

ENTRE TEORIA E PRÁTICA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

BETWEEN THEORY AND PRACTICE: CHALLENGES OF EDUCATION IN CONTEMPORARY BRAZIL

¹Jhones Marcos Rosa Oliveira

jhones.oliveira@aluno.facmais.edu.br

²Danúbia dos Santos Carvalhaes

danubia.carvalhaes@aluno.facmais.edu.br

³Deise Lacerda da Silva

deise.silva@aluno.facmais.edu.br

⁴Sanderli Moraes dos Santos

sanderli.santos@aluno.facmais.edu.br

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Acadêmico — da UniMais de Inhumas (Turma 2025/1). Graduado em História pela UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG) e pós-graduado em Letramento e Alfabetização na Educação Infantil pela FACULDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (FABEC). Possui sólida experiência docente, atuando como professor na rede estadual de ensino de Goiás desde 2014. Tem interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e na ampliação de conhecimentos nas áreas de educação, história e alfabetização.

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico da UniMais de Inhumas (Turma 2025/1). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2001), graduação em Informática pela Universidade Estadual de Goiás (2013), graduação em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília (2023), especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília (2023), especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2003) e pelo colégio estadual Jalles Machado (1994). Atualmente é Professora do Colégio Estadual José de Anchieta, Professora de Apoio à Inclusão da Escola Municipal Professor José Lopes e do Centro Universitário Mais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Professora de Apoio a Inclusão.

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico da UniMais de Inhumas (Turma 2025/1). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (1998) e em Pedagogia (2023). Atualmente é professora - Colégio Estadual José de Anchieta - EFM e da Escola Municipal José Lopes. Tem experiência na área da educação, tendo atuado como coordenadora pedagógica e realizado orientação na formação continuada de docentes.

⁴Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Mais (UNIMAIS) e professor efetivo da educação básica na rede municipal de Inhumas e Santo Antônio de Goiás. Possui experiência profissional como professor e coordenador de turno na rede estadual de Goiás e nas redes municipais de Goiânia e Abadia de Goiás. É graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012) e em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas (2022), com graduação em andamento em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás. Concluiu especializações em Ensino de Humanidades pelo IF Goiano (2019) e em Psicologia Social e Antropologia pela FAMESP (2021). Suas pesquisas e publicações concentram-se nas áreas de História da Educação e Políticas Educacionais, com ênfase na análise crítica sobre as permanências do ensino tecnicista, as políticas neoliberais na educação e a construção do anticientificismo.

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico da UniMais de Inhumas (Turma 2025/1). Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade Evangélica de Goianésia no ano de 2010. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2023) e graduação em Física pela Universidade Federal de Goiás (2019). Tenho Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância e Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial. Atualmente é professora da Escola Municipal Professor José Lopes.

Resumo

Este artigo analisa os desafios da educação contemporânea no Brasil a partir da tensão entre teorias pedagógicas de caráter humanizador e crítico e a racionalidade neoliberal que orienta parte significativa das políticas educacionais atuais. Com base em revisão bibliográfica e análise documental, o texto mobiliza contribuições de Comenius, Rousseau, Piaget, Dewey, Vygotsky e Paulo Freire, em diálogo com autores críticos do neoliberalismo, como Libâneo, Laval e Goergen. Examina, ainda, documentos e políticas recentes, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e dados da PNAD Contínua: Educação 2024, além de estudos sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Argumenta-se que a hegemonia de perspectivas tecnicistas e mercadológicas compromete a formação integral dos estudantes, intensifica desigualdades e reduz o potencial emancipador da escola pública. Como resposta a esse quadro, o artigo propõe três eixos articulados de transformação: currículos dialógicos e territorializados, valorização docente crítica e reconstrução da escola pública como espaço democrático de socialização do saber. Conclui-se que a superação da crise educacional brasileira exige o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana, a cidadania crítica e a justiça social.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Currículo. Formação docente. Escola pública. Emancipação.

Abstract

This article analyzes the challenges of contemporary education in Brazil based on the tension between humanizing and critical pedagogical theories and the neoliberal rationality that guides a significant part of current educational policies. Drawing on a bibliographic review and documentary analysis, the text mobilizes contributions from Comenius, Rousseau, Piaget, Dewey, Vygotsky, and Paulo Freire, in dialogue with critics of neoliberalism such as Libâneo, Laval, and Goergen. It also examines recent policies and documents, including the High School Reform, the National Common Curricular Base (BNCC), data from PNAD Continuous: Education 2024, and studies on the implementation of the New High School model in Brazil. The article argues that the hegemony of technicist and market-oriented perspectives undermines students' integral education, deepens inequalities, and weakens the emancipatory potential of public schooling. In response to this scenario, the study proposes three articulated axes of transformation: dialogical and territorially grounded curricula, critical teacher valorization, and the reconstruction of public schools as democratic spaces for the socialization of knowledge. It concludes that overcoming Brazil's educational crisis requires strengthening pedagogical practices committed to human development, critical citizenship, and social justice.

