

## NOVOS MODISMOS PEDAGÓGICOS PARA OS VELHOS PROBLEMAS<sup>1</sup>

Sayarah Carol Mesquita dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

Nota-se a centralidade dada às metodologias e práticas no âmbito pedagógico como mecanismos que, por serem supostamente novos e inovadores, podem trazer melhorias para a realidade da educação escolar. Desconsidera-se que para mudar o ensino e construir uma educação de qualidade social, pautada pela formação crítica e humana, o debate deveria ser deslocado para a concepção e o tipo de projeto que vem norteando a educação, não se limitando à mera inserção de novos aparatos pedagógicos que, ao final, tendem a manter os velhos problemas que atravessam a educação brasileira, como a ausência de condições, formação e carreira, violência, desigualdade, entre outros.

**Palavra-chave:** Educação; Metodologias e práticas; Formação humana; Dualismo e desigualdades.

### NUEVAS MODAS PEDAGÓGICAS PARA VIEJOS PROBLEMAS

### Resumen

Es notoria la centralidad que se le otorga a las metodologías y prácticas en el ámbito pedagógico, al ser vistas como mecanismos que, supuestamente por ser nuevos e innovadores, pueden mejorar la realidad de la educación escolar. Esto ignora que, para transformar la enseñanza y construir una educación socialmente equitativa basada en el desarrollo crítico y humanístico, el debate debería centrarse en la concepción y el tipo de proyecto que ha guiado la educación, sin limitarse a la mera inserción de nuevas herramientas pedagógicas que, al final, tienden a perpetuar los viejos problemas que aquejan a la educación brasileña, como la falta de recursos, de oportunidades de formación y de carrera, la violencia y la desigualdad, entre otros.

**Palabra clave:** Educación; Metodologías y prácticas; Desarrollo humano; Dualismo y desigualdades.

### NEW PEDAGOGICAL FADS FOR OLD PROBLEMS

### Abstract

The centrality given to methodologies and practices in the pedagogical field is noticeable, as they are seen as mechanisms that, supposedly because they are new and innovative, can bring improvements to the reality of school education. It disregards the fact that, in order to change teaching and build a socially equitable education based on critical and humanistic development, the debate should shift to the conception and type of project that has been guiding education, not limiting itself to the mere insertion of new pedagogical tools that, in the end, tend to maintain the old problems that plague Brazilian education, such as the lack of resources, training and career opportunities, violence, inequality, among others.

**Keywords:** Education; Methodologies and practices; Human development; Dualism and inequalities.

---

<sup>1</sup> Ensaio recebido em 11/07/2025. Aprovado em 09/04/2026. Publicado em 22/04/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i53.68533>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Email: [sayarahcarol@gmail.com](mailto:sayarahcarol@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7979129745000059>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1419-6214>.

## Introdução

Os problemas educacionais como indisciplina, violência escolar, exclusão, instituições precárias, ausência de uma política de formação docente, desvalorização profissional, falta de plano de cargos e carreira, materiais didático-pedagógico insuficientes e salários baixos vêm acompanhando a história da educação, em especial, nas instituições de ensino público. Todos esses problemas permanecem e as soluções não avançam em termos efetivos, embora haja toda uma construção científica consolidada nas pesquisas e movimentos educacionais que há anos vêm apontando caminhos para que a educação avance no sentido da formação humana, democrática, crítica e de qualidade social, em todas as suas etapas e modalidades, como as contribuições de Marise Ramos (2011), Dermeval Saviani e Newton Duarte (2013, 2021), Gaudêncio Frigotto (2010), Acácia Kuenzer (2020, 2021), Monica Ribeiro da Silva (2019), Luiz Carlos de Freitas (2018), entre outros.

