

Entre a redenção e a ruptura: uma análise filosófica das vertentes pedagógicas e o direito ao saber na sociedade contemporânea

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12639>

Antonio Charles Santiago Almeida¹, Valkiria de novais Santiago²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a evolução histórica das correntes educacionais no Brasil. Metodologicamente, a pesquisa configura-se como um estudo de natureza teórica e bibliográfica, amparado no arcabouço conceitual de autores como Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Paulo Freire, Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Como resultados, a investigação evidencia que o ato educativo reflete os embates ideológicos e as demandas de mercado de cada momento histórico, revelando uma dualidade estrutural na trajetória brasileira. Constatase que, enquanto as matrizes liberais legitimam as desigualdades e o *status quo* por meio dos mitos da meritocracia e da neutralidade técnica, as vertentes progressistas desvelam o aparato escolar como vetor de reprodução ou de transformação social.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas, Filosofia da Educação, Emancipação, Reprodução.

Between redemption and rupture: a philosophical analysis of pedagogical trends and the right to knowledge in contemporary society

Abstract: The present study aims to analyze the historical evolution of educational currents in Brazil. Methodologically, the research is characterized as a theoretical and bibliographical study, grounded in the conceptual framework of authors such as Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, István Mészáros, Paulo Freire, Dermeval Saviani, and José Carlos Libâneo. As results, the investigation demonstrates that the educational act reflects the ideological conflicts and market demands of each historical period, revealing a structural duality in the Brazilian educational trajectory. It is observed that while liberal matrices legitimize inequalities and the *status quo* through the myths of meritocracy and technical neutrality, progressive currents unveil the school apparatus as a vector of either social reproduction or social transformation.

Keywords: Pedagogical Trends, Philosophy of Education, Emancipation, Reproduction.

Introdução

A educação, enquanto fenômeno eminentemente social, não se desenvolve de forma isolada ou atemporal. Ao contrário, ela reflete as contradições, os interesses econômicos e os embates ideológicos do momento histórico em que está inserida. No

¹ Professor Associado da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Ministra as disciplinas de Teoria Política, no Colegiado de Filosofia, e de Sociologia da Educação, no Colegiado de Pedagogia. Atua como docente no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), no Campus de União da Vitória. *E-mail:* charles.santiago@unespar.edu.br

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Ministra as disciplinas de Fundamentos da Alfabetização, Metodologia da Alfabetização e Libras, no Colegiado de Pedagogia. Atua como docente no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/ UNESPAR), no Campus de União da Vitória. *E-mail:* valkiria.santiago@unespar.edu.br

cenário brasileiro, a trajetória das políticas e das práticas pedagógicas é marcada por uma dualidade estrutural que oscila entre a manutenção de um *status quo* excludente e os anseios por uma formação humana democrática e emancipatória. Logo, compreender essa dinâmica exige resgatar as matrizes teóricas que fundamentaram as diferentes tendências pedagógicas ao longo do tempo.

Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação: Matrizes Teóricas e as Amarras da Prática Docente

No cotidiano escolar, o educador atua como mediador entre o currículo, o estudante e a cultura que permeia o ambiente educativo. Para tanto, o docente realiza escolhas políticas que, direta ou indiretamente, influenciam o "chão da escola", com o propósito de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Sob a perspectiva didática de Libâneo (2017), tais deliberações não ocorrem de forma aleatória; ao contrário, fundamentam-se em saberes teóricos e práticos construídos historicamente para guiar a atividade docente. Nesse sentido, a práxis educativa é constituída por uma compreensão política de cidadania. Quando se discute, por exemplo, o desenvolvimento humano e as teorias da aprendizagem, nota-se um rico arcabouço conceitual que norteia o debate, visto que a investigação sobre os processos de cognição e as condições de consolidação do conhecimento constitui o motor para o avanço desse ramo do saber pedagógico.

Sob o prisma de Freire (1996), compreender como os indivíduos aprendem e sob quais condições o conhecimento se consolida configura a base para uma prática educativa cidadã. A busca por decifrar esses mecanismos tem sido a força motriz para a construção ininterrupta desse ramo do saber, expressa nas diversas correntes teóricas que explicam a relação dinâmica entre o sujeito, o conhecimento e o mundo. Sem esse horizonte libertador, o modelo educacional funcionará meramente como um aparelho de reprodução das estruturas, conforme teorizado por Pierre Bourdieu (2014).