Keywords: Neoliberalism. Curriculum. Teacher education. Public school. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surge no âmbito das discussões da disciplina de Teorias Pedagógicas do programa de mestrado PPGE-UNIMAIS e tem como objetivo expor os princípios que fundamentam a educação na contemporaneidade e os pilares da educação atual. As discussões sobre as teorias educacionais foram amplas, passando por diversas correntes, como: Pedagogia tradicional – Jesuítas, Comenius, Rousseau, Herbart; Pedagogia construtivista – Piaget; Dewey (Movimento escolanovista); Pedagogia sócio-interacionista – Teoria histórico-social dos conteúdos (Vygotsky); Pedagogia libertadora – Paulo Freire; Pedagogia tecnicista e neotecnicista – Metodologias ativas, salas invertidas, tecnologias digie.

Parto do entendimento de Libâneo (2019) sobre a educação contemporânea, que afirma que os critérios de qualidade da educação decorrem de enunciados sobre as finalidades educativas da escola. Lenoir (2016), Libâneo (2019) e Oliveira e Borges (2024) concordam que os textos que abordam as finalidades da educação

escolar demonstram um dilema sobre qual a finalidade da escola, reconhecendo as finalidades educativas como indicadores políticos e ideológicos, e enfatizando a não neutralidade das políticas educacionais.

Comenius defendia que a aprendizagem devia partir do simples para o geral. Pestalozzi dizia que a intuição natural é a base fundamental do aprendizado humano, pois, ao invés de focar no ensino de conteúdos específicos, é essencial cultivar a habilidade de perceber e observar nos alunos. Herbart desejava formar o cidadão moral. Rousseau defendia uma educação que respeitasse o desenvolvimento natural da criança, promovendo sua liberdade e autonomia. Os Jesuítas pregavam uma visão de formação integral do ser humano, combinando rigor intelectual com desenvolvimento moral e espiritual. Apesar de claras diferenças, a pedagogia tradicional defende uma formação completa do ser humano.

Piaget é centrado no desenvolvimento cognitivo da criança e no princípio do construtivismo, que vê a aprendizagem como um processo ativo e contínuo. Dewey defende uma educação ativa, experiencial e democrática, centrada no aluno e no desenvolvimento de competências para a vida social. Vygotsky baseia-se em sua Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza o papel das interações sociais, da cultura e da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Enquanto, Paulo Freire defende uma educação que leva à emancipação dos indivíduos.

Os critérios científicos que fundamentam as teorias pedagógicas — desde Comenius e Rousseau até Piaget, Vygotsky, Dewey e Freire — não podem ser ignorados em favor de políticas neoliberais que reduzem a educação a métricas de eficiência. Não as apresento como equivalentes ou harmoniosas: cada teoria carrega em si contradições e especificidades, adaptando-se a contextos distintos de aprendizagem. Algumas privilegiam o desenvolvimento cognitivo individual (como Piaget), outras enfatizam a dimensão social (Vygotsky) ou política (Freire), e há aquelas com princípios controversos quando comparadas entre si. No entanto, todas compartilham um eixo comum: o compromisso com o ato de ensinar e aprender como processo intencional e humanizador. Qualquer política pública educacional implantada no Brasil deve ter como base esse diálogo crítico entre as teorias, articulando seus princípios científicos às demandas concretas da sala de aula, sem subordiná-los a lógicas mercadológicas que esvaziam o sentido transformador da educação.

Esses teóricos deveriam ser a base da educação brasileira, mas, na realidade da sala de aula, o que predomina é outra educação. Fusari et al. (2023, p. 31) afirma que a educação resulta das determinações econômicas, sociais e políticas conforme os contextos históricos nos quais ocorre. Na verdade, nosso contexto pedagógico é dominado por práticas tecnicistas e neotecnicistas, que priorizam a eficiência e a padronização, em detrimento da formação crítica e reflexiva do aluno.

