

**ENTRE A CRÍTICA E A LEGITIMIDADE EXISTE UM VASTO OCEANO: AS
REFORMAS CURRICULARES COMO OBJETO DE REFLEXÕES
PROPOSITIVAS**

**BETWEEN CRITICISM AND LEGITIMACY THERE IS A VAST OCEAN:
CURRICULAR REFORMS AS AN OBJECT OF PROPOSITIONAL
REFLECTIONS**

**ENTRE LA CRÍTICA Y LA LEGITIMIDAD EXISTE UN VASTO OCÉANO: LAS
REFORMAS CURRICULARES COMO OBJETO DE REFLEXIONES
PROPOSITIVAS**

MARINO, Leonardo Freire¹

Resumo

As discussões atinentes as reformas dos currículos escolares têm sido presenciadas em diversos países. No Brasil, esse movimento produziu um cenário de incertezas, marcado por avanços e retrocessos. É com base nessa realidade, marcada pela disputa em estabelecer aquilo que deveria ser o processo de escolarização, que elaborei este ensaio. Seu objetivo reside em estabelecer uma análise que, simultaneamente, procure apresentar as motivações das reformas curriculares estabelecidas e parte das razões que justificam as críticas destinadas a elas. Com base nessa perspectiva, defendo que a busca em construir novos sentidos para os currículos escolares deve ser percebida como legítima, constituindo uma condição necessária ao funcionamento das escolas. Por essa condição, considero que o momento atual compõe uma oportunidade para intensificarmos as reflexões a respeito do funcionamento das escolas, percebendo os limites do modelo prevalecente e propondo mudanças em suas normativas de funcionamento. Desta forma, sem a pretensão de oferecer soluções definitivas, apresento algumas medidas que considero como fundamentais para a reconstrução dos currículos escolares.

Palavras-Chave: Reformas Curriculares; Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Curricular Comum; Escolarização.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4492-1023>. e-mail: leonardo.marino@uerj.br

Abstract

The discussions related to the reforms of school curricula have been witnessed in several countries. In Brazil, this movement produced a scenario of uncertainty, marked by advances and setbacks. It is based on this reality, marked by the dispute in establishing what should be the process of schooling, that I prepared this essay. Its objective is to establish an analysis that simultaneously seeks to present the motivations of the curriculum reforms established and part of the reasons that justify the criticism aimed at them. Based on this perspective, I argue that the search to build new meanings for school curricula should be perceived as legitimate, constituting a necessary condition for the functioning of schools. For this condition, I consider that the current moment is an opportunity to intensify the reflections about the functioning of schools, realizing the limits of the prevailing model and proposing changes in its operating regulations. Thus, without the intention of offering definitive solutions, I present some measures that I consider as fundamental for the reconstruction of school curricula.

Keywords: Curriculum Reforms; Reform of High School; National Common Curriculum Base; Schooling.

Resumen

Las discusiones relativas a las reformas de los currículos escolares han sido presenciadas en diversos países. En Brasil, ese movimiento produjo un escenario de incertidumbres, marcado por avances y retrocesos. Sobre esa base, marcada por la disputa por establecer lo que debería ser el proceso de escolarización, he elaborado este ensayo. Su objetivo consiste en establecer un análisis que, simultáneamente, procure presentar las motivaciones de las reformas curriculares establecidas y parte de las razones que justifican las críticas dirigidas a ellas. Desde esta perspectiva, sostengo que la búsqueda de construir nuevos sentidos para los currículos escolares debe percibirse como legítima, constituyendo una condición necesaria para el funcionamiento de las escuelas. Por esa condición, considero que el momento actual compone una oportunidad para intensificar las reflexiones acerca del funcionamiento de las escuelas, percibiendo los límites del modelo prevaleciente y proponiendo cambios en sus normativas de funcionamiento. De este modo, sin la pretensión de ofrecer soluciones definitivas, presento algunas medidas que considero fundamentales para la reconstrucción de los currículos escolares.

Palavras-Chave: Reformas Curriculares; Reforma de la Enseñanza Media; Base Nacional Curricular Común; Escolarización.

Introdução

Os problemas reais são bem graves e complexos para serem resolvidos por generalizações ultra simplificadoras e grandiloquentes, que jamais conseguiram explicar o que quer que seja (POULANTZAS, 2000. p. 20).

A citação de Nicos Poulantzas (2000), empregada como epígrafe, serve como indicação do caminho que pretendo percorrer. Para o pensador grego, as generalizações, especialmente aquelas que se apoiam em simplificações da realidade, não contribuem para explicar os problemas reais. Em diversos momentos, essa é a sensação que compartilho em relação às discussões que envolvem as reformas curriculares estabelecidas no Brasil. Tal percepção tem sua origem em um quadro marcado por afirmações categóricas, generalizantes e certezas analíticas que não contribuem, de forma consistente, para a concreção de um quadro explicativo a respeito das motivações que provocaram as reformas em tela e de seus impactos no ambiente escolar.

