

# Um desafio central da Escola. Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só A central challenge for the School. Break with the doctrine of teaching everyone as if they were one

Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo | Campus Itapetininga, Brasil | ivanfrt@yahoo.com.br

## ABSTRACT

This paper, written in the form of an essay, aims to present arguments that highlight a central challenge facing schools, and consequently education and teaching: breaking the doctrine of teaching everyone as if they were one. This is because, although there are pedagogical discourses that tend to present school education as the complete formation of the person, everyday life reveals that pedagogical activities tend to be designed and conducted to meet the demands of external exams. In this way, we have a school managed by a watertight curriculum, produced in a generic way, with a view to facilitating the maintenance of the status quo. But, if the school is the place of human formation, it must be guided from the inside out, respecting its students, establishing ways for life to be different; who knows, perhaps less guided by the neoliberal situation of every man for himself.

Este artigo, escrito na forma de um ensaio, tem como objetivo apresentar argumentos que evidenciem um desafio central da escola, conseqüentemente da educação e da docência: romper a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. Isso porque, embora existam discursos pedagógicos que tendem a apresentar a educação escolar como a formação plena da pessoa, o cotidiano revela que as atividades pedagógicas tendem a ser elaboradas e conduzidas para atender às exigências dos exames externos. Dessa forma, temos uma escola gerenciada por um currículo estanque, produzido de forma genérica, com vistas a facilitar a manutenção do *status quo*. Mas, se a escola é o lugar da formação humana, deve ser orientada de dentro para fora, respeitando seus educandos, estabelecendo meios para que a vida seja outra; quem sabe menos orientada pela conjuntura neoliberal de cada um por si.

## KEYWORDS

Bureaucracy | Syllabus | Teaching | Schooling  
Burocrazia | Currículo escolar | Docência | Educação escolar

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Fortunato, I. (2024). Um desafio central da Escola. Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 96-103. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-13>.

**Corresponding Author:** Ivan Fortunato | [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-13

**Received:** 16/4/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

## 1. Um desafio central...

Neste ensaio, os argumentos emergem do cotidiano visto e vivido em dez anos como professor formador de professores, mas, também, da experiência vivida como estudante da educação básica. Toda essa trajetória, de estudante a professor, representa cerca de 30 anos de experiência com a escola. No ofício de formar novos professores para a educação básica, tenho a oportunidade de refletir constante e reiteradamente sobre essa experiência longa com a educação escolar.

Recentemente, passei a cotejar o passado e o presente com uma literatura progressista, representada, dentre outros, por educadores como Célestin Freinet (França), Paul Goodman (EUA), e Paulo Freire (Brasil). Essencialmente, esses educadores convergem em uma educação voltada à transformação do modo de vida, desafiando o *status quo*. Esse confronto entre a experiência e a teoria possibilita, dentre outros, identificar os obstáculos que ajudam a manter as coisas como são e como sempre foram. Nesse sentido, foi possível observar que a educação escolar enfrenta um desafio central: a necessidade de romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só.

Aqui neste ensaio, o objetivo principal é o de evidenciar esse desafio premente, que permeia toda a escola, incluindo também a docência. Trata-se, principalmente, de enumerar diversas denúncias à escolarização institucional, baseadas em ideais progressistas.

Importante iniciar a escrita demarcando que *não* há pretensão alguma em tratar de uma educação personalizada, baseada em metodologias ativas (supostamente) inovadoras. Ou seja, *não* se trata de pensar que, no contexto educacional atual, os professores desempenham um papel crucial na transformação do ensino, devendo reformular suas práticas pedagógicas para incentivar a reflexão crítica, autonomia e diversidade de pensamento dos estudantes, atuando como facilitadores do aprendizado coletivo. *Tampouco* se trata de afirmar que professores *devem* assumir uma abordagem flexível, adaptável e aberta a inovações pedagógicas e tecnológicas para promover um ensino mais eficaz, garantindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial acadêmico.