Essas abordagens reduzem a educação a um processo de adaptação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho, negligenciando aspectos essenciais da formação humana, como a construção de uma consciência crítica e a promoção de uma cidadania ativa. Em um cenário onde a educação é tratada como uma ferramenta para a inserção no mercado, o potencial transformador do ensino se perde, uma vez que se foca mais em habilidades técnicas e reproduz a lógica de dominação e desigualdade social. A falta de um projeto pedagógico pautado em teorias que valorizem a formação integral do ser humano e que seja verdadeiramente

conectado aos desafios e às demandas da sociedade contemporânea contribui para a manutenção de um sistema educacional que favorece a reprodução de estruturas de poder e desigualdade, em vez de impulsionar a emancipação e a mudança social.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-crítica, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. O objetivo metodológico foi examinar as tensões entre teorias pedagógicas orientadas à formação humana integral e a racionalidade neoliberal que tem influenciado as políticas educacionais brasileiras contemporâneas.

No plano bibliográfico, foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos do campo da educação, selecionados por sua relevância na discussão das finalidades educativas, da formação humana e da prática pedagógica. Entre os autores de base pedagógica, destacam-se Comenius, Rousseau, Piaget, Dewey, Vygotsky e Paulo Freire, cujas formulações permitem compreender diferentes concepções de ensino, aprendizagem e formação. Em diálogo com esses referenciais, também foram incorporados autores que problematizam a racionalidade neoliberal e seus efeitos sobre a escola, o currículo, a docência e a formação dos estudantes, como Libâneo, Laval, Goergen, Nóvoa, Giroux, Charlot, Tiballi, Pellanda e Streck.

No plano documental, foram analisados textos normativos e dados educacionais recentes, com destaque para a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os dados da PNAD Contínua: Educação 2024 e estudos sobre a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente a revisão sistemática de Silva et al. (2025). A seleção desses documentos considerou sua centralidade no debate educacional contemporâneo e sua pertinência para a compreensão das transformações curriculares, da precarização do trabalho docente e do aprofundamento das desigualdades escolares.

Os procedimentos de análise consistiram em leitura exploratória, leitura analítica e interpretação crítica das obras e documentos selecionados. A partir desse movimento, foram delimitadas categorias centrais de análise, tais como: finalidades educativas, formação humana, racionalidade neoliberal, mercantilização da educação, currículo, trabalho docente, avaliação e emancipação. Essas categorias orientaram a articulação entre os referenciais teóricos e os dados documentais, possibilitando identificar dissonâncias entre os princípios pedagógicos defendidos por diferentes tradições educacionais e as práticas políticas e institucionais que hoje estruturam a escola brasileira.

Desse modo, a metodologia adotada não buscou produzir generalizações estatísticas, mas construir uma interpretação crítica do cenário educacional brasileiro, evidenciando os limites das políticas neoliberais e apontando possibilidades teórico-práticas para uma educação mais democrática, humanizadora e socialmente comprometida.

3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Diante das contribuições teóricas apresentadas, é possível perceber uma dissonância entre os princípios defendidos pelos grandes educadores e a realidade das salas de aula no Brasil. Enquanto as teorias pedagógicas enfatizam a formação integral, a autonomia, a criticidade e a interação social, o sistema educacional brasileiro ainda está fortemente marcado por um modelo tecnicista e neoliberal, que prioriza resultados quantificáveis em detrimento de processos formativos mais profundos, que deseja formar “mão de obra” (Freitas, 2014, p. 1089) e não cidadãos críticos.

O panorama da educação brasileira em 2024, conforme dados da PNAD Educação, revela avanços contraditórios: enquanto a matrícula escolar para crianças de 6 a 14 anos atingiu 99,5%, a frequência líquida nessa faixa etária caiu para 94,5%, abaixo da meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Adolescentes de 15 a 17 anos, embora com 93,4% de matrícula, apresentam frequência líquida de apenas 76,7%, evidenciando um abismo entre acesso e permanência. Esses dados, somados às disparidades regionais (como a taxa de 39,8% de matrículas em creches no país, contra 63,6% de crianças de até 1 ano fora da escola por decisão familiar), reforçam a urgência de políticas que combatam a exclusão estrutural. Programas como o Pé-de-Meia (2024) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) são tentativas de mitigação, mas a análise crítica dessas estatísticas revela como o neoliberalismo educacional falha em converter números em equidade, tema central neste artigo.

Esses desafios não existem apenas no Brasil, são uma contradição que tem acontecido na maior parte da civilização ocidental Lenoir (2016, p. 16) aponta diversos autores (Apple, 1982; Aronowitz e Giroux, 1991; Bentolila, 2004; Crampe-Casnabet, 1985; Dottrens, 1964; Giroux, 2001; Gutek, 1988; Legendre, 1993; Reboul, 1971; Steutel and Spiecke, 2002) que já mostraram que os desafios são múltiplos e que o controle das orientações da educação escolar é marcado por fatores políticos, econômicos, ideológicos, culturais e administrativos, bem antes de sê-lo por fatores didáticos ou pedagógicos.