Nessa perspectiva, a educação se afasta de seu papel emancipatório e passa a legitimar as desigualdades sociais preexistentes, transmutando o privilégio econômico em mérito escolar por meio da valorização exclusiva do capital cultural dominante. Essa dinâmica ecoa o entendimento de Almeida, Santiago e Vidal (2025, p. 4), ao afirmarem que “a escola, muitas vezes, reproduz as relações de poder e dominação existentes na sociedade, ao invés de questioná-las e transformá-las”. Tal fenômeno decorre, fundamentalmente, da ausência de uma pedagogia crítica voltada a combater a dominação e a exclusão das classes subalternizadas.

Sem a pretensão de adentrar profundamente nessa seara, mas considerando o escopo da pesquisa em curso, é importante destacar duas correntes que historicamente demarcam as discussões sobre o desenvolvimento e o aprendizado humano na modernidade: o empirismo, cujo expoente proeminente é o filósofo John Locke; e o racionalismo, representado pelo pensador René Descartes. De modo amplo, ambas as vertentes constituem marcos teóricos que fundamentam diversas outras teorias, as quais buscam explicações lógicas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Neves e Damiani (2006, p. 3), o ambientalismo ou empirismo configura-se como uma corrente pedagógica na qual o professor centraliza o processo de ensino-aprendizagem, relegando o estudante à condição de receptor passivo de informações. Consoante as autoras:

Nessa concepção epistemológica, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Mas por que o professor age assim? Porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. Isso ocorre porque ele se baseia naquela concepção epistemológica que subjaz a sua prática, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco, ou, conforme já referido, uma tábula rasa. [...] Portanto, a ação pedagógica desse professor não é gratuita. Ela é legitimada ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social. (Neves; Damiani, 2006, p. 3).

Esse modelo tradicional, sustentado pelo determinismo ambiental, resulta em uma prática docente na qual os estudantes se sentem silenciados, isolados e subjugados à autoridade do saber magistral. Consequentemente, a rigidez e a frieza inerentes a essa dinâmica geram desmotivação e apatia no cenário escolar. Não é sem razão que essa prática - mesmo distante temporalmente do empirismo de Locke - ainda encontra espaço no processo de formação dos indivíduos, já que muitos aparelhos escolares reproduzem o modelo criticado por Freire: a educação bancária.

Em contrapartida, na corrente inatista de matriz racionalista cartesiana, a centralidade do processo é deslocada. O docente assume o papel de facilitador ou ponte entre o estudante e o conhecimento, atuando como um incentivador da aprendizagem. Neves e Damiani (2006, p. 4) esclarecem essa dinâmica:

Na concepção epistemológica racionalista, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. É no regime do *laissez-*

faire ("deixa fazer") que ele encontrará o seu caminho. Esse professor acredita que o aluno aprende por si mesmo e o máximo que ele pode fazer é auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe neste (2006, p. 4).

A partir dessa rápida exposição, percebe-se que, enquanto o empirismo reduz o sujeito ao objeto, o racionalismo opera no extremo oposto, hiperdimensionando as estruturas internas do indivíduo. Consequentemente, essa visão inatista legitima um severo processo de exclusão, alinhando-se ao que Pierre Bourdieu (2014) identifica como a reprodução das estruturas sociais. No horizonte dessa teoria, opera um determinismo biológico que camufla o determinismo social, no qual a escola transforma privilégios herdados em mérito pessoal. Assim, a ideologia da meritocracia atua como uma violência simbólica, assegurando um corte artificial entre os estudantes "bem-sucedidos" - que já ingressam no sistema dotados do capital cultural valorizado pela classe dominante - e os excluídos, cuja desvantagem social é injustamente convertida em fracasso escolar ou falta de "dom" natural.