Particularmente, esse discurso diverge das minhas crenças sobre o enfrentamento ao desafio central da educação escolar (cf. Fortunato, 2024a). Neste artigo, trago mais argumentos que sustentam minha divergência ao discurso corrente sobre mudanças das práticas pedagógicas docentes. Afinal, acredito que a ruptura com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só tem muito pouco (ou até mesmo nada) a ver com a mudança das práticas do professorado. Isso porque, tal problema nasce da prescrição institucional orientada pelo sistema, e não dentro das salas de aula. De fato, minha hipótese é de que os recorrentes problemas de sala de aula, tais como baixo rendimento, indisciplina, desinteresse, falta de respeito, *bullying*, dentre outros, são mera refração dessa doutrina que pretende ensinar a todos como se fossem uma única pessoa.

Não obstante, essas ideias de que a personalização da educação é responsabilidade única do corpo docente têm sido cada vez mais popularizadas. São ideias que impõem ao professorado certa obrigação em desenvolver habilidades de entretenimento, além de dispor de um estoque de atividades tecnológicas e divertidas para cativar o alunado. Para quem as têm como certas, inclusive, há vários outros educadores que podem argumentar em seu favor. Um deles, por exemplo, é José Moran (2015) que, há quase dez anos, já havia afirmado que:

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (Moran, 2015, p. 16).

Embora a citação revele que o autor também seja contrário à escola padronizada, seus objetivos, por outro lado, são a favor da manutenção do sistema que controla toda a sociedade, incluindo a educação.



As palavras-chave que usa – competências, proatividade, empreendedora – evidenciam que esse modo de despadronizar a escola é apenas um véu que encobre a regulamentação da educação via currículo oficial e avaliações padronizadas em larga escala.

Aqui, a crítica é outra, pois não recai na sala de aula e no trabalho babilônico desprendido por docentes que, cercados por dezenas de estudantes pensantes e pulsantes, são desafiados a empurrar-lhes o currículo. Nessa conjuntura, muitos acabam optando pelo controle disciplinar rígido, enquanto outros tentam se amparar em atividades lúdicas, baseadas no entretenimento, para promover algum tipo de interesse ao que deve ser ministrado na forma de conteúdo curricular.

Para cristalizar as denúncias à escolarização que pretende ensinar todas as pessoas como se fossem uma só, este ensaio se desdobra em três seções. A primeira diz respeito aos fundamentos teóricos para as denúncias, ancorando os argumentos em quatro livros de autores diferentes, que se encontram nas contundentes críticas à escola como instituição. A segunda, apoiada na pedagogia de Paulo Freire, denuncia a educação bancária como manutenção de um ciclo de opressões, e traz o *esperançar* como verbo fundamental para resistência à opressão.

Por fim, nas considerações finais, as denúncias aqui apresentadas são organizadas em uma lista, com o propósito de dar destaque às consequências negativas de se “ensinar a todos como se fossem um só”. Ao final, fica o *esperançar* de que tais denúncias se vertam em novas e mais resistências ao sistema escolar, que serve de manutenção ao *status quo*.

## 2. Bases teóricas para criticar a escola como instituição

Para tecer as críticas aqui propostas, o ponto de partida é constatação de que os sistemas educacionais tendem a adotar abordagens que tratam todos seus estudantes de forma homogênea, como se fossem todos iguais em termos de interesses, habilidades e propósitos de vida (Harper et al., 1987). As evidências mais óbvias para esse tratamento estão no secular modo de acomodar coletivos de crianças, jovens e adultos em uma sala de aula, com o objetivo de serem ensinados a respeito de algo que se acredita ser fundamental para a vida.

Essa abordagem desconsidera a diversidade de experiências, saberes e perspectivas de toda sua comunidade, incluindo, portanto, estudantes e corpo docente. O que essa abordagem faz é impor práticas cotidianas desenhadas para a transmissão dos currículos oficiais, verificando posteriormente a (suposta) qualidade da educação pelos seus exames padronizados. Trata-se de uma abordagem mecânica que, segundo Freinet (2004), antecede a produção seriada, padronizada e em larga escala da indústria.