Esses desafios estão relacionados à democracia, à justiça e à igualdade social⁴, à liberdade, à cidadania, à abertura ao mundo, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder, à ética e à moral, ao patrimônio cultural, à autodeterminação, etc., o que remete, antes de tudo, às finalidades normativas. Lenoir (2016, p. 16) reforça que os desafios educacionais estão intrinsecamente ligados a questões macroestruturais: democracia, justiça social, liberdade, relações de poder e desenvolvimento econômico. Esses fatores condicionam as finalidades da escola, muitas vezes transformando-a em um instrumento de manutenção do *status quo*, em vez de um espaço de transformação. Nesse contexto, as contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Dewey e Freire — que defendem uma educação crítica, dialógica e humanizadora — são frequentemente marginalizadas em favor de um modelo que prioriza eficiência, padronização e adaptação às demandas do mercado.

Libâneo (2019, p. 11-16) identifica e descreve quatro visões predominantes no debate sobre as finalidades educativas, as quais expressam distintas concepções de currículo e de função social da escola. A primeira corresponde à pedagogia tradicional, cuja finalidade consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para o exercício de papéis socialmente estabelecidos, enfatizando a transmissão autoritária do conhecimento e a conformidade com valores já postos. A segunda é a visão neoliberal, na qual a educação é concebida como meio de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades ajustadas às exigências econômicas. Esta perspectiva é criticada por reduzir a educação a um treinamento técnico e por privilegiar dimensões administrativas e produtivistas em detrimento do desenvolvimento humano.

A terceira é a visão sociológica/intercultural, centrada na valorização da diversidade social e cultural, no reconhecimento das diferenças e na promoção da inclusão e da convivência entre distintos grupos sociais. Nessa perspectiva, as experiências culturais dos alunos tornam-se elemento constitutivo do processo educativo. Por fim, a quarta corresponde à visão dialética histórico-cultural, fundamentada nos princípios da teoria histórico-cultural, segundo a qual a escola deve constituir-se como espaço de desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e estético dos alunos, articulando os conteúdos curriculares à realidade social e cultural dos estudantes, com vistas à democratização da sociedade e à promoção da inclusão social.

Embora Libâneo (2019, p. 11-16) apresente essas quatro perspectivas, observa-se que a visão neoliberal tem se imposto como hegemônica, marginalizando abordagens críticas e humanistas. Essa predominância não apenas limita as práticas pedagógicas dos professores, mas também as subordina a um sistema orientado por objetivos técnicos e mercadológicos, em contradição com as perspectivas dialética e sociológica. Nesse contexto, as possibilidades de ação docente tendem a reduzir-se a adaptações circunscritas a uma lógica que privilegia resultados quantificáveis em detrimento de processos formativos mais profundos e transformadores.

Atualmente, essa hegemonia neoliberal tem convertido a educação em instrumento de reprodução das lógicas do capital. Como mostra Goergen (2020, p. 14), esse processo produz um esvaziamento ético da educação, que passa a formar indivíduos adaptáveis às demandas do mercado, mas desprovidos de consciência cidadã. Laval (2019, p. 37-41) aprofunda essa crítica ao demonstrar como as instituições educacionais vêm sendo convertidas em verdadeiras fábricas de competências, nas quais os conhecimentos são reduzidos a habilidades mensuráveis e os alunos passam a ser tratados como produtos ajustáveis às necessidades econômicas.

Essa análise torna-se ainda mais elucidativa quando articulada às contribuições de Laval, Libâneo e Goergen. Enquanto Laval (2019, p. 37-41) desvenda as estruturas que subordinam a educação ao capital, Libâneo (2018, p. 72) evidencia como essa lógica se materializa no cotidiano escolar por meio de mecanismos como avaliações padronizadas, que burocratizam o conhecimento e reproduzem desigualdades. Goergen (2020,

p. 14), por sua vez, chama atenção para a tensão entre formação técnica e formação humanística, defendendo o resgate da dimensão ética no processo educativo.

Nessa direção, a perspectiva dialética apresentada por Libâneo, ao propor uma educação articulada com a realidade social, evidencia o quanto o neoliberalismo compromete a possibilidade de uma formação emancipadora. Do mesmo modo, sua perspectiva sociológica/intercultural dialoga com a defesa de Goergen em favor de uma educação comprometida com a diversidade, a formação ética e a cidadania. Assim, as críticas formuladas por esses autores convergem ao apontar que a educação, quando subordinada à racionalidade mercadológica, perde seu potencial formativo mais amplo e passa a atender prioritariamente às exigências do capital.