Com base nessa perspectiva, estruturei este ensaio. Seu objetivo reside em analisar de que forma as Reformas Curriculares atuais materializam um processo amplo, presente em diversos países, de ajuste das instituições escolares aos interesses econômicos prevalecentes. Para muitos estudiosos, o modelo escolar prevalecente encontra-se imerso em uma crise sem precedentes (DELEUZE, 1992; CANÁRIO, 2008; LAVAL, 2019).

Tendo como base as afirmações desses pensadores, acredito que as reformas nos sistemas de ensino que presenciamos no Brasil não constituem um movimento isolado, descolado de um contexto maior, uma vez que processos semelhantes são observados em diferentes países. Portanto, a construção de uma análise que busque ultrapassar a simples descrição das normativas presentes nesses documentos, propalando seus aspectos positivos e negativos, não pode envolver apenas a escala nacional, é preciso perceber as motivações e intencionalidades que orientam um movimento global de reformas nos sistemas de ensino. Logo, não se trata apenas de aderir ou negar as reformas com base na realidade brasileira, é preciso entender a complexidade do processo, construindo uma

análise afastada de generalizações simplificadoras, grandiloquentes e contaminadas por narrativas a esquerda ou à direita.

Buscando atender esse princípio analítico, o presente trabalho foi organizado em duas partes. A primeira, nomeada como ‘As permanências da escola moderna’, busca construir uma discussão relativa às razões que determinam o movimento reformista atual, percebendo de que forma o modelo escolar tradicional fomenta esse movimento. A segunda parte, intitulada ‘A construção de um novo sentido para as instituições de ensino’, procura elencar alguns princípios operacionais que considero como essenciais para o estabelecimento de novo currículos escolares.

As permanências da escola moderna

Embora pareça natural, a escola moderna é uma invenção recente, remontando ao século XIX e ao projeto social estabelecido pela modernidade. Por esta condição, a escola moderna deve ser percebida como uma tecnologia de época, criada para atender as demandas de um projeto histórico. Michel Foucault (1987), descreve com precisão a conjuntura social que erigiu a escola moderna, seus objetivos e procedimentos. De acordo com o pensador francês, a escola, assim como, a prisão e o hospício, compõem um arcabouço institucional estabelecido com o objetivo de disciplinar os indivíduos, docilizando seus corpos e condicionando seus comportamentos para atenderem as demandas econômicas em uma sociedade que passava por um processo de industrialização.

Para o educador português Rui Canário (2008), o período que caracteriza o surgimento da escola moderna, representa o ‘tempo das certezas’. Nesse momento, existia uma harmonia entre a lógica de funcionamento das escolas e os interesses econômicos-sociais. A conformação entre a escola e os interesses industriais foi fundamental para a concreção do modelo escolar moderno, contribuindo para a consolidação de alguns de seus procedimentos. Esse é o caso do padrão de hora-aula, presente em diversas instituições de ensino. No final do século XIX, Joseph Mayer Rice, entusiasmado taylorista, sugeriu que o processo de escolarização precisava servir a qualificação dos trabalhadores (MORIGI, 2011). Com base nessa perspectiva, Rice propôs uma relação de módulos temáticos que deveriam ser apresentados aos trabalhadores e elencou o tempo

necessário para que esse processo ocorresse. Foi com base na relação entre as informações que seriam apresentadas aos trabalhadores e o tempo necessário para que esse processo ocorresse, que Rice propôs um formato de aula com duração próxima ao atual, 50 minutos. Portanto, a chamada hora-aula, ou módulo-aula, como foi originalmente nomeado, não apresenta relação com os processos de aprendizagem, constituindo apenas o recorte temporal considerado como adequado para que um determinado assunto fosse apresentado (MARINO, 2022).

Com o transcorrer do tempo, a escola adquiriu a centralidade dos processos educativos, sendo percebida como a instituição encarregada não apenas pela qualificação dos trabalhadores, mas, sobretudo, pelo processo de educação dos infantes. Ao passo que a escola se transformava no principal espaço de destino das juventudes, ocorria a padronização dos processos de escolarização. Nesse processo, o que deveria ser ensinado aos jovens passou a ser orientado por manuais produzidos pela burocracia estatal. Assim, as diversas formas de educar e os diversos saberes e conhecimentos, muitos produzidos em práticas sociais comunitárias, foram, gradativamente, abandonados. Foi com a força dos processos de escolarização que, por exemplo, diversos dialetos e idiomas, característicos de povos e comunidades, foram extintos e expressões culturais silenciadas (MARINO, 2018).