Diante desses polos, torna-se imperativa uma superação teórica que compreenda o papel do educador como condutor consciente e intencional do processo de ensino-aprendizagem. Embora reconheça uma assimetria inicial entre professor e estudante, essa postura pedagógica deve direcionar ações e políticas que democratizem o “capital cultural”, combatendo as desigualdades de partida. Para tanto, cabe à escola estruturar atividades que reconheçam, valorizem e estimulem a criação por meio de múltiplas linguagens. Esse processo assegura a apropriação do patrimônio cultural humano pelo estudante, subvertendo a lógica da reprodução social ao transformar o espaço escolar em um polo de emancipação e de partilha real do saber.

Sob o prisma analítico apresentado, constata-se que determinadas correntes teóricas tornaram-se anacrônicas ao perpetuarem, ainda que de forma implícita, posturas conservadoras e excludentes. Essa urgência de ruptura epistemológica converge para a pedagogia de Freire (1996), que preconiza a superação da "educação bancária" em favor de matrizes responsivas aos anseios contemporâneos de diversidade, pluralidade e inclusão. Ao denunciar o depósito mecânico de conteúdos, o autor convoca a práxis educativa a romper com o silenciamento dos sujeitos, convertendo a sala de aula em um espaço de diálogo simétrico e de emancipação política frente às opressões estruturais. Essa perspectiva teórica articula-se diretamente às reflexões de Flach e Boutin (2025, p. 4), quando assinalam que:

[...] a educação na perspectiva da emancipação humana é abordada de modo a oferecer elementos que contribuam para a compreensão das potencialidades da educação na formação da consciência de classe e do pensamento crítico, visto esses serem fundamentais para a movimentação de homens e mulheres para a construção de uma sociedade para além da estrutura social hegemônica. (2025, p. 4).

Assim, é fundamental que o professor compreenda as tendências pedagógicas e estabeleça uma articulação direta entre elas e as metodologias aplicadas em sala de aula. Segundo Behar (2009), o domínio desse conhecimento é indispensável, visto que tais correntes se constituem como um conjunto de premissas teóricas que representam, explicam e orientam a construção e a concretização do currículo na prática, em cada período histórico. Essa visão converge com a teoria de Libâneo (2017), ao postular que as tendências pedagógicas refletem o posicionamento do docente diante das demandas sociais e políticas de seu tempo. Desse modo, a apropriação dessas matrizes contribui para que o educador realize uma análise crítica de sua realidade, evitando ações pedagógicas esvaziadas de sentido, planejamentos unilaterais e metodologias distantes das necessidades dos educandos.

Diante do exposto, evidencia-se que o tensionamento entre continuidades e mudanças nas tendências pedagógicas brasileiras não se resume a um debate meramente acadêmico, mas reflete escolhas metodológicas e políticas que repercutem diretamente no chão da escola. A permanência de práticas de matriz empirista e tradicional, marcadas pela transmissão unilateral e pelo silenciamento discente, caminha na contramão dos avanços legais que preconizam uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade.

Por outro lado, a falsa simetria do isolamento inatista também se mostra insuficiente para responder à complexidade das salas de aula contemporâneas. Assim, torna-se imperativo, portanto, assumir a docência como um ato intencional e politicamente comprometido com a emancipação. Sob o amparo teórico de Libâneo (1992) e Saviani (2012), o desvelamento dessas raízes epistemológicas constitui o primeiro passo para que o educador subverta os mecanismos de exclusão e adote proposições metodológicas que assegurem, de forma inclusiva e dialógica, o desenvolvimento cidadão de todos os educandos.

A história da educação brasileira revela transformações profundas que fundamentaram a construção do modelo educacional contemporâneo. Esse processo carrega marcas temporais e sociais distintas, moldadas por forças hegemônicas que variaram historicamente, como a Igreja Católica e o Estado. Na atualidade, essa dinâmica

converge para o que István Mészáros conceitua como a subsunção da educação à lógica de reprodução sociometabólica do capital. Longe de ser um espaço neutro, o aparato escolar contemporâneo é tensionado pelas demandas do mercado, que reduzem a formação humana a uma perspectiva puramente técnica, unilateral e instrumental. Assim, a educação é convertida em uma engrenagem para a legitimação do trabalho alienado e para a interiorização dos valores mercantilistas necessários à perpetuação do próprio sistema capitalista.