Por outro lado, quando voltamos para a idealização da educação, como visto no relatório da UNESCO liderado por Jacques Delors (1998), intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, encontramos pistas e recomendações para uma educação ao longo da vida, edificada sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essa beleza da educação, concebida nos discursos pedagógicos como um processo de formação plena do indivíduo e da sociedade, é rapidamente refutada pela realidade cotidiana. Isso porque, as atividades escolares são frequentemente moldadas para atender às exigências dos exames externos, refletindo uma escola guiada por um currículo rígido e genérico. Esse currículo padrão, imposto praticamente para todas as escolas, é forjado por especialistas que compreendem apenas parcialmente a complexidade do mundo.

A escola forjada pelo currículo especializado é meramente uma simplificação artificial do mundo, tendo sido denunciada por Edgar Morin (2003) como a busca por cabeças bem cheias. Por isso, o autor retorna a Michel de Montaigne para anunciar a necessidade da educação promover cabeças bem-feitas. Quando dispõe de uma bem-feita, explica Morin (2003, p. 21), uma pessoa desenvolve, ao mesmo tempo, “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas [e] princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”. Em outras palavras, essa educação voltada à promoção de cabeças bem cheias é uma



fórmula da vida que, não obstante, não encontra lugar para se desenvolver em uma escolarização lastreada por currículos e avaliações padronizados.

Essa abordagem simplificada acaba perpetuando o modelo institucionalizado de sociedade, inibindo, por meio da educação escolar, que qualquer outra forma de vida seja sequer cogitada. Ao analisar os escritos produzidos há cinco décadas ou mais, tais como Goodman (1964), Illich (1985), Reimer (1979) e de Harper et al. (1987), é possível identificar, nas entrelinhas de suas denúncias, que a educação escolar é ancorada por pilares que divergem da educação idealizada. Os pilares identificados a partir da leitura desses autores, em cotejamento com o visto e o experienciado, poderiam assim ser reescritos: aprender para ter sucesso nas provas; aprender a competir no sistema meritocrático; aprender a responder comandos sem sentido; aprender a reconhecer que vivemos em um sistema no qual impera o mote *cada um por si*.

Todos esses autores citados convergem, de alguma forma, para as críticas contundentes a respeito da tradicional escolarização que, em massa, tem possibilitado a manutenção do *status quo*. Isso quer dizer que a escola, como instituição, tem desempenhado um papel de perpetuar o modelo de sociedade lastreado pelas grandes desigualdades, pela produção de miseráveis e de tantas guerras.

Para Paul Goodman (1964), a instituição escolar tem, cada vez mais, ignorado valores humanos, desenvolvendo seu trabalho mecanicamente, respondendo automaticamente ao sistema com seus índices (e não a respeito das pessoas que lá estão). No seu livro *Deseducação obrigatória*, propôs alternativas à escolarização obrigatória padronizada, argumentando que a educação poderia ocorrer em ambientes comunitários como ruas e lojas, com adultos locais atuando como educadores. Paul Goodman (1964) foi obstinado defensor da frequência opcional às aulas, do estabelecimento de escolas pequenas e uma abordagem educacional focada na liberdade pessoal. Segundo o autor:

É nas escolas e nos meios de comunicação de massa, e não em casa ou através dos seus amigos, que a massa dos nossos cidadãos em todas as classes aprende que a vida é inevitavelmente rotineira, despersonalizada, classificada de forma venal; que é melhor seguir em frente e calar a boca; que não há lugar para a espontaneidade, a sexualidade aberta, o espírito livre. Treinados nas escolas, eles passam para a mesma qualidade de empregos, cultura e política. Esta educação é, deseducação, socialização de acordo com as normas nacionais e arregimentação de acordo com as “necessidades” nacionais (Goodman, 1964, p. 25).