O século XX marcou a massificação da escola moderna. Nesse período, as instituições de ensino passaram a abarcar em seu interior um contingente populacional expressivo e a presença de escolas é registrada em um número cada vez maior de países. Atualmente, o modelo escolar criado pela modernidade, com sua arquitetura característica e suas normas de funcionamento, é encontrado em diferentes contextos sociais e a condição de aluno é uma realidade compartilhada por jovens em todo o globo terrestre. Para Rui Canário (2008), a massificação do modelo escolar deve ser compreendida com a consolidação da perspectiva social de que a escola é uma instituição redentora. Ao longo do século XX, a escola incorporou a promoção de melhorias sociais como um de seus objetivos, passando a ser percebida como uma instituição capaz de promover a ascensão econômica, social e a democratização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Ao incorporar a promoção social como um de seus princípios, de acordo com Rui Canário (2008), a escola adentrou ao 'tempo das promessas'. No tempo das promessas, a escolarização passou a figurar no imaginário popular como a solução para diversos problemas sociais. A perspectiva de que a escola possui a capacidade de minorar diversos

problemas sociais, compõem um aspecto central de sua atual concepção. No entanto, em nossos dias, a capacidade de ascensão econômica e social por intermédio da escolarização é cada vez menor. Em pesquisa publicada no de 2021, intitulada como ‘Anuário Brasileiro de Educação Básica’, é apontado que, ao longo dos últimos anos, presenciamos no Brasil uma constante ampliação do acesso de crianças e adolescentes aos bancos escolares. Em 2020, 94,5% dos jovens brasileiros frequentavam a escola. No entanto, conforme apontado pelo estudo ‘Um elevador social está quebrado? Como promover mobilidade social’, publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2018, seriam necessárias nove gerações para os descendentes de um brasileiro que se encontra entre os 10% mais pobres atingir o nível médio de rendimento do país. Infelizmente, essa realidade não é exclusiva do Brasil, sendo presenciada em diferentes partes do globo terrestre, o que permite afirmar que as promessas estabelecidas pelas escolas não têm sido cumpridas.

Desde o século XIX, momento de estabelecimento do modelo escolar moderno, até os nossos dias, foram presenciadas profundas transformações nas instituições de ensino, com a ocorrência de mudanças em seus procedimentos, práticas e sentidos. As escolas hoje apresentam aspectos que as diferenciam daqueles que existiam no passado. A democratização do acesso aos bancos escolares, com o atendimento dos segmentos sociais mais empobrecidos e das mulheres, por exemplo, representa uma mudança nas dinâmicas originais de funcionamento das escolas. No entanto, a ampliação do acesso não correspondeu a uma alteração considerável de seus procedimentos, que permaneceram alicerçados na busca pela docilização dos corpos. A perspectiva disciplinadora permaneceu presente no modelo escolar. Além disso, a concepção de que o conhecimento é um bem individual, estabelecido por meio da transmissão de informações pelos docentes a um conjunto de estudantes, que precisam acumular essas informações, permanece como princípio operacional predominante na maioria das escolas.

Para Christian Laval (2019), as permanências do modelo escolar criado na modernidade respondem pela imersão das instituições de ensino em um quadro de crise crônica. Para Laval (2019), as mudanças sociais e econômicas presenciadas em nossos dias têm determinado a redução da legitimidade do sistema escolar em todo o globo terrestre. De acordo com suas palavras, ‘as críticas sociológicas e políticas revelam a face oculta da escola – seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida – até as críticas liberais que a atacam por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista da escola republicana’

(LAVAL, 2019, p. 15).

Para Gilles Deleuze (1992) e Byung-Chul Han (2017), estamos imersos em um momento de transição entre modelos sociais distintos². Apesar de apresentarem perspectivas analíticas distintas, esses pensadores convergem no entendimento de que o modelo social responsável pelo soerguimento do conjunto de instituições criadas pela modernidade, nomeado como Sociedade Disciplinar, tem sido superada por um novo arranjo social. Para eles, estamos imersos em um processo de transição, um momento em que o novo ainda não se consolidou e o antigo ainda se faz presente. É por esta condição que o conjunto de instituições criadas pela modernidade compartilham um quadro de crise generalizado e de questionamento quanto as suas dinâmicas de funcionamento e importância social.

Para Deleuze (1992), as condições sociais atuais têm provocado a obsolescência das instituições disciplinares. Para ele, os avanços tecnológicos produziram o espraiamento dos processos de disciplinarização, que agora passam a ocorrer de maneira velada e sutil, dispensando a institucionalização dos sujeitos. A dispersão pelo tecido social dos mecanismos de sujeição, responderia pelo colapso do arcabouço institucional disciplinar e, conseqüentemente, explicaria a crise crônica e a perda de legitimidade do modelo escolar apontada por Laval (2019). Para o pensador francês, a escola moderna constitui uma tecnologia ultrapassada, fadada a desaparecer, e as reformas estabelecidas no arcabouço escolar, como as que vivenciamos, representam tentativas, consideradas por ele como infrutíferas, de compatibilizar uma instituição que é incompatível com o modelo social atual.