Essa estreita relação entre o ato educativo e o contexto social é preconizada pelo sociólogo Émile Durkheim (2011). Em sua obra *Educação e Sociologia*, o autor argumenta que a prática pedagógica atende a interesses coletivos específicos, sendo impossível concebê-la de forma isolada ou atemporal. A educação, portanto, reflete as características e as especificidades de cada momento da evolução humana. Em termos mais precisos:

[...] cada sociedade elabora certo ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico ou moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto de vista ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda sociedade compreende em seu seio (Durkheim, 2011, p. 52).

Essa teoria durkheimiana ganha contornos definitivos com a consolidação da sociologia como ciência. Sob a ótica desse pensador francês, a função primordial da instituição escolar é atuar como o principal agente de socialização dos indivíduos, integrando-os de forma harmoniosa ao tecido social. Para o funcionalismo durkheimiano, a reprodução das normas e dos valores vigentes constitui o papel legítimo da educação na manutenção da coesão e da ordem. Essa perspectiva opera de maneira estática e integradora, obliterando a dialética histórica que cinde a sociedade e negligenciando as assimetrias de poder que estruturam a dinâmica entre dominantes e dominados.

Diante disso, compreende-se que a educação no país é profundamente condicionada pela estrutura social, servindo, prioritariamente, aos interesses de reprodução da lógica de mercado e da dominação de classes. Esses mecanismos foram assimilados e perpetuados no cenário escolar ao longo da história da educação brasileira, conforme sintetizado no Quadro 1 a seguir.

<i>Tendência</i>	Concepção de Educação / Papel da Escola	Papel do Professor	Conhecimentos / Conteúdos
------------------	--	---------------------------	--------------------------------------

<i>Liberal Tradicional</i>	Preparação intelectual e moral; foco na cultura geral para adaptação social.	Autoridade máxima; transmissor de verdades acumuladas.	Verdades universais acumuladas, separadas da realidade do aluno.
<i>Liberal Renovada (Escola Nova)</i>	Adequação das necessidades individuais ao meio; "aprender a aprender".	Auxiliador do desenvolvimento livre; facilitador/mediador.	Experiências vividas; processos mentais valem mais que o saber em si.
<i>Liberal Tecnicista</i>	Modelagem do comportamento para o mercado de trabalho (mão de obra).	Técnico que executa o sistema instrucional; elo de ligação.	Informações científicas e leis objetivas, mensuráveis e técnicas.
<i>Crítico-Reprodutivista</i>	Denúncia da escola como reprodutora de desigualdades e violência simbólica.	Agente, muitas vezes inconsciente, da ideologia dominante.	Cultura da classe dominante imposta como capital cultural excludente.
<i>Progressista Libertadora</i>	Conscientização política para transformação social (Educação não-formal).	Animador que dialoga em nível horizontal com o povo.	Temas geradores extraídos da vida do educando (problematização).
<i>Crítico-Social dos Conteúdos</i>	Difusão de conteúdos vivos e universais como arma de luta das classes populares.	Mediador entre o saber sistematizado e a experiência sincrética do aluno.	Conteúdos culturais universais reavaliados face às realidades sociais.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Libâneo (1992), Saviani (2012)

Apoiado nesse entendimento, verifica-se que a trajetória da educação no Brasil nunca foi harmoniosa ou linear. Em vários momentos históricos, constata-se um embate de narrativas: de um lado, evidencia-se uma educação autoritária e excludente; de outro, busca-se uma perspectiva democrática e dialógica.

Decerto, a discussão durkheimiana constituiu-se como um fundamento para engendrar teorias e modelos de educação no cenário brasileiro, especialmente no que toca ao fortalecimento dos ideários da Escola Nova. Assim, a escola brasileira não flutua no vazio; ela materializa o projeto de sujeito e de sociedade de cada época, corroborando a perspectiva durkheimiana de que o ensino é um reflexo das forças sociais vigentes.