Diante desse quadro, torna-se urgente construir alternativas que superem a lógica neoliberal na educação. Isso exige não apenas denunciar as estruturas de dominação, como propõe Laval, mas também fortalecer práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a formação humana integral, conforme assinala Libâneo, além de resgatar a dimensão ética e humanística destacada por Goergen. Somente assim a educação poderá cumprir seu papel emancipador e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em síntese, Laval, Libâneo e Goergen revelam que, embora suas críticas ao neoliberalismo na educação incidam sobre aspectos distintos, todas convergem para a necessidade de uma transformação profunda no modo como se concebe a educação escolar. A articulação entre crítica estrutural, defesa da formação humana, resistência às práticas de controle e valorização da dimensão ética pode constituir uma base sólida para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Complementando essa análise, a revisão sistemática de Silva et al. (2025, p. 13-20) evidencia a centralidade de temas como a participação de agentes privados na formulação e implementação da reforma, a BNCC, a regulamentação nos estados e os efeitos curriculares e pedagógicos do Novo Ensino Médio. No plano qualitativo, predominam interpretações críticas acerca da redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica, da organização curricular por eletivas e itinerários formativos e da ampliação da jornada escolar sem condições materiais adequadas em parte das redes. Os estudos também indicam que a oferta e a diversidade dos itinerários dependem mais das condições concretas das escolas do que de uma escolha real dos estudantes, o que restringe oportunidades sobretudo para jovens em situação de maior vulnerabilidade social e econômica. No que se refere ao trabalho docente, a revisão aponta intensificação, insegurança, desqualificação profissional e exigência de atuação em componentes distantes da formação específica dos professores. Em síntese, os autores concluem que o NEM assumiu feições regressivas, marcadas pela fragmentação curricular, pela ampliação de lógicas mercadológicas e pela precarização da formação da juventude e do trabalho docente

(SILVA et al., 2025, p. 18-20).

5 CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

A educação contemporânea enfrenta um paradoxo cruel: enquanto se ampliam as matrículas, aprofunda-se no abandono pedagógico. Como alerta Tiballi (2020, p. 4), "a escola, diante do aluno com algum tipo de dificuldade para acompanhar o que lhe é proposto pelo professor, não sabe o que fazer com este aluno e, deixando-o à margem, promove a sua exclusão do processo de escolarização".

Pellanda faz uma afirmação contundente sobre a educação contemporânea:

A educação contemporânea, apesar de todos os louváveis esforços para torná-la instrumento de humanização, acabou por se constituir num conjunto de práticas alheias às necessidades dos seres humanos e, por esse motivo, dificultando o acoplamento com a realidade. Essas dificuldades trazem sofrimento aos sujeitos envolvidos nos processos educativos porque atingem o âmago do processo de construção do conhecimento entendido aqui como inseparável da ontogenia dos sujeitos (Pellanda 2008, p. 1070).

Essa reflexão de Pellanda (2008) destaca a desconexão entre as práticas educacionais e as necessidades reais dos alunos, um descompasso que resulta em sofrimento, dificultando o verdadeiro processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Em um contexto semelhante, Streck (2009, p. 546-549) denuncia a exclusão social como uma consequência direta das políticas educacionais neoliberais, que ao focarem em tecnicismo e em critérios de eficiência, marginalizam as necessidades dos indivíduos, excluindo-os do verdadeiro potencial educativo e social.

Pellanda e Streck, embora com enfoques diferentes, refletem sobre como as práticas educacionais contemporâneas falham em atender às necessidades reais dos indivíduos, visto que em vez de promoverem a inclusão e o desenvolvimento integral, essas práticas acabam por excluir e gerar sofrimento. Enquanto Streck foca no impacto da exclusão social causado pelas políticas neoliberais, Pellanda observa a desconexão entre a educação formal e as necessidades emocionais e cognitivas dos alunos. Ambos os textos chamam atenção para a urgência de uma educação que seja mais integrada à realidade dos alunos, promovendo a emancipação e a construção de sentido, em oposição ao modelo atual que prioriza resultados quantitativos e tecnicistas.

Os dados da PNAD Contínua: Educação 2024 evidenciam o caráter estrutural desse fenômeno: embora a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade tenha alcançado 99,5%, entre os adolescentes de 15 a 17 anos essa taxa foi de 93,4%, e apenas 76,7% frequentavam ou haviam concluído o ensino médio na etapa adequada à idade. Esses indicadores tornam visível a distância entre acesso à escola e permanência com trajetória escolar regular e qualificada.