Para Rui Canário (2008), a escola moderna perdeu a legitimidade adquirida ao longo do século XX. De acordo com suas formulações, a deterioração do lastro social do aparato escolar configura o ‘tempo das incertezas’³. Para ele, as instituições de ensino não

² Para Deleuze (1992), estamos imersos no que ele nomeou como Sociedade do Controle. Para Byung-Chul Han (2017), vivenciamos o soerguimento do que foi denominado por ele como Sociedade do Cansaço.

³ O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”. A desvalorização dos diplomas, na medida em que

conseguiram cumprir as promessas estabelecidas de construção de uma sociedade menos desigual⁴. A promessa de ascensão econômica e social pela escolarização tem sido frustrada, sobretudo, para os estratos empobrecidos, em que o tempo de permanência no interior da escola não corresponde ao cumprimento dessa promessa.

É com base nessas considerações que constituo meu posicionamento em relação as reformas curriculares estabelecidas no Brasil. Trata-se de um conjunto de medidas que se mostram incapazes de superar o arcabouço institucional produzido pela modernidade. São políticas que não enfrentam os desafios impostos ao modelo escolar pelo arranjo social em gestação; que não contribuem para a superação dos entraves produzidos pelo processo de escolarização à emancipação dos sujeitos. Além disso, como alertado por Laval (2019), o discurso reformista tem sido instrumentalizado para atualizar o utilitarismo econômico da escolarização, reduzindo o papel das escolas a qualificação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho. Nesse sentido, considero que as reformas atuais são incapazes de apontarem novas possibilidades, novos sentidos para as escolas.

Pelo contrário, são movimentos que reforçam o modelo escolar criado pela modernidade, buscando garantir sobrevida às normativas institucionais estabelecidas em um modelo social que não existe mais. Aspecto que aprofunda a crise de legitimidade compartilhada pelas escolas em todo o globo terrestre.

Aqui uma ressalva deve ser feita, a crítica as reformas curriculares estabelecidas não podem ser confundidas com uma negativa as mudanças, ou o seu contrário, uma defesa incondicional ao modelo escolar atual. Considero que o modelo escolar criado pela modernidade deve ser terminantemente abandonado, que em seu lugar seja erigido um

diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na “utilidade” dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados (CANÁRIO, 2008, p. 78).

⁴ O desencanto com a escola amplificou-se durante o último quartel do século XX, em resultado das mudanças que afetaram os setores econômico, político e social. Este conjunto de mudanças profundas afetou a juventude de forma muito particular, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da sua relação, quer com a escola, quer com o mercado de trabalho: passou-se de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza. (...) a passagem de um paradigma da qualificação para um paradigma da competência – a passagem de um regime de definição clara de qualificações sancionadas por um diploma escolar que corresponde a posições estatutárias precisas para um regime mais fluido de competências definidas em contexto de trabalho – representa uma ‘erosão da centralidade da escola no monopólio legítimo da certificação de conhecimentos’ (CANÁRIO, 2008, p.76-77).

novo arcabouço institucional e, conseqüentemente, que as escolas adquiram um novo sentido. Portanto, ao contrário do que possa transparecer, o que defendo é a demolição do edifício institucional criado pela modernidade, não apenas sua reforma.

Um novo sentido para as instituições de ensino

Não são boas as notícias sobre as escolas, dizem-nos. Somos constantemente recordados do seu fracasso. Os nossos filhos não estão a ser devidamente preparados para enfrentarem os desafios do presente e do futuro. O nosso sistema educativo é ineficiente e ineficaz, como revelam os maus resultados dos alunos e a situação generalizada de indisciplina. Os nossos professores têm uma má formação e estão mais preocupados com os seus interesses do que com os alunos ou com a economia do país. O conhecimento que se ensina nas escolas é obscuro e medíocre (APPLE, 1999, p. 15).

A concreção de um novo arranjo social, marcado pelo espraiamento dos mecanismos de disciplinarização, tem atingido diretamente o ambiente escolar, produzindo questionamentos em relação às suas dinâmicas de funcionamento, reduzindo a sua legitimidade e originando a crise institucional crônica que vivenciamos. Desse cenário, decorrem as reformas nos sistemas de ensino. No entanto, as medidas empregadas para a superação da crise têm sido incapazes de atingirem o âmago do problema, uma vez que se apoiam em medidas que reforçam aspectos característicos do modelo escolar criado pela modernidade. Não basta implementar um novo arcabouço currículo ou impor aos docentes e discentes uma estrutura curricular diferente, como apontado pelas reformas em tela. É imperativo habitar a fronteira e encarar a construção do novo não apenas como um processo necessário, mas como uma condição imanente de nosso tempo. Neste sentido, é preciso que a escola incorpore novas funções, ultrapassando os limites de um espaço destinado a disciplinarização e qualificação dos indivíduos, para em seu lugar contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a promoção de direitos.