Essa relação indissociável entre política, sociedade e educação foi amplamente sistematizada por Dermeval Saviani (2012). O autor brasileiro propõe uma divisão fundamental das tendências pedagógicas que marcaram a história do país, classificando-as em dois grandes grupos: as teorias não críticas e as teorias críticas. Para Saviani, enquanto as vertentes não críticas depositam na escola o papel de instrumento de redenção

social e equalização autônoma, as teorias crítico-reprodutivistas revelam o seu caráter de violência simbólica, no qual o ensino serve para legitimar desigualdades e impedir a luta revolucionária. Como forma de superar ambas, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani propõe que, embora a educação seja secundária e condicionada pela estrutura social, ela deve ser um instrumento decisivo de luta, voltado aos interesses das classes dominadas.

Essa dualidade é, também, detalhada por José Carlos Libâneo em sua obra *Democratização da Escola Pública*, na qual classifica as tendências pedagógicas da prática escolar em dois grandes grupos: as liberais e as progressistas. O primeiro grupo subdivide-se em Tradicional, Renovada Progressivista (ou Diretiva), Renovada Não Diretiva e Tecnicista. O segundo grupo compreende as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

Na abordagem da pedagogia liberal, Libâneo (1992) aproxima-se do pensamento de Saviani ao afirmar que essa corrente tem como premissa a preparação dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais compatíveis com suas habilidades e interesses individuais. Destarte, na Pedagogia Liberal Tradicional, a escola assume a função de preparar os alunos intelectual e moralmente para assumirem suas posições na sociedade, dependendo apenas de suas aptidões e do esforço pessoal. Seu compromisso central é com a cultura universal, isto é, com a apropriação do legado que as gerações anteriores construíram ao longo do tempo. Trata-se da transmissão de "conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas repassados ao aluno como verdades" (Libâneo, 1985, p. 23).

Sob essa ótica, constata-se que a Pedagogia Tradicional preconiza conteúdos programáticos ministrados de forma estanque, alheios às vivências práticas e à realidade social dos educandos. Nesse modelo, o docente assume o papel de transmissor de matérias preestabelecidas pelas estruturas sociais, centralizando o processo de ensino na memorização, na repetição conceitual e na execução mecânica de exercícios. A autoridade magistral é impositiva, elegendo a disciplina rígida como instrumento basilar para a manutenção do silêncio e da concentração. Outrossim, o aparato avaliativo, constituído por arguições orais, sabatinas e exames escritos, ampara-se na premissa de que o percurso cultural rumo ao saber é homogêneo, transferindo ao empenho estritamente individual a responsabilidade pelo sucesso escolar.

Essa premissa de neutralidade e meritocracia escolar converge com a crítica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) acerca da reprodução social. Para os autores, ao tratar todos os discentes de forma igualitária e ignorar as disparidades prévias

de capital cultural herdadas do meio familiar, a escola tradicional transforma privilégios sociais em méritos escolares. Opera-se, assim, uma violência simbólica na qual a cultura das classes dominantes é imposta como o único padrão universal legítimo. Consequentemente, os estudantes que apresentam maiores dificuldades - geralmente associadas à falta desse capital cultural valorizado pela instituição - devem se esforçar para superar seus limites e alcançar os demais; caso fracassem nessa jornada, o direcionamento recomendado é o encaminhamento ao ensino profissionalizante (Libâneo, 1985), naturalizando-se o fracasso escolar como uma deficiência estritamente individual.

A tendência liberal renovada progressivista altera esse foco, estabelecendo que a função da escola é ajustar as demandas do indivíduo ao ambiente social. Essa perspectiva fundamenta-se na premissa de que o ser humano carrega em si os dispositivos necessários para uma adaptação gradual ao meio, integrando essas novas condutas ao seu comportamento habitual (Libâneo, 1985). Sob esse prisma, o interesse do estudante em aprender é despertado a partir de estímulos gerados por problemas propostos pelo professor, alinhados às motivações internas do sujeito. O docente atua, portanto, como um facilitador do desenvolvimento espontâneo do educando. A harmonia em sala de aula decorre da compreensão coletiva das regras de convivência grupal, promovendo uma relação horizontal e democrática entre educador e educando. Os procedimentos metodológicos priorizam o "aprender fazendo", recorrendo a pesquisas, projetos, estudos do meio natural e resoluções de problemas. A avaliação assume um caráter contínuo e formativo, no qual os progressos e os esforços dos estudantes são validados de forma imediata e explícita pelo docente.