Já as críticas de Ivan Illich (1985) à instituição escolar sugerem que a maior parte da aprendizagem ocorre fora dela. Segundo o autor, a escola tende a consumir toda a energia de seus frequentadores, isso porque o modelo institucional transforma os professores em pregadores de saberes fragmentados, tratando os estudantes como se fossem uma única pessoa. Na célebre obra *Sociedade sem escolas* de Illich (1985), escola é descrita como uma instituição que bitola a visão humana da realidade, promovendo o que ele se refere como uma escravização dos estudantes, ao tornar a aprendizagem dependente de um processo empacotado – a serviço do sistema, obviamente. Para o autor:

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em “matérias”, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se exprimerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados (Illich, 1985, p. 53).

Colega de Ivan Illich, o educador Everett Reimer (1979) escreveu o livro chamado *A escola está morta*. Na obra, critica o sistema educacional contemporâneo, enfatizando sua incapacidade de proporcionar uma educação escolar equitativa e efetivamente transformadora das diferenças sociais. Além disso, destaca que



as escolas perpetuam hierarquias sociais e competição desigual, moldando os indivíduos para aceitar a ideologia da sociedade tecnológica e do consumo competitivo, enquanto encobrem as falácias da competição e do progresso ilimitado. Nas suas palavras:

O problema está em que a sobrevivência da presente estrutura social e de tantos de seus privilegiados depende de se conservar as coisas exatamente como estão. [...] O mundo escolar concebe o problema da educação como sendo o meio de induzir o aluno a aprender o que se presume que deva conhecer (Reimer, 1979, p. 153).

Na obra *Cuidado, escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas*, Harper et al. (1987) examinam criticamente o sistema educacional vigente, destacando questões presentes no título, ou seja, a desigualdade e a domesticação presentes na escola, oferecendo rotas alternativas ao processo padronizado de massa. Os autores evidenciam como o ambiente escolar pode perpetuar desigualdades sociais e culturais, cuja operação é moldada por agendas políticas e interesses institucionais, alheios ao sentido original da educação, como desenvolvimento integral da humanidade. Tratam também da domesticação que é bastante sutil, promovida pelo currículo oficial e suas inúmeras formas de transmiti-lo aos estudantes; como se fossem uma única pessoa, obviamente. Nas palavras dos autores:

Imediatamente depois do Maternal, a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante sete anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? (Harper et al., 1987, p. 47).

Esses autores, por meio de suas críticas contundentes ao sistema educacional tradicional, ajudam a compreender como as escolas contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais e para a domesticação social, desde a infância, fazendo com que apenas um único modelo de sociedade – o industrial neoliberal consumista – seja tido como possibilidade de vida planetária.

No entanto, tudo isso é muito bem articulado. Isso porque o foco principal de todo sistema de ensino são os índices, os escores, as estatísticas etc. que ditam as regras do jogo. Sua estrutura fragmentada em disciplinas, em áreas do conhecimento, limitam a visão da realidade, moldando seus estudantes para se encaixarem em padrões pré-estabelecidos. O próprio confinamento dentro das salas ou dentro da própria instituição, em nome de uma suposta segurança à integridade física, impondo limites à liberdade e à exploração legítima do mundo.

Essencialmente, os autores citados convergem na crítica à escola como uma instituição que, longe de promover uma educação integral, apenas reforça estruturas de poder, reproduzindo padrões desiguais na sociedade. Contudo, nada disso é à força; pelo contrário, pois já nos acomodamos ao modelo de sociedade que temos. Dessa forma, o que a escola tem como missão é promover uma competição entre os estudantes, deixando explícito, conforme já havia identificado Reimer (1979), que somente aqueles que se esforçarem além do limite poderão alcançar as benesses do sistema. Assim, desde cedo, somos forçados à meritocracia.