Ainda que haja toda essa construção sólida para enfrentar esses problemas, a partir das contribuições científicas realizadas por aqueles que entendem a educação como uma prática social emancipadora, percebe-se que não há disposição ou vontade política por parte do poder público em mudar substancialmente essas condições atenuantes e garantir avanços significativos para aqueles que dependem da educação pública, que são os filhos da classe trabalhadora, os quais necessitam da escola com qualidade no acesso, na permanência e na conclusão, garantindo a aquisição dos conhecimentos sistematizados e fundamentais para a formação do pensamento crítico e para a capacidade reflexiva, criativa e de compreensão da realidade.

Todavia, para os filhos da classe dominante, o projeto de educação vem sendo orquestrado com êxito, à medida que os interesses e disputas pelo conhecimento e a formação demonstram relações de favorecimento de uma educação mais intelectual e orgânica para a classe dominante, para que essa classe perpetue não só o poder econômico, mas o poder tecnológico-científico, atrelado às novas demandas do capitalismo em sua fase flexível; enquanto que para a classe trabalhadora, além de ser preparada como mão de obra barata, também passa a ser preparada para internalizar e se adaptar às condições de exploração e desigualdades no mundo do trabalho flexível e altamente precário.

O empresariado educacional, organismos internacionais a serviço do capital e o Estado capitalista conduzem e apontam soluções pautadas em interesses distantes de uma perspectiva que faça a crítica à educação, ao passo que se enfatiza concepções e práticas de controle e produtividade. Mesmo nessas condições, importa destacar que a história, com base no materialismo histórico-dialético, é permeada por um movimento de contradições e dinâmicas que fazem com que a realidade não seja determinada por uma via única, como se não houvesse brechas para a resistência. Para Cury (1992), os processos educativos não podem ser dotados de determinismos que inviabilizam espaços para as suas próprias contradições e mediações. Neste sentido, a contradição como realidade é “capaz de indicar à educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação e política existentes, mas também seu momento possível de negação e resistência” (Cury, 1992, p. 121).

Quando olhamos para a realidade da educação é possível observar diversos vetores que sinalizam o caráter anti pedagógico dos processos educativos, como a cultura imposta das avaliações externas, as políticas curriculares a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a política de reformulação do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), ausência de estrutura escolar, adoecimento docente, desvalorização, inserção das tecnologias digitais, práticas de controle e busca por resultados, entre outros modos operantes que apontam para a deterioração das finalidades da escola e dos processos formativos.

No caso do uso massivo das avaliações externas, identifica-se que esses instrumentos modificam toda a cultura escolar em prol de uma dinâmica que visa a aprovação dos estudantes (sem considerar as reais condições de escolaridade) e a produção de resultados que indiquem o cumprimento de metas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. O caráter antipedagógico, nesse sentido, pode ser observado a partir de alguns pontos que são evidentes nessas avaliações:

a) o foco está na produção de números e dados mensuráveis que apontem a garantia da aprendizagem, o que se torna um grave problema do ponto de vista da qualidade, pois números não representam a totalidade do processo educacional e não significam que de fato as aprendizagens foram consolidadas, pois números podem ser manipulados, portanto, não há neutralidade, e os interesses de maquiagem uma realidade pode ser tomado a fim de garantir uma suposta qualidade. Na análise de

Freitas (2012), as variáveis que afetam a aprendizagem dos alunos não estão todas sob controle, o que pode levar a situações de fraudes nos dados avaliativos a fim de criar uma realidade que demonstre um resultado de sucesso.

b) a ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática desconsidera que outras áreas também são importantes na formação dos estudantes, pois do que serve saber ler e escrever, apropriar-se do código, saber geometria, operações e problemas matemáticos, mas não ter letramento de mundo e desconhecer, por exemplo, os problemas urbanos da cidade onde se vive, as desigualdades e as diversas formas de violência que as comunidades sofrem? Neste sentido, as Ciências Humanas e Sociais corroboram com a formação do pensamento crítico, porém elas não são utilizadas como parâmetros para avaliar a consolidação das aprendizagens. A ideia de que o saber-fazer acaba sendo enaltecido em detrimento de saber-pensar nunca foi tão verdadeira!

c) modifica-se a cultura escolar em torno da agenda das avaliações externas e o trabalho pedagógico é direcionado ao cumprimento de infinitos simulados preparatórios, aulas, reforço e projetos que direcionem estudantes e professores para as habilidades requeridas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Criança Alfabetizada e avaliações a nível dos estados e dos municípios. A preocupação passa longe da formação real e necessária para a vida, com conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e sociais que os estudantes precisariam obter.