Com base nesta perspectiva, a seguir apresentarei três princípios que classifico como essenciais para a construção de um novo currículo escolar. Os três pontos que

apresentarei buscam modificar aspectos basilares da escola moderna, a saber: a centralidade no ato de ensinar; a despersonalização dos processos avaliativos e a institucionalização dos sujeitos. No entanto, antes de iniciar a discussão, vale ressaltar que não tenho a pretensão de orientar a construção de um novo arcabouço escolar. Não se trata de construir um quadro prescritivo do que deve ser realizado. Pelo contrário, o que busco com estes três aspectos é apenas fomentar uma reflexão propositiva a respeito do que podemos construir; um exercício de observação a respeito de aspectos centrais da escola moderna por intermédio de uma outra perspectiva.

A pedagogia do tempo necessário

Desde a sua origem, a escola moderna tem como foco o ato de ensinar. Em seu interior, os docentes respondem pelas ‘ensinagens’, que constituem práticas disciplinares, em que os discentes são submetidos⁵. Na operacionalização do modelo escolar moderno, os estudantes ocupam uma posição menor, sendo reconhecidos como passivos, sujeitos que devem absorver o que lhes é apresentado sem questionar. Na construção de um novo arranjo escolar, defendo que esse princípio basilar da escola moderna seja modificado. Penso que é necessário que docentes e discentes assumam novas funções.

No lugar dos processos de ensino, defendo que sejam estabelecidos instantes de aprendizagem. Na construção de um novo arranjo escolar, as salas de aula devem ser transformadas em espaços de aprendizado, viabilizando a formação de indivíduos autorregulados, corresponsáveis pela construção dos itinerários formativos e capazes de selecionar os instrumentos adequados à construção do conhecimento⁶. Ao propor que os

⁵ O que eu nego não é a diretividade da educação. O que eu nego é que o conhecimento se transfira ou se transmita de um sujeito a outro, no caso, receberia passivamente o ‘presente’ que lhe foi feito. Conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz. O aluno conhece na medida em que, aprendendo a compreensão profunda do conteúdo ensinado, o aprende. Aprender o conteúdo passa pela prévia apreensão do mesmo. É porque apreendo que aprendo e, aprendendo assim, conheço. Não conheço por pura transferência oral ou gráfica que me façam do perfil conceito (FREIRE, 2001, p. 120).

⁶ É preciso substituir uma concepção linear simples demais, em que os conhecimentos formalizados seriam revelados progressivamente, a um sujeito cuja qualidade essencial seria a de ser passivamente ‘receptivo’, ‘atento’, ‘disposto a escutar’, por uma concepção dinâmica onde esses conhecimentos seriam

discentes sejam corresponsáveis pela escolarização, não proponho a redução do papel dos docentes. Pelo contrário, a atuação dos docentes ganhará novos contornos, ultrapassando a exposição de informações e assumindo a condição de fomentadores de perguntas e estimuladores de respostas.

A aprendizagem representa um processo permanente. No entanto, apesar de estarmos sempre construindo e reelaborando conhecimentos, aprender de maneira sistemática não representa um processo facilmente alcançado. Pelo contrário, é preciso que exista uma intencionalidade pedagógica e o estabelecimento de dinâmicas que estimulem a reflexão. Com base em inúmeros avanços científicos, sobretudo, nos estudos de neurociência associados à educação, hoje é reconhecido que a construção do conhecimento demanda combinações mentais complexas. Assim, na construção de conhecimentos, os saberes adquiridos precisam ser confrontados, avaliados e, quando necessário, reconstruídos por meio de novas combinações (COSENZA, 2011). A complexidade dos processos mentais que envolve a consolidação do conhecimento é lenta, marcada por vivências, inferências e trocas de experiências, aspectos que não são comumente estabelecidos na escola disciplinar, assentada na assimilação de informações formatadas.

Para garantir o tempo necessário à consolidação do conhecimento o modelo hora-aula precisa ser abandonado, em seu lugar é preciso que a escola construa uma nova temporalidade. Aqui os avanços científicos precisam ser considerados e, fundamentalmente, o ritmo fabril de exposição de conteúdos curriculares deve ser abandonado. Em um novo arranjo escolar é necessário que a escola seja pensada como um espaço de tempo lento, em que o ritmo dos encontros e das aprendizagens será o adequado às necessidades dos sujeitos.

Ao apontar o abandono do ensinar e, conseqüentemente, a necessidade de construção de novas temporalidades no interior das escolas, não estou apenas reforçando a crítica à escola moderna, disciplinarmente estabelecida e com forte influência do ritmo fabril, mas reconhecendo que as normativas curriculares prescritivas, mesmo no caso daquelas que se apoiam no desenvolvimento de habilidades e competências, como no caso da Base Nacional Comum Curricular, devem ser abandonadas.

integrados no projeto do sujeito e, de uma certa maneira, só viveriam nele e através dele. (...) Muitas aprendizagens são assim estéreis, porque falta a elas essa colocação em situação; e a repetição a que são submetidas não é quase eficaz se esta não estiver sustentada por um projeto (MEIRIEU, 1998, p.56).