Claro que o sistema não dá conta de assimilar todos os esforçados merecedores, por isso a estratégia é criar protagonistas (cf. Fortunato, 2023). Essa estratégia é essencial para manutenção do sistema, pois sustenta a meritocracia como única forma de ascensão social, ao passo em que responsabiliza cada estudante pelo seu eventual fracasso; mesmo que tenha jogado com excelência as regras do jogo escolar.

Dessa forma, o que temos, de modo geral, é uma escola gerenciada por um currículo estanque, produzido de forma genérica, com vistas a facilitar a manutenção do *status quo*. Trata-se, como já delineado em outro ensaio (Fortunato, 2024), de uma escola burocraticamente gerenciada, por meio de uma articulação institucional que não atende especificamente aos interesses de ninguém, exceto do próprio sistema.



A formulação burocrática da educação escolar nos trouxe a cristalização de uma instituição que tem como objetivo manter os ideais da sociedade. Assim, opera, conforme denunciado por Everett Reimer (1979, p. 26), por meio de um jogo que vai “talhando a mente humana para aceitar seus ditames, e conferindo *status* social proporcionalmente à sua aceitação”. Esse jogo tende à monopolização da mente humana, fazendo com que as pessoas não apenas aceitem esse modelo de vida competitiva, mas que acreditem que é a única forma de existência planetária.

Sendo assim, não havendo outra forma de existir, só nos resta jogar o jogo. Essa é uma crença potente, que tem mantido o *status quo*. Talvez sua maior resistência seja a pedagogia de Paulo Freire.

### 3. Críticas ao sistema escolar com apoio da Pedagogia do Oprimido e da educação libertadora de Paulo Freire

Na escola, portanto, aos professores são dados os roteiros de saberes fragmentados a serem repassados aos estudantes – da melhor forma que encontrarem. Aos estudantes, por meio da mera transmissão via oratória ou pelo entretenimento das metodologias ativas, só resta apreender (ou não) o que lhes será cobrado nas avaliações externas, para ingresso na universidade e/ou no mercado de trabalho. Aos que mais se esforçam, há esperança de um futuro promissor, recheado das benesses do sistema. Para todos, existe a prerrogativa do empreendedorismo (Fortunato, 2023).

Nesse sentido, toda a forma de escolarização pode seguir operando tranquilamente pela ideologia de “ensinar a todos como se fossem um só”. Afinal de contas, o final da escola é exatamente o mesmo para todos. Claro que se pode argumentar que nem todos prestarão os exames de admissão para a universidade ou para os melhores empregos públicos ou privados. Mas, esses que não seguem o fluxo, são largados à própria sorte. Aliás, até mesmo quem segue toda ritualística está ligado à própria sorte.

Pode-se argumentar, também, que há trabalhos individualizados para promover a aprendizagem dos que têm alguma dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência. No entanto, os recursos e esforços que são despendidos é para que esses estudantes não fiquem para trás e possam, eventualmente, se juntar aos demais na escolarização, tornando-se um só.

Por isso que há tantas denúncias à doutrina escola de “ensinar a todos como se fossem um só”. Pois essa doutrina diz respeito à manutenção das coisas. Como nos alertou Reimer (1979, p. 151): “a menos que ocorram radicais mudanças na sociedade moderna, não pode o sistema escolar ser substituído por alternativas eficazes”. Isso quer dizer que a educação escolar não tem forças suficientes para promover as radicais mudanças na sociedade; não obstante, sem a educação, tudo o que nos resta é a escolarização que vai tratando todos como se fossem um só.

Segundo Reimer (1979, p. 151), a “verdadeira educação é uma força vital”, mas, como a verdadeira educação é confundida com os ritos da escolarização institucional, torna-se esvaziada de sua própria força vital. Por isso, Reimer (1979) afirmou que *A escola está morta*, pois a instituição não opera com educação, mas com instrução.