A pandemia escancarou os efeitos de uma orientação educacional que aprofunda desigualdades já existentes. Em contextos marcados pela lógica neoliberal, os estudantes socialmente mais vulneráveis tendem a receber uma formação restrita, centrada em conhecimentos básicos e elementares, suficientes apenas para torná-los economicamente eficazes no trabalho produtivo. Como afirma Freitas (2020, p. 18), esse tipo de escola reproduz desigualdades educativas e amplia desigualdades sociais, pois fortalece capacidades ligadas ao

processo de trabalho, mas priva os alunos de desenvolver capacidades humanas mais amplas. Nessa perspectiva, o currículo deixa de favorecer uma formação integral e passa a limitar o potencial transformador da educação.

Libâneo (2022, p. 112-113) reconhece o potencial das metodologias ativas para promover maior protagonismo discente e aprendizagem mais reflexiva, mas adverte que sua apropriação pela racionalidade neoliberal tende a esvaziar esse potencial, uma vez que elas passam a operar em contextos de precarização, instrumentalização do currículo e desqualificação do trabalho docente. Nessa mesma direção, Tiballi (2020, p. 8-9) assinala que a tecnologia, por si só, não corrige desigualdades, pois seu uso e sua distribuição dependem do lugar social ocupado pelos sujeitos nas relações econômicas e culturais. Desse modo, torna-se evidente que soluções pedagógicas apresentadas como inovação técnica não bastam para enfrentar problemas educacionais produzidos por estruturas sociais desiguais.

A superação desse cenário pode ser pensada a partir de três eixos interligados: o primeiro refere-se à construção de currículos dialógicos, capazes de articular os saberes escolares às experiências concretas dos estudantes e às realidades locais; o segundo diz respeito à valorização docente radical, compreendida não apenas como melhores condições materiais de trabalho, mas também como formação profissional contínua, reflexiva e intelectualmente exigente; o terceiro envolve a reconstrução da escola pública como espaço de democratização do saber sistematizado, garantindo a todos os alunos o acesso à cultura letrada e aos conhecimentos necessários para uma inserção ativa e crítica na vida social. A partir das formulações de Freire, Nóvoa e Saviani, é possível sistematizar esses eixos de transformação em uma perspectiva que articula crítica teórica e proposição prática.

Quadro 1 – Três eixos para a superação da crise educacional: síntese teórico-propositiva.

Eixo de Superação	Fundamentação Teórica	Principais Contribuições	Implicações Práticas
1. Currículos dialógicos e territorializados	Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido; Educação como prática da liberdade)	<ul style="list-style-type: none"> - Educação como ato político e libertador - Currículo como prática cultural - Centralidade do diálogo e da realidade local do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo construído com base na experiência do estudante - Articulação entre saber popular e saber científico - Escolas conectadas aos territórios e lutas sociais
2. Valorização docente radical e emancipatória	António Nóvoa (Formação de professores e profissão docente no século XXI)	<ul style="list-style-type: none"> - Professor como intelectual autónomo - Centralidade da formação continuada reflexiva - Valorização profissional e identidade docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas públicas de formação contínua crítica - Condições de trabalho dignas - Participação dos professores na construção curricular e pedagógica

3. Reconstrução da escola pública como espaço democrático de resistência	Dermeval Saviani (Pedagogia histórico-crítica; Currículo e sociedade)	- Escola como instrumento de democratização do saber sistematizado - Crítica à mercantilização da educação - Papel da escola na formação do sujeito histórico	- Rejeição às lógicas privatistas e tecnicistas - Fortalecimento da escola pública e laica - Garantia do direito ao acesso ao conhecimento científico e humanístico
--	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Freire (1967, p. 109-110, 142-143), Nóvoa (2017, p. 1109-1113, 1125, 1128-1129) e Saviani (2016, p. 55-58, 60-61).

A cada ano, considerando as novas demandas educacionais e contribuições teóricas, os eixos propostos podem ser revistos e ampliados, mantendo o compromisso com uma educação crítica e emancipadora.

Os três eixos aqui sistematizados dialogam diretamente com as grandes matrizes teóricas apresentadas na introdução deste artigo. A proposta de currículos dialógicos, por exemplo, recupera a ênfase de Rousseau na escuta da criança, a defesa de Dewey pela experiência concreta como base do aprender e o princípio de Vygotsky de que o desenvolvimento cognitivo emerge nas interações sociais significativas. A valorização da formação crítica dos professores como intelectuais autônomos retoma a visão de Herbart sobre o papel ético do educador, reforça o enfoque piagetiano da construção ativa do saber e ecoa a crítica freireana ao "bancário" modelo de ensino. Já a reconstrução da escola pública como espaço democrático está ancorada na tradição iluminista de Comenius, que via a educação como um direito universal, e se atualiza nas formulações de Saviani, que denuncia a subordinação do currículo às lógicas mercantis. Assim, a articulação entre teoria e prática se expressa não apenas como estratégia metodológica, mas como fundamento ético e político de um projeto de sociedade mais justo e emancipador.