O abandono da avaliação

Ao centrar as práticas escolares no aprender, torna-se necessária a adoção de novos procedimentos para aferir a construção do conhecimento. Atualmente, na maior parte dos casos, o sucesso das práticas docentes é medido por intermédio de instrumentos avaliativos, tais como: provas, testes e exames nacionais. Neste processo, os discentes mais bem condicionados, e que possuem uma maior capacidade de memorizar as informações apresentadas, tendem a obter melhores resultados. Como salientado por Mitchel Reznick (2020), esse modo de agir, não incentiva a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e a autonomia do pensamento. Pelo contrário, o que se busca por intermédio desses instrumentos é a repetição de saberes classificados como relevantes.

Na busca em construir um novo arcabouço escolar, centrado na aprendizagem sistemática, os mecanismos de avaliação devem adquirir um novo sentido. Porém, a concreção de uma nova forma de avaliar não deve ser entendida como desprezo pela aferição do conhecimento. Pelo contrário, os mecanismos de avaliação dos processos de aprendizagem devem permanecer no ambiente escolar. No entanto, os resultados obtidos pelos instrumentos de avaliação não devem envolver a terminalidade do que se busca construir. O que proponho é a construção de mecanismos de monitoramento capazes de acompanhar, simultaneamente, as dinâmicas pedagógicas propostas pelos docentes e permitir que a eficácia delas seja observada.

Ao sugerir o monitoramento em detrimento de avaliações padronizadas e comuns, busco evidenciar que a aprendizagem é um processo gradual, estabelecido por avanços em ritmos distintos e determinado por condições subjetivas. Logo, os procedimentos capazes de aferir a produção do conhecimento não podem ser restritos a instrumentos pontuais, padronizados e empregados com foco exclusivo nos discentes, como, tradicionalmente, ocorrem no interior das instituições escolares. O monitoramento deve servir para a adoção de correções, ajustes e adaptações, necessárias à concreção de aprendizagens sistemáticas. Nele o erro adquire outra conotação, sendo considerado como um momento, uma etapa do processo de formação dos sujeitos. Sendo assim, é preciso que o erro não apenas seja aceito, mas que o não-acerto seja entendido como a existência de um movimento, de um processo sistemático de concreção da aprendizagem.

O abandono dos sistemas de avaliação acarretará a edificação de um novo sistema de progressão dos discentes. No modelo escolar criado pela modernidade a progressão

dos estudantes ocorre por intermédio da atuação dos docentes. Esta estrutura não consegue abarcar com precisão os processos de aprendizagem e não favorece o reconhecimento pelos discentes quanto às corresponsabilidades, uma vez que é o docente quem define a progressão ou não do estudante. Por esta condição, no lugar do sistema de progressão atual, proponho o estabelecimento de estruturas flexíveis, capazes de atender as subjetividades envolvidas, as dinâmicas de aprendizagem e a temporalidade inerente à construção do conhecimento. Neste processo, não caberá mais aos docentes determinar ou não a progressão dos discentes. A progressão será estabelecida por intermédio do diálogo permanente entre docentes e discentes e sempre que os últimos sentirem segurança, perceberem que possuem as condições necessárias, que os processos de aprendizagem foram exitosos, a progressão deverá ser assegurada.

O território como protagonista

A escola moderna foi estabelecida com base na institucionalização dos sujeitos. No arranjo escolar produzido pela modernidade os indivíduos são obrigados a adentrar os muros institucionais e a se submeterem aos processos disciplinares estabelecidos em seu interior. A construção de escolas encerradas e muradas representa uma característica central da escola disciplinar. No exercício imaginativo proposto, apoiado na busca por reinventar a escola, entendo ser preciso que esse princípio operacional seja abandonado, que os muros institucionais materiais e imateriais sejam sobrepujados e que os entraves espaciais sejam superados.

No arcabouço proposto, as escolas devem objetivar a emancipação dos sujeitos. No entanto, para que os processos emancipatórios se transformem em uma condição, é necessário que os sujeitos escolares percebam o seu entorno e reconheçam os contextos territoriais em que estão inseridos. Discentes e docentes devem ser encorajados a olhar para o extramuros, para as comunidades escolares, percebendo a importância dos saberes praticados, dos conhecimentos populares na formação das subjetividades dos indivíduos (MARINO, 2018). Não obstante a importância do olhar, não proponho apenas um estímulo a ele, o que defendo é que os contextos territoriais orientem as estruturas curriculares. É preciso que a elaboração dos currículos escolares ocorra com base nos contextos territoriais. Aspecto que permitirá a docentes e discentes o reconhecimento da vida que é vivida, da complexidade das relações sociais e dos saberes que são acionados

cotidianamente pelos membros das comunidades escolares (MARINO, 2021).