Acreditar na educação, sem acabar com a instituição escolar era a esperança e a utopia do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Segundo Reimer (1979, p. 151), não há melhor definição para educação como força vital do que a Freiriana, descrevendo-a como “a consciência crítica de uma realidade, que leva a uma ação efetiva”.

Nesse sentido, olhar criticamente a realidade é compreender, ainda que parcialmente, o sistema que nos submete a uma competição entre nós mesmos, assim como nos empurra a uma ideiação de progresso ilimitado. A ação efetiva referida na proposta de educação seria confirmada por outras formas de conceber a vida em sociedade, na qual a vida planetária seja mais importante do que as práticas institucionais que controlam as pessoas e os recursos. O sistema vigente não sobreviveria a um mundo plenamente educado, por isso Reimer (1979, p. 157) afirmou categoricamente que, “nesta sociedade, Paulo Freire é uma ameaça”.



O educador brasileiro não concebia a educação como uma forma de disseminar conteúdos curriculares coletivamente, como se todos os educandos fossem uma única pessoa. Pelo contrário, pois era obstinado crítico desse método, nomeando de “educação bancária” – uma analogia com os bancos, no qual os professores seriam depositantes de envelopes de saberes e os estudantes seus depositários. Essa percepção da educação bancária foi exposta no célebre livro *A pedagogia do oprimido*, no qual Paulo Freire (1987) expõe como o método de excelência da escola, o de ensinar a todos como se fossem um só, opera como reguladora do sistema e produtora de pessoas oprimidas, que se submetem ao sistema.

À época em que escreveu esse livro, vimos que Paulo Freire (1987) notava uma relação de opressão por parte dos docentes, oprimindo os estudantes a ouvirem docilmente, a seguirem as prescrições, a serem disciplinados, como *objetos* do processo educativo. Mas, fica claro, agora, que essa relação de opressão dentro das salas de aula e das escolas é mera refração de um sistema opressor maior. Isso quer dizer que os docentes também são oprimidos, devendo seguir as prescrições curriculares que servem de balizadores da meritocracia.

Assim, não apenas os educandos são objetos do processo educativo, mas também os educadores, os gestores e toda comunidade. Isso porque se acredita que a sociedade é fundamentada de fato na meritocracia, sendo necessário assumir, cada um, o papel de protagonista, sob pena de ser mero coadjuvante ou figurante. Aos estudantes, resta a opção de esforçar ao máximo para se apropriar dos saberes que são depositados coletivamente, como se todos fossem um só. Aos docentes, existe a possibilidade de trocar a oratória por metodologias ativas, mais divertidas e participativas – desde que consiga empurrar o currículo oficial aos estudantes.

De uma forma ou de outra, ou seja, ouvindo docilmente as prescrições, ou se envolvendo em atividades mais lúdicas, todos são tratados como se fossem um só: todos devem ouvir as mesmas coisas, ou brincar de aprender com as mesmas atividades. Há, claro, as atividades de reforço e de apoio individual especializado, mas, com o objetivo de que esses estudantes consigam acompanhar os demais.

Assim, a escola, como instituição de educação, segue uma secular tradição de fornecer coletivamente os saberes (supostamente) necessários para manutenção do sistema. Cada estudante deve se esforçar ao máximo para se apropriar desses saberes para, eventualmente, serem recompensados com benesses do sistema pelo seu mérito. Aos que não se esforçam, resta a condição de empreender ou aceitar que sua condição será a de permanecer à margem do sistema.

Justamente por ser contundente mecanismo de manutenção do *status quo* que Paulo Freire era contra a educação bancária. Essa educação que considera todos os estudantes como uma única pessoa é uma forma maquínica de perpetuar o ciclo de opressão, pois, quando institucionalmente organizada, a educação tem força contundente para oprimir os gestores, que oprimem docentes, que oprimem os estudantes. A única fuga possível dos oprimidos é tornarem-se opressores.