Na tendência liberal renovada não diretiva, a instituição escolar foca primordialmente no desenvolvimento de atitudes, priorizando os aspectos psicológicos e emocionais dos alunos em detrimento das demandas pedagógicas ou sociais. Os conteúdos curriculares passam a ter relevância secundária, uma vez que o ato educativo visa instrumentalizar o estudante para a sua própria autodescoberta. O educador assume o papel de terapeuta e facilitador da aprendizagem, limitando-se a apoiar a auto-organização do aluno. Nessa vertente, compreende-se que o êxito de uma formação educacional assemelha-se aos resultados alcançados em um processo terapêutico bem-sucedido (Libâneo, 1985).

Diferentemente das anteriores, a tendência liberal tecnicista subordina de forma estrita a educação às demandas econômicas e produtivas. A escola passa a funcionar como uma agência modeladora de comportamentos, utilizando técnicas rigorosas para

transmitir habilidades, atitudes e saberes práticos exigidos pelo mercado globalizado de lógica neoliberal. Os programas de ensino são elaborados por especialistas neutros e contêm leis e princípios universais, eliminando qualquer margem para a subjetividade. Em razão disso, debates e questionamentos são vistos como improdutivos, e os vínculos afetivos ou pessoais entre os agentes escolares são desconsiderados.

Esse modelo de adestramento funcional sintoniza-se perfeitamente com a crítica de István Mészáros (2005) em sua obra *Educação para além do capital*. Segundo o autor, o sistema de ensino sob a égide capitalista atua como uma engrenagem de reprodução ideológica do próprio metabolismo social do capital. Sob essa ótica, a educação tecnicista desidrata a formação humana integral ao reduzi-la a um mero treinamento de força de trabalho adaptável e submissa, internalizando no estudante a lógica da mercadoria de maneira inquestionável. A metodologia baseia-se, portanto, no controle estrito das condições ambientais para assegurar a máxima eficiência na transmissão e na recepção de informações, destituindo a educação de seu caráter emancipatório.

Em oposição direta ao modelo liberal, a pedagogia progressista orienta-se pelas dinâmicas políticas e sociais, sustentando-se na análise crítica das contradições da sociedade. Na vertente progressista libertadora, busca-se problematizar a relação do sujeito com o seu meio para transformá-lo. Tendo em Paulo Freire (1996) sua principal referência, essa abordagem reconceitua o currículo ao rejeitar os conteúdos enciclopédicos tradicionais e adotar os chamados "temas geradores", extraídos diretamente do cotidiano dos educandos. O conhecimento é construído de forma dialógica entre os sujeitos, eliminando a hierarquia rígida entre professor e estudante. Na teoria freiriana, os conceitos de "educação bancária" e "educação problematizadora" são fundamentais para compreender a realidade brasileira. O primeiro representa a pedagogia dos dominantes, na qual o ensino atua como ferramenta de domesticação e depósito de informações; o segundo constitui a pedagogia da libertação, que fomenta a autonomia e a consciência crítica.

Avançando no campo progressista, a Pedagogia Progressista Libertária busca resistir aos mecanismos burocráticos e estatais de controle. A escola passa a atuar como um núcleo de transformação mental dos estudantes, direcionando-os para a autogestão e a autonomia política. Nessa tendência, as matérias escolares não são impostas, mas disponibilizadas conforme o interesse do grupo para a vivência de práticas comunitárias, associativas e de vivência grupal autônoma.

Por fim, a Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, fortemente alinhada à proposta Histórico-Crítica de Saviani, propõe uma síntese superadora. Diferente das vertentes progressistas anteriores, ela não recusa os conteúdos universais acumulados pela humanidade; pelo contrário, defende que o domínio do saber científico, cultural e histórico é um direito do estudante das classes populares. Nessa abordagem, os conteúdos indissociáveis da realidade social são transmitidos de forma crítica, instrumentalizando o estudante para compreender e transformar as estruturas de poder. A relação pedagógica é direta e baseia-se na mediação do professor para que o discente ascenda de uma visão de senso comum para a consciência crítica.