Nessa perspectiva, a atuação docente não pode ser reduzida à simples execução de prescrições técnicas ou curriculares. Como argumenta Giroux (2021, p. 161-164), os professores precisam ser compreendidos como intelectuais transformadores, isto é, como profissionais que assumem responsabilidade crítica sobre o que ensinam, como ensinam e quais finalidades orientam sua prática. Tal compreensão rompe com a visão tecnocrática da docência e reafirma a escola como espaço atravessado por disputas de poder, valores e projetos de sociedade. Em diálogo com essa perspectiva, Charlot (2000, p. 79, 84-86) permite aprofundar o debate ao afirmar que a relação com o saber é, ao mesmo tempo, relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, sendo sempre socialmente construída. Desse modo, pensar a docência em chave crítica implica reconhecer que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas mediar processos de significação, considerando os sentidos que os estudantes atribuem ao aprender e as relações sociais em que esse aprendizado se inscreve.

6 O FUTURO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Bernard Charlot (2000, p. 78-81, 84-86) oferece uma reflexão fundamental sobre a relação com o saber, compreendendo-a como uma relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nessa

perspectiva, o conhecimento não é algo exterior que se transmite mecanicamente, mas um processo que envolve sentidos, atividades, representações e posições construídas por um sujeito singular, sempre inscrito em relações sociais. Essa compreensão ajuda a perceber que não existem fórmulas prontas para a educação: toda aprendizagem é singular, pois se reconstrói em cada aluno, em cada contexto, ainda que se produza no interior de um mundo socialmente organizado. A partir dessa formulação, pode-se inferir que o professor, ao compreender com maior profundidade a dinâmica da relação com o saber, amplia sua capacidade de mediar a aprendizagem de modo mais intencional e significativo.

Diante dessa complexidade, o desafio dos educadores é dialogar criticamente com as contribuições dos grandes pensadores da educação de Comenius a Charlot, passando por Rousseau, Herbart, Piaget, Dewey, Vygotsky e Freire, buscando, em cada um deles, princípios capazes de iluminar a prática pedagógica. Com suas especificidades teóricas e históricas, esses autores oferecem pistas valiosas para compreender como se constrói o conhecimento e qual é o papel da escola na formação humana integral.

É nesse diálogo entre teoria e prática que se inscrevem propostas concretas para enfrentar os desafios atuais da educação brasileira. Em contextos marcados por desigualdades estruturais e limitações de recursos, a capacidade docente de mediar a aprendizagem torna-se decisiva para a implementação de metodologias ativas com criatividade, criticidade e compromisso com a realidade dos estudantes. Como lembra Libâneo (2022, p. 112-113, 116-118), essas metodologias só adquirem sentido formativo quando não se reduzem a dispositivos técnicos ou pragmáticos, mas se articulam a finalidades educativas mais amplas e à promoção do pensamento dos alunos. Nessa direção, a flexibilidade pedagógica torna-se essencial, seja na adaptação da aprendizagem baseada em projetos para trabalhar temas significativos da comunidade, seja na substituição de tecnologias digitais por recursos analógicos carregados de sentido, como a produção de jornais comunitários ou o mapeamento participativo do território.

A transformação das práticas pedagógicas demanda, necessariamente, investimento sério na formação docente. Os processos de formação continuada precisam priorizar não apenas técnicas de ensino, mas também a reflexão crítica sobre o papel da escola, capacitando os professores para a mediação pedagógica, o enfrentamento de conflitos e o planejamento coletivo de percursos formativos significativos, mesmo em condições adversas. É na apropriação crítica desses saberes que o educador fortalece sua autonomia profissional e sua capacidade de enfrentar os desafios cotidianos. Parcerias com universidades públicas podem ampliar o acesso à assessoria pedagógica qualificada, rompendo o círculo vicioso da desvalorização profissional.

No âmbito da gestão escolar, é urgente adotar práticas efetivamente democráticas e inclusivas. Isso implica mapear sistematicamente os estudantes em risco de evasão, articulando dados oficiais e percepções qualitativas da comunidade escolar, bem como desenvolver estratégias de acolhimento e acompanhamento. Implica, sobretudo, ampliar a participação dos estudantes e da comunidade na construção do currículo e dos percursos formativos, de modo que a escola se conecte mais intensamente com a vida social concreta.