Para que os territórios passem a orientar os currículos escolares é preciso que os currículos sejam estabelecidos por intermédio de uma educação integral e significativa. Ao apontar a construção de uma Educação Integral, não estou pautando a defesa de uma escola em que as juventudes permaneçam enclausuradas por mais tempo em seu interior. Pelo contrário, não acredito que o aumento do tempo de permanência dos discentes no interior dos aparelhos escolares seja essencial para a construção de um novo arcabouço escolar, o que proponho é a integração das instituições de ensino aos seus entornos e que os procedimentos formativos compreendam o potencial educativo dos saberes instituídos fora das caixas disciplinares e distantes das normativas da ciência moderna. Assim, os saberes curricularmente estabelecidos devem ser apresentados aos estudantes em permanente relação com os territórios, servindo como chaves capazes de abrirem portas e janelas para a compreensão de um mundo vivido, não apenas descrito (MARINO, 2021).

Os territórios dispõem de inúmeras possibilidades educativas e os saberes expostos em ruas, calçadas e praças devem ser encarados como essenciais à emancipação dos sujeitos. Por isso, é preciso que discentes e docentes transitem em suas práticas pedagógicas entre o dentro e o fora, entre o curricular e o comunitário, estabelecendo atividades educativas que garantam o reconhecimento dos saberes populares, territorialmente produzidos, como significativos e capazes de emancipar os sujeitos.

Considerações Finais

(...) O que os livros escondem, as palavras ditas libertam. E não há quem ponha um ponto final na história Infinitas são as personagens...
EVARISTO, 2008, pp. 51-52

Pierre Bourdieu (1992) apontou que todo saber é engajado e que não existe neutralidade. Ao longo deste trabalho, não coloquei a neutralidade como um princípio analítico, não procurei avaliar as reformas com distanciamento, pelo contrário, busquei construir uma análise pautada pela tomada de posição e, sobretudo, pela constituição de uma crítica fundamentada. Entendo que, sempre que possível, o posicionamento crítico acompanhe uma pauta propositiva, que contribua não apenas para apontar as lacunas e contradições, mas que colabore para a superação dos desafios presenciados no ambiente

escolar. Foi com base neste princípio operativo que a cada observação apresentada, procurei desvelar as motivações que me levaram ao posicionamento discutido. Este ensaio não corresponde a uma análise isenta e distanciada do cotidiano escolar. Pelo contrário, o futuro não é uma construção em aberto, ele é o resultado dos movimentos que realizamos no presente, das narrativas que construímos em nossos dias. Portanto, o que busquei neste trabalho foi construir uma narrativa, reconhecendo e denunciando os limites das reformas estabelecidas, mas, igualmente, apresentando junto as críticas uma perspectiva propositiva. As palavras não são inocentes, os silêncios também não.

A escola moderna, assim como, as demais instituições disciplinares, estão imersas em uma crise. A superação da crise não será alcançada com reformas que aprofundam os princípios operativos estabelecidos na modernidade. Portanto, o que foi elencado como modelo almejado, como um novo arcabouço escolar, não corresponde a uma abstração distanciada da realidade, pelo contrário, as ações propostas neste ensaio envolvem experiências pedagógicas empregadas em diferentes realidades sociais. A construção de um novo sentido para as instituições de ensino é um processo em curso, cujos resultados têm permitido a reinvenção, remodelagem, refundação e reconstrução de diversas escolas ao redor do mundo. No entanto, a construção de um novo arcabouço escolar tem sido objeto de disputa. E é preciso que os sujeitos escolares se organizem no entorno de pontos comuns e que por meio deles procurem construir pautas e influenciar de forma efetiva as políticas públicas direcionadas aos sistemas de ensino.

A busca pela superação da crise da escola moderna levou à concreção das reformas atuais. Mas, como denunciado por Laval (2019), ela se encontra a serviço de uma perspectiva neoliberal e instrumentalizadora dos processos de escolarização. Tal fato, força os sujeitos escolares a adentrarem a arena, o que pode ser feito de forma ativa, propositiva ou passiva e reativa. Não existe vácuo ou espaços vazios nesta arena. Logo, ao não construir uma reflexão propositiva, adotando uma postura que apenas nega às reformas propostas, os sujeitos escolares, abdicam de construírem um projeto educativo diferente do atual. O que permite que os grupos empresariais passem a orientar as políticas públicas e a construção do novo arranjo escolar. Frente a este cenário, não basta proferir slogans de ordem em defesa da escola, pois esse movimento não consegue promover a construção de novas formas de educar as juventudes e não supera a perda de legitimidade dos sistemas de ensino. Se as reformas não servem, não contemplam os anseios de docentes, discentes e comunidades escolares, qual o modelo escolar que deve ser construído? Hoje, infelizmente, não existe uma resposta consistente e articulada a esse

questionamento. Pelo contrário, o que tem sido observado são movimentos isolados, pouco articulados e que não conseguem influenciar a construção de políticas públicas alternativas. Ao não existir uma alternativa organizada ao que tem sido realizado, os sujeitos escolares serão submetidos às reformas.

