte da sociedade. Ela se baseia na aplicação do poder disciplinar. Nestes tempos, em que o jogo da mentira, apesar de ser histórico na jornada humana no planeta, passou a se chamar *fake news*, essas iniciativas em nome da educação podem se converter em falsas soluções para o problema da violência escolar. Concebê-las como solução para o problema, no Brasil, é demonstrar desconhecimento da gravidade e complexidade que envolve a crise social do país que, atualmente, invade e modifica o ambiente escolar.

No entanto, eis que, como Fênix, a escola apresenta sinais de vida. Este trabalho revelou escolas que aproveitam ações da educação não-escolar que, em especial, entre alunos vulneráveis, elevam a autoestima das pessoas, despertam potencialidades, geram e fortalecem vínculos sociais, iluminam para a elaboração de utopias. Há escolas que sabem converter informações negativas em oportunidades de gerar conhecimentos importantes e úteis. Que promovem a construção de novos valores. Que praticam a pedagogia dialógica. Que sabem lidar com as diferenças, sem preconceitos. Que mantêm a coerência entre discurso e prática.

Essas escolas conseguem por em prática a inclusão educacional – percebida neste trabalho como a reunião de esforços em prol do desenvolvimento de potencialidades humanas; pela qual os indivíduos, efetivamente, são considerados como seres que pensam, agem e se emocionam, sendo capazes de projetar o melhor para si e para o mundo; em que são capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, atendendo à sua condição de participantes dos mistérios do Universo e da Vida; com a qual se coloca em alto nível de consideração o *inédito viável*, aquele lugar para além das situações-limite e que, no final, conduz a atuação didático-pedagógico rumo ao efetivo desenvolvimento humano.

De facto, a escola para o futuro é aquela que promove a inclusão educacional, reconhecendo a existência de uma sociedade pedagógica. Será uma escola aberta aos diversos espaços sociais educativos, preparada para integrar as diferentes agências educativas e, concomitantemente, focalizar práticas de aprendizagem escolar. É aquela escola que seguirá com o antigo e laborioso sonho da unificação humana, mesmo estando convicta de que a humanidade se constrói no jogo das diferenças entre as pessoas.

Assim, com base nos estudos realizados, este trabalho recomenda:

- 1) Realizar/intensificar estudos acerca do tema da violência escolar em vinculação com seus efeitos sobre os destinos da escola.
- 2) Elaborar políticas públicas que apontem diretamente em suas linhas de ação para a autonomia do estudante, o seu direito de apresentar críticas, de aceitar ou recusar valores e interesses, bem como o de elaborar representações culturais.
- 3) Implementar nas escolas iniciativas que articulem aspetos informativos e formativos da educação, portanto, interconectando o cognitivo e o socio-emocional, o que contribuirá para a elaboração de sentido pelos diversos envolvidos no ato educativo.
- 4) Iniciar programas que articulem ações da educação escolar com práticas da educação não-escolar, pois, desse modo, os estudantes poderão se expressar até mesmo sobre a própria formação recebida nas instituições.
- 5) Incluir nas estratégias da escola, como item prioritário, a missão de contribuir para desenvolver pessoas, o que a renovará permanentemente, pois as pessoas mudam; o mundo muda.

- 6) Realizar estudos e reflexões sobre a noção de inclusão educacional como malha heterotópica, concebendo-a como construção educativa a partir de sistemas preocupados com as necessidades/potencialidades dos educandos, e comprometida com o desenvolvimento humano.
- 7) Estabelecer linhas de ação na escola capazes de fazer frente aos processos de sua desinstitucionalização, incluindo um plano global de desenvolvimento dos indivíduos, pois, desse modo, será debelada a cadeia nociva da *violência-exclusão-dominância-silêncio-alienação*.
- 8) Implementar soluções à boa convivência no interior das escolas em vez de militarizá-las, baseando-se em resultados e conclusões de pesquisas científicas (Gomes & Lira, 2010; Vasconcelos, 2017).
- 9) Resgatar, ou implementar nas escolas, a pedagogia dialógica (Freire, 2011), observadas as dimensões da educação, de acordo com orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a propósito dos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 1998).
- 10) Admitir, em todos os ambientes escolares, que a pedagogia dialógica é uma possibilidade de eliminar a contradição opressor-oprimido, buscando difundir a esperança (Freire, 2011), e assim desmontar barreiras que impedem a manifestação do professor e a do aluno nos ambientes escolares.
- 11) Incentivar e intensificar atitudes docentes, tais como: comunicação, paciência, solidariedade e respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- BIELICK, S., CHANDLER, K., & BROUGHMAN, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999*. Washington, DC, EUA: National Center for Education Statistics (ED). Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455926.pdf>
- BRASIL. (1990). *Lei 8069/1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- BRASIL. (2019a). *Projeto de lei 2401/2019*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar... Retirado de: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2198615>
- BRASIL. (2019b). *Portaria conjunta n.º 1 de 31 de janeiro de 2019*. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada... Brasília: Secretaria de Estado de Educação. Retirado de: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/02_fevereiro/dodf%20023%2001-02-2019/dodf%20023%2001-02-2019%20integra.pdf
- DELORS, J. et al. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora; UNESCO no Brasil.