O monitoramento dessas iniciativas também precisa superar a lógica reducionista dos indicadores exclusivamente quantitativos, incorporando dimensões qualitativas, como o engajamento discente, a autoestima

e o desenvolvimento do pensamento crítico. Avaliações padronizadas, quando tomadas como critério central de qualidade, tendem a restringir o currículo e empobrecer a formação, em vez de apreender a complexidade real dos processos educativos.

Essas propostas, embora não esgotem as possibilidades de ação, apontam caminhos viáveis para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora, mesmo em condições adversas. Mais do que técnicas pedagógicas, elas expressam um compromisso ético e político com a transformação social. Ao articular os saberes teóricos às práticas cotidianas, oferecem ferramentas concretas para resistir às lógicas neoliberais e afirmar a educação como direito fundamental e espaço de humanização. Em sintonia com Charlot, pode-se dizer que é na relação viva com o saber sempre singular e sempre social que se abrem possibilidades mais densas para repensar o presente e o futuro da educação brasileira.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira enfrenta um dilema histórico: de um lado, teorias pedagógicas sustentam uma formação integral, crítica e humanizadora; de outro, o neoliberalismo impõe uma racionalidade mercadológica que padroniza, fragmenta e exclui. Os dados da PNAD Educação (2024), articulados às análises desenvolvidas neste artigo, evidenciam que o acesso à escola não garante permanência qualificada nem aprendizagem significativa, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Diante desse quadro, a superação da crise educacional exige a articulação de três eixos fundamentais: currículos dialógicos e territorializados, capazes de relacionar o conhecimento escolar às realidades concretas dos estudantes; valorização docente crítica, sustentada por formação continuada, autonomia intelectual e condições dignas de trabalho; e reconstrução da escola pública como espaço democrático de socialização do saber sistematizado e de resistência às lógicas mercantis. Mais do que alternativas metodológicas, esses eixos expressam um projeto ético e político de educação comprometido com a cidadania e a transformação social.

Assim, a escola não pode ser reduzida a instrumento de adaptação ao mercado, mas deve afirmar-se como espaço de formação humana, produção de sentidos e construção da consciência crítica. Romper com a lógica que transforma educação em desempenho e estudantes em números é condição para que o ensino recupere seu potencial emancipador. Nesse horizonte, como lembra Freire (1996, p. 25), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. O desafio que se impõe à educação brasileira, portanto, não é apenas ampliar matrículas ou ajustar indicadores, mas garantir que a escola pública cumpra, de fato, sua função de humanizar, democratizar e transformar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Acesso à educação avança no Brasil, mas sem atingir a maioria das metas**. Brasília, 2025. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-06/acesso-educacavanca-no-brasil-mas-sem-atingir-maioria-das-metas>>. Acesso em: 22 jul. 2025.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Atualidades Pedagógicas, 1976.
- EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. In: **EBY, Frederick. História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962. p. 408-429.
- EBY, Frederick. Pestalozzi e o movimento da escola elementar. In: **EBY, Frederick. História da educação moderna**. Rio de Janeiro: Globo, 1962. p. 374-407.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014143817.
- FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente**. Educativa, Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020. DOI: 10.18224/educ.v23i1.8731.
- FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: MARTINS, E. S. et al. (org.). **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 27-51. E-book.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- GOERGEN, Pedro. **Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo**. Educação, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.2.36221.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>>. Acesso em: 26 jul. 2025.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. In: LENOIR, Yves et al. (org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa: didática e currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Editora UFG, 2019. E-book. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 107-119.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LOPES, José Manuel. Um modelo pedagógico. In: MIRANDA, Margarida. **O código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

MIRANDA, Margarida. Uma nova hierarquia de saberes. In: MIRANDA, Margarida. **O código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus**. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053144843.

OLIVEIRA, Dalila Janaína; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **Finalidades educativas escolares no século XXI: formação neoliberal desumanizante e concepção emancipatória da formação humana**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 34, n. 4, p. 750-783, 2024. DOI: 10.18224/frag.v34i4.14398.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set. 2008. DOI: 10.1590/S0101-73302008000400007.

PEREIRA, Maria Cristina. **Educação e didática em Comenius**. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, v. 9, n. 2, p. 104-115, 2016.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento Revista de Educação, Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: 10.22409/mov.v0i4.296.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; MELO, Thiago Brandão. **Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017-2023)**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. e0255069, jan. 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003305069.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200012.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar**. Educativa, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: 10.18224/educ.v23i1.8749.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Internalização das funções psicológicas superiores**. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 69-76.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA,

Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.