O que tem sido implementado não conseguirá superar a crise crônica das escolas, são propostas que não atingem o cerne do modelo escolar criado pela modernidade. Portanto, não se trata apenas de um juízo de valor, vinculado às minhas posições políticas, mas a uma análise centrada nas características e princípios operativos estabelecidos neste conjunto de reformas. O que defendo é uma escola rigorosamente pública. Não apenas no sentido de constituir uma instituição acessível e aberta ao público, mas como um espaço que procure atender aos interesses estabelecidos nas comunidades e nos territórios. Hoje, a rede pública de ensino apresenta uma tendência a funcionar com base nos modelos massificados, centrados na atuação de docentes que repetem métodos e avaliações em contextos territoriais distintos, procedimentos que reforçam a desvalorização e o desprezo pelos conhecimentos pré-existentes em prol da disciplinarização dos sujeitos. Aspecto que retroalimenta a crise do sistema escolar.

Paulo Freire, ao longo de diversas obras, denunciou a incompatibilidade do modelo escolar criado pela modernidade, suas permanências e os limites que ele apresentava na construção de processos emancipatórios. Para o patrono da educação brasileira, o modelo criado pela modernidade despreza e ignora os conhecimentos pré-estabelecidos, uma vez que nele os estudantes são encarados como depósitos de conhecimentos. O que é ilustrado em suas palavras ao afirmar que o ‘educador é o que diz a palavra; os educando, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados’ (FREIRE, 2005, p. 68). Para a infelicidade dos sujeitos escolares, passados mais de dois séculos de concreção da escola moderna, continuamos, diariamente, subjugando docentes e discentes a este sistema, submetendo-os a reprodução de práticas de ensino pouco significativas e distanciadas da realidade vivenciada no entorno das instituições.

É com base nessa perspectiva, na permanência de um modelo escolar que se mostra incompatível com o mundo atual, que procurei construir a presente reflexão. Nela procurei defender a construção de um projeto escolar capaz de promover direitos e saberes territorialmente referenciados. Acredito que é preciso que as escolas atendam aos interesses sociais emanados das comunidades e que sejam capazes de promover a emancipação dos sujeitos. Logo, é preciso que seja estabelecido um projeto escolar

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.79699

assentado em interesses públicos e na transformação da realidade. Neste novo arcabouço, o quadro teórico, os métodos estabelecidos e as estruturas curriculares devem estar vinculados por princípios, não por vontades individuais ou interesses econômicos. Por estas condições, não devemos reformar os sistemas de ensino e, concomitantemente, as escolas, mas reconstruí-los em outras bases e com outros princípios.

Referências

ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, no100, p. 787-807, out., 2007.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CANÁRIO, Rui. A escola: das 'promessas' às 'incertezas'. Educação Unisinos, v. 12, nº 2, p. 73-81, mai/ago. 2008.

EDITORA MODERNA. Anuário brasileiro de educação básica. São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 11 novembro de 2022.

EVARISTO, Conceição. Do velho ao jovem. Poemas da recordação e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, p. 51-52, 2008.

COSENZA, Ramon. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 169p.

DAYREL, Juarez. A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, no 100, p. 1105-1128, out., 2007.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 232p.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987. 262p.

FREIRE, Paulo. A ação cultural para a liberdade e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra. 2011. 256p.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.79699

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 256p.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. 128p.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

MARINO, Leonardo. Nada Será Como Antes: o futuro da sala de aula e a construção de escolas que conectem pessoas, saberes e territórios. PORTO, Maria Beatriz; JÚNIOR, Marco (Orgs). *Experiências na Educação Básica: Práticas de Formação e Metodologias de Ensino*. Goiânia: Ciar UFG, 2022. p. 96-105.

MARINO, Leonardo. A Cidade e seus caminhos: o espaço urbano como currículo e itinerário formativo. *Revista Ensino de Geografia, Recife*, v. 4, n. 3, p. 231-248, set./dez. 2021

MARINO, Leonardo. Escola e violência: a busca pela ampliação do termo violência escolar frente a realidade brasileira. *Revista E-mosaicos, Rio de Janeiro*, v. 7, n. 15, p. 130-144, maio/ago. 2019.

MARINO, Leonardo. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. *Revista Giramundo, Rio de Janeiro*, v. 5, no 10, jul./dez. 2018.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998. 198p.

MORIGI, Valter. Sobre os ciclos de formação e o ensino seriado. *Cadernos de Aplicação, Porto Alegre*, v. 24, no 1, p.295-303, jan./jun. 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/social-mobililty-2018-BRA-PT.pdf>. Acessado em: 11 de novembro de 2022.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 272p.

RESNICK, Mitchel. *Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Porto Alegre: Penso, 2020. 234p,



Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)
V. 12 - N. 30 - Julho -Dezembro de 2023 - ISSN 2316-9303

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.79699

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 3, no 2, p.225-250, jun. 2013.

Recebido em 22 de outubro de 2023

Aceito em 7 de novembro de 2023



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.