- DUBET, F. (1922/1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- DURKHEIM, É. (1922/1965). *Educação e sociologia*. São Paulo, Brasil: Edições Melhoramentos.
- FOUCAULT, M. (2013). *O corpo utópico: As heterotopias*. São Paulo, Brasil: n-1 Edições.
- FOUCAULT, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2014). *Educação e mudança*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- GOMES, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- GOMES, C. A., & LIRA, A. (2010). Aprender a conviver: cómo las escuelas hacen la diferencia. *Magisterio*, 44, 40-44.
- HAN, B.-C. (2015). *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- HARARI, Y. N. (2018). *21 lições para o século XXI*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- JAEGER, W. W. (2001). *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- JAPIASSÚ, H., & MARCONDES, D. (2001). *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.
- LENOIR, R. (1974). *Les exclus : Un français sur dix*. Paris, France : Editions du Seuil.
- LIRA, A., & GOMES, C. A. (2012). Clima e violências escolares: Soluções simples fazem a diferença. In D. M. AMPARO, S. F. C. ALMEIDA, K. T. R. BRASIL, M. I. G. CONCEIÇÃO & F. MARTY (Eds.), *Adolescência e violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (pp. 195-208). Brasília, Brasil: Liber Livro; Editora Universidade de Brasília.
- LYMAN, I. (1998). Homeschooler: Back to the future? *Policy Analysis*, 294, 1-22. Retirado de: <https://object.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/pa-294.pdf>
- MORIN, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- PAIS, J. M. (2008). Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 7-21. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf>
- PLATÃO ([399 a.C.]2004). Apologia de Sócrates. In PLATÃO, *Apologia de Sócrates; Banquete* (pp. 53-91). São Paulo, Brasil: Martin Claret.
- PRIETO QUEZADA, M. T., GOMES, C. A., & ACIOLI, D. (2012). Violencia que habla: Narrativas de malos tratos entre alumnos. *Rayuela: Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, (9). Retirado de: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/violencia-que-habla-narrativas-de-malos-tratos-entre-alumnos>
- SARTRE, J.-P. (1946/1978). O existencialismo é um humanismo. In *Os Pensadores* (pp. 1-32). São Paulo, Brasil: Abril Cultural.
- TEIXEIRA, A. (1976). *Educação no Brasil*. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.
- TOURAINÉ, A. (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.

- TRILLA, J., & GHANEM, E. (2008). *Educação formal e não-formal: Pontos e contrapontos*. São Paulo, Brasil: Summus.
- UNICEF. (2018). *An everyday lesson: #ENDviolence in schools*. New York, EUA: UNICEF. Retirado de: https://www.unicef.org/publications/index_103153.html
- UNICEF. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: UNICEF. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- VASCONCELOS, I. C. O. (2017). Aprender a conviver, sem violência: O que dá e não dá certo? *Ensaio: aval. pol. públic. Educ.*, 25(97), 897-917. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501180>
- VASCONCELOS, I. C. O., & GOMES, C. A. C. (2016). Subjetividade e protagonismo de jovens estudantes na universidade em expansão. *Emancipação*, 16(2), 219-234. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/Emancipacao.v.16i2.0003>
- VASCONCELOS, I. C. O., & GOMES, C. A. (2019). Educação e prisão: Utopias e heterotopias para uma inclusão educacional. In F. M. SANTOS, C. A. GOMES & I. C. O. VASCONCELOS (Orgs.), *Educação nas Prisões* (pp. 55-82). Jundiaí, Brasil: Paco.
- VASCONCELOS, I. C. O., LIMA, H. T. S., & MENEZ, I. C. S. B. (2018). Alienação de universitárias vulneráveis: Seis casos de emancipação. *Educação*, 43(21), 145-162. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644430315>
- VASCONCELOS, I. C. O., LIRA, A., & SOARES, I. P. (2019). Jovens universitários em silêncio no mundo das informações: Casos de liberação. *Ensaio: aval. pol. públic. Educ.*, 27(104), 499-520. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701552>
- VASCONCELOS, I. C. O., LOURENÇO, L. C., & MENEZ, I. C. S. B. (2018). A dominação de grupos vulneráveis no mundo das informações: Quatro casos de emancipação. In A. PALMA VALENZUELA & M. T. PRIETO QUEZADA (Coords.), *Si quieres la paz, narra la violencia* (pp. 7-33). Zapopan, México: Universidad de Guadalajara.
- VIEIRA PINTO, A. (1979). *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

*

Received: July 5, 2019

Revised version: October 13, 2019

Accepted: October 14, 2019

Published online: October 31, 2019