Para Freitas (2012, p. 389) se o que é:

valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora [...] A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

A preocupação com o processo educativo acaba se deslocando para as finalidades de metas e resultados, enquanto a própria formação cidadã, crítica, afetiva e humana, que prepara os indivíduos em sua totalidade, possibilitando a aquisição de conhecimentos para entender a realidade, o que vai além da compreensão sobre Língua Portuguesa e Matemática, são negligenciados. Nesta exclusão, o cultivo às artes, à criação, aos afetos e à cultura pouco são incorporados no currículo escolar e quando o são entram apenas como se fossem apêndices ou complementação do que

é estabelecido como principal. A formação estudantil não pode ser pensada no sentido do que importa mais e o que importa menos, mas deveria ser orientada para qual sentido de formação os alunos são preparados: para serem críticos, criativos e dotados de humanidade ou são formados para reproduzirem a estrutura vigente, serem obedientes e impulsionados para a desumanização? Certamente, o que se difunde nas escolas sistematicamente caminha na segunda opção, embora haja resistências ao que vem sendo imposto, a exemplo do movimento de ocupação estudantil de 2016 que lutou contra a política do Ensino Médio no governo de Temer, assim como os embates e lutas pela revogação dessa política curricular a partir de 2023, culminando, posteriormente, na Lei nº 14.945/2024 que, de forma geral, atendeu a principal demanda pelo aumento da carga horária para a formação geral básica, ainda que essa recente política represente um projeto de continuidade e possua elementos que favorecem os interesses do empresariado.

Uma pergunta importante de se questionar é: os diversos problemas educacionais desaparecem com os supostos<sup>3</sup> melhores índices educacionais? A realidade das escolas no Brasil vem apontando que não. A falta de formação docente continuada, estruturas precárias, ausência de recursos, indisciplina, violência, entre outros fatores, permanecem e, de acordo com Chirinéa e Brandão (2015), os dados produzidos pelas avaliações de larga escala são incipientes para determinar a qualidade educacional do país. Não há saídas, escapatórias ou mudanças? Existe! O que não existe é vontade política de mudança. O que importa para o Estado burguês e os lobistas da educação é a manutenção (com novas roupagens) de uma educação desigual, acrítica e sem a existência de qualquer concepção e prática que promova a humanização, a criatividade e um sentido completo do porquê formar e para quê formar.

Na perspectiva de Paro (2018), o que vem ocorrendo é a expressão de uma razão mercantil na educação que busca reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado, articulando-se com a reprodução ampliada do capital e com os mecanismos de competição e concorrência. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como um negócio, voltado aos interesses econômicos e à ideologia capitalista, que reconfigura

---

<sup>3</sup> É preciso considerar que há um processo de ocultação dos números reais em relação aos dados que são apresentados pelas escolas. Orientadas pelas secretarias de educação, muitas escolas acabam “maquiando” os dados escolares a partir de aprovações em massa, a fim de que a realidade corresponda a certos avanços, mesmo que isso não chegue a acontecer.

o sentido crítico e político que a educação deveria desempenhar para novas demandas de mercado.

Acontece que os problemas educacionais, que são estruturais, perpetuam-se e as finalidades socioeconômicas do capital sequer chegam perto de fazer a crítica à própria concepção de educação a qual o sistema fomenta, que é uma educação enraizada em estruturas desiguais e excludentes.

Por essa via, cria-se uma série de modismos pedagógicos para buscar a resolução dos velhos problemas e o resultado é a continuação dos mesmos problemas, se não o fosse não falaríamos da importância de estabelecer políticas que façam o enfrentamento da violência nos espaços escolares ou políticas de atenção à saúde dos professores e a necessidade de valorizar a docência com salários dignos, e como sempre a mesma tecla da necessidade urgente de garantir escolas com infraestruturas, laboratórios e recursos.