Paulo Freire tinha outra ideia. Podemos chamá-la de *esperançar*: ter esperança, mas não aquela que espera, pelo contrário, aquela que age, que busca realizar ações para que aquilo que se deseja se realize. Por isso, *esperançar* é um verbo, uma mistura de atitude com utopia, em busca de um mundo outro. Um mundo que não seja regulado pela competição entre as pessoas, controlado pelas instituições e promotor de tantas desigualdades, miséria e guerras.

#### 4. Considerações finais

Ao longo deste ensaio, diversas denúncias foram feitas à instituição escolar que ensina a todos como se fossem um só. Tais denúncias podem ser agrupadas em cinco categorias, a saber:

- *Padronização do ensino*: trata-se de uma crítica à abordagem da escola que trata todos os estudantes (e docentes) de forma homogênea, ignorando suas diferenças individuais em interesses, habilidades e pro-



pósitos de vida. Isso resulta em práticas cotidianas desenhadas para a transmissão dos currículos oficiais, sem considerar a diversidade de experiências e saberes da comunidade escolar;

- *Modelo de ensino mecanicista*: é uma crítica à forma como a escola opera de maneira mecânica, respondendo automaticamente ao sistema com base em índices e estatísticas, em vez de priorizar as necessidades e o desenvolvimento integral dos estudantes;
- *Desigualdade e domesticação*: são dois elementos que resultam da escolarização como instituição que perpetua desigualdades sociais e culturais, promovendo a domesticação dos estudantes (e docentes) para se conformarem a padrões pré-estabelecidos. Essa abordagem limita a visão da realidade e reforça estruturas de poder na sociedade;
- *Meritocracia e competição*: trata-se de revelar que vivemos sob um sistema de meritocracia em toda a sociedade, inclusive na escola, no qual apenas os estudantes que se esforçam além do limite podem alcançar o sucesso, enquanto os demais são deixados para trás. Isso, além de criar uma competição entre os próprios estudantes, reforça a ideologia da sociedade competitiva;
- *Educação bancária*: é uma crítica que retoma a escolarização conforme descrita por Paulo Freire, na qual os professores depositam conhecimento nos estudantes como se fossem recipientes vazios. Esse método é visto como opressor e regulador do sistema, produzindo pessoas oprimidas que se submetem passivamente à forma de controle imposta pelo próprio sistema; incluindo os próprios docentes.

Neste ensaio, não foram anunciadas rotas alternativas às denúncias. No limite de um escrito, o foco recaiu mesmo sobre a solidificação de argumentos que dessem clareza e robustez ao que foi qualificado como problema central da educação escolar; reiterando novamente: ensinar a todos como se fossem uma única pessoa.

Mas, para encerrar com um pouco de esperança, acredito na escola como o lugar da formação humana. Por isso, penso que os currículos oficiais que orientam avaliações externas de larga escala, devem ser substituídos por uma educação mais orgânica e humanizada, ser orientada de dentro para fora, respeitando seus docentes e educandos, estabelecendo meios para que a vida seja outra; quem sabe menos imposta pela atual conjuntura neoliberal, na qual cada um é por si.

## Bibliografia

- Delors, J. et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez.
- Fortunato, I. (2024a). Dois devaneios didáticos decoloniais. *Isagoge*, 4(1), 79–91. <https://doi.org/10.59079/isagoge.v4i1.198>
- Fortunato, I. (2024b). A quem interessa a burocracia na educação? *@mbienteeducação*, 17, e023004. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>
- Fortunato, I. (2023). Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. *Nuances*, 34, e023007. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (7th ed.). Martins Fontes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17th ed.). Paz & Terra.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. Horizon Press.
- Harper, B. et al. (1987). *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas* (18th ed.). Brasiliense.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7th ed.). Vozes.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. de Souza & O. F. T. Morales (Eds.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (pp. 15–33). Proex/UEPG.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (8th ed.). Bertrand Brasil.