Diante do exposto, compreende-se que as tendências Liberais negligenciam as divisões de classe e preconizam que os indivíduos devem se moldar às regras do sistema capitalista. Em contrapartida, as correntes Progressistas elegem a educação como um instrumento político indispensável para a superação das desigualdades e para a transformação da estrutura social vigente.

Conclusão

Em suma, o mapeamento das tendências pedagógicas brasileiras evidencia que o ato educativo jamais operou em um vácuo de neutralidade, configurando-se, essencialmente, como um campo de disputas hegemônicas. Enquanto as matrizes liberais - em suas vertentes tradicionais, renovadas e tecnicistas - camuflam as disparidades estruturais sob os mitos da meritocracia, da eficiência produtiva e da adaptação funcional, as correntes progressistas desvelam o aparato escolar como um vetor de reprodução social ou, contrariamente, de transformação radical. Diante desse tensionamento histórico, o resgate conceitual de autores como Durkheim, Bourdieu, Mészáros, Saviani e Freire não se esgota na catalogação teórica, mas impõe-se como uma ferramenta de desmistificação ideológica. Torna-se evidente, portanto, que a superação do anacronismo conservador e o enfrentamento das reformas curriculares mercantilistas da atualidade exigem do educador o exercício de uma práxis consciente, intencional e politicamente comprometida, capaz de converter o chão da escola em um polo legítimo de emancipação humana, pluralidade e partilha democrática do saber.

A análise da evolução histórica das correntes educacionais no Brasil permite compreender que a escola não se constitui como um espaço neutro, mas como um reflexo das contradições e dos embates ideológicos que estruturam a própria sociedade. Ao

resgatar as matrizes teóricas que fundamentam a prática pedagógica, este trabalho evidenciou a persistência de uma dualidade estrutural: de um lado, as tendências de matriz liberal (tradicional, renovada e tecnicista), que operam a serviço da reprodução do *status quo*, da lógica de mercado e da legitimação das desigualdades por meio do mito da meritocracia; de outro, as vertentes progressistas, que propõem a superação do silenciamento discente em favor de uma formação humana integral, dialógica e emancipatória.

Sob o amparo conceitual de autores como Mészáros e Bourdieu, constata-se que muitas das diretrizes recentes disfarçam velhas premissas tecnicistas sob uma roupagem de modernidade e flexibilização, tendendo a subsumir o direito ao conhecimento aos interesses metabólicos do capital e à formação unilateral voltada estritamente à subsistência produtiva.

Diante desse panorama, o referencial de Saviani e Freire consolida-se como um horizonte político e epistemológico indispensável. A superação do anacronismo e o enfrentamento dos processos de exclusão social e cultural exigem a assunção da docência como uma práxis intencional, consciente e comprometida com as classes subalternizadas. Conclui-se, portanto, que a democratização real do capital cultural e a apropriação do patrimônio universal da humanidade dependem da transformação do "chão da escola" em um polo de resistência democrática. Somente por meio de uma pedagogia crítica e responsiva à diversidade será possível romper com a violência simbólica reprodutivista, garantindo que a educação cumpra o seu papel basilar de promotora da cidadania e da emancipação humana.

Referências

- BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FLACH, Simone Sandri; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito (org.). **Educação, Estado e políticas educacionais**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Rita de Cássia; DAMIANI, Magda Floriana. Concepções epistemológicas e modelos pedagógicos. **Revista de Educação**, v. 9, n. 3, p. 1-12, 2006.

ALMEIDA, Antonio Charles Santiago; SANTIAGO, Valkiria de Novais; VIDAL, Rafael Gemin. Educação e reprodução social: reflexões sobre o papel da escola na contemporaneidade à luz de Durkheim, Bourdieu, Adorno e Freire. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 18, n. 9, 2025.

Submissão: 16/05/2026. **Aprovação:** 27/05/2026. **Publicação:** 31/08/2026.