Não se pode esperar que os alunos se interessem pela escola ofertando sempre as mesmas coisas (sala de aula padronizada, por exemplo) ou reforçando um tipo de conhecimento que não auxilia na formação completa e significativa, quando na verdade o que está fora da escola propende a ser mais interessante. Diante de um cenário em que o complexo digital adentra na subjetividade e os conteúdos que os jovens passam a acompanhar mostram um mundo onde é possível ser *influencer*, monetizar com o alcance das plataformas digitais e ganhar visibilidade; a opção de se dedicar a um futuro em que os estudos são necessários e, portanto, a escola se torna fundamental, a escolha que passa pela instituição escolar, talvez, torne-se menos interessante, somando-se a isso a falta de atratividade em permanecer em um espaço escolar que é ausente de condições básicas, ao não possuir suportes essenciais, como biblioteca, laboratórios, esportes diversificados, aulas de música, teatro e outras artes, além de evidenciar a escassez de conhecimentos que formem organicamente.

Sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem por projetos e tantas outras metodologias ativas são interessantes e proveitosas, mas só quando as bases essenciais estão cumpridas. Quando o aluno não tem o básico, empurrar todo esse modismo pedagógico das novas tecnologias e diversificação nada mais é do que tentar camuflar as falhas já existentes. Tudo permanece no mesmo lugar, os velhos métodos são demonizados e a culpa do fracasso recai sobre o professor.

Quando os alunos não aprendem, os professores são responsabilizados por todas as razões, incluindo aquelas as quais fogem do seu controle. Garantir que as aprendizagens sejam efetivadas vai além da capacidade que o docente possui em sala de aula. O momento da aula é apenas a ponta do iceberg do que o professor realiza no cotidiano. É como se fosse um espetáculo teatral em que o artista se dedica meses antes com muito treino, ensaio, preparação e estudo para dar o melhor de si no esperado dia, mas o espetáculo não define unicamente o trabalho do artista, pois todo o processo que ele realizou para chegar àquele momento também constitui o seu labor.

A mesma coisa acontece com o professor; no entanto, diferente do artista, o docente se prepara todos os dias e em todos os momentos para chegar à sala de aula, várias vezes durante a semana, além do fato de que o trabalho que executa acaba invadindo o tempo de não trabalho, ao levar planejamento, caderneta, correções e provas para casa, laborando até nos finais de semana, momentos de descanso e feriados. E, em grande parte, tendo pouco retorno efetivo do que ensina para os alunos através da consolidação das aprendizagens, pois o contexto de vulnerabilidade social, desigualdade, violência e outros fatores interferem na garantia da escolarização e, conseqüentemente, o docente não resolve todos os problemas.

Na tentativa desesperada de fazer com que os alunos aprendam, as secretarias de educação impõem para os professores diversas demandas que sobrecarregam, fragilizam, empobrecem e adoecem o trabalho docente. Já não basta ensinar, é necessário que o trabalhador do magistério se torne um personagem, uma figura caricata e encenadora, com a tarefa de atrair o “brilho” e o interesse dos alunos pelos estudos; desconsiderando que estudar é um processo que exige disciplina e foco e nem sempre é uma atividade divertida ou prazerosa, mas um exercício de constância. Além disso, o professor tem que se tornar uma máquina que opera segundo uma programação bem mecanizada, através de códigos e competências da BNCC e reprodutor de habilidades úteis às avaliações externas, sem crivo, análise e reflexão e, por sua vez, distantes de uma formação humana.

O projeto que vem centrando o debate do Ensino Médio, desde 2016, ajusta-se a essa dinâmica de tentativas de elevar o nível de qualidade, bem como reduzir os baixos índices de acesso e conclusão desta etapa do ensino, mediante mudanças flexíveis e “atrativas” para a juventude, quando na verdade a mesma estrutura precária

de ensino persiste e a velha desigualdade com seu dualismo educacional não chegou a ser superada, o que dirá ser destruída. A lógica de um ensino dual, que separa distintos tipos de formação a partir da condição de classe, delineando que os filhos da classe dominante acessem uma formação mais estruturada e intelectual, enquanto os filhos da classe trabalhadora recebem um ensino mais técnico e instrumental continua sendo reproduzido e, com as recentes políticas, essa marca dual passou a ser aprofundada.

A partir da concepção de Motta e Frigotto (2017), esta política acenou para o dualismo educacional, à medida que os sujeitos oriundos da classe trabalhadora são aqueles que estão nas escolas públicas, e a reformulação do Ensino Médio afetou bruscamente o currículo das instituições públicas e, conseqüente, impactou a educação dos jovens dos segmentos menos favorecidos socialmente. Assim sendo, esta política retrocedeu em três momentos da história da educação brasileira, segundo Motta e Frigotto (2017): a) contexto da ditadura varguista, com a Reforma Capanema que preconizou que o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior; b) segundo momento foi com a Lei nº 5.692/1971, da ditadura militar, que difundiu a profissionalização compulsória do antigo segundo grau, contendo a demanda para o acesso ao Ensino Superior e o c) terceiro momento foi com o Decreto nº 2.208/1997, do governo de Fernando Henrique Cardoso, que aprofundou a dualidade entre educação profissional e educação básica.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 396) a Lei nº 13.415/2017 se tratou de uma contrarreforma que expressou e consolidou:

O projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana.

A política do Ensino Médio vai além de aspectos de mudanças curriculares, pois possui expressivamente um projeto de educação para os jovens voltado para a lógica da acumulação flexível do capitalismo que, conforme Kuenzer (2020), traz uma formação de:

trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (Kuenzer, 2020, p. 62).

Em tempos de alta conectividade, economia digital, controle maior das mídias sociais e seus algoritmos na vida dos estudantes, desprezo pelo coletivo, centralidade no individualismo, cultura do ódio a tudo que não é normativo, a escola deveria ser um espaço que contribui para a contra hegemonia, lugar onde se faz a crítica, pensa, reflete, cria e constrói coletividades que avançam na construção do conhecimento e na proposição de mudanças sociais. Todavia, o que se encontra é a reprodução de tendências digitais e desprovidas de sentido, metodologias ativas que se tornam um arsenal de inutilidades para a formação humana e inserção maior dos interesses privados no currículo, distantes do coletivo e das necessidades reais. Quem paga? Os filhos dos trabalhadores que deixam de ter acesso aos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, que os façam pensar, exercer a crítica e buscar as transformações para a realidade social em que vivem (Saviani, 2013; Saviani; Duarte, 2021).

É preciso, assim, superar as concepções e práticas individualistas, instrumentais e acríticas que se disseminam na educação, buscando promover um projeto de formação coletivo, democrático, humano e transformador das relações sociais desiguais. A responsabilização dos professores e as exigências de performance para atender resultados e metas, massificação de avaliações externas que visam o controle e a produtividade e inserção de metodologias ativas como mecanismos que são atraídos pelo discurso da sociedade do conhecimento, da flexibilização, da modernização e das novas tecnologias não alteram as condições precárias e exploratórias que as escolas e seus professores vivenciam. É necessário ir além da técnica e das especificidades pedagógicas e curriculares, entendendo as estruturas que se perpetuam e construindo propostas que tecem modificações que vão à raiz dos problemas educacionais.

## Referências

CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3FwTBZ79fLPRRwHFfVgmkP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de julho de 2025.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de julho de 2025.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2020.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: AFFONSO, Cláudia. et al. (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MOTTA, V. C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em 22 de março de 2022.

PARO, V. H. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 de junho de 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed.rev. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, I; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. São Paulo: Autores Associados, 2021.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai., 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em 15 de agosto de 2020.