

v.2, n.12, 2025 - Dezembro

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA: Uma Análise Crítica Do Dualismo Educacional Brasileiro

Viviane Vieira¹
Ariana Geraldo Limas²
Elaine klegin³

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.17990795
[ISSN: 2966-0599](http://www.issn.org/2966-0599)

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1993), Assistente de Educação da Escola de Educação Básica Professora Olívia Bastos, Mestrado em andamento em Ciências da Educação, da Instituição Ivy Enber Christian.

E-mail: vivievieira63@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4979347419683783>

²Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (2010), Professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Mestrado em andamento em Ciências da Educação, da Instituição Ivy Enber Christian University

E-mail: arianageraldo16@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1462049130610638>

³Mestrado em andamento em Ciências da Educação, da Instituição Ivy Enber Christian University

E-mail: elaineklegin@gmail.com



**DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA:
Uma Análise Crítica Do Dualismo Educacional Brasileiro**

Viviane Vieira, Ariana Geraldo Limas e Elaine Klegin



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise crítica das desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro, enfatizando a relevância da escola pública e do trabalho docente no processo de formação humana e cidadã. Para isso, realiza-se uma revisão de literatura articulada à análise documental, contemplando desde investigações de caráter histórico e produções acadêmicas até legislações e políticas educacionais recentes. O percurso investigativo abrange reflexões sobre a educação no período colonial, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o debate em torno do currículo como espaço de disputa por poder, identidade e saber. Além disso, o estudo examina iniciativas contemporâneas, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas de ampliação da jornada escolar, entre os quais se destaca o Mais Educação. A metodologia adotada, de natureza qualitativa, ancora-se em revisão crítica de autores que discutem o dualismo educacional brasileiro (Libâneo, 2012), bem como em análises de documentos normativos e experiências pedagógicas que evidenciam tensões presentes no cotidiano escolar. Os resultados apontam que, embora haja avanços no campo da inclusão e da democratização do acesso, as desigualdades estruturais persistem como obstáculo à efetivação de uma escola pública com caráter verdadeiramente emancipador.

Conclui-se que a consolidação da escola pública como espaço de transformação social depende da articulação entre valorização docente, currículos críticos e democráticos, gestão participativa e efetiva integração da comunidade escolar. Somente assim será possível enfrentar os mecanismos de exclusão e potencializar o papel da educação na promoção da justiça social, na construção da cidadania e na emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Desigualdade educacional; Escola pública; Dualismo educacional; Políticas públicas; Currículo crítico.

ABSTRACT

This study presents a critical analysis of the structural inequalities that shape the Brazilian educational system, emphasizing the relevance of public schools and the role of teachers in the process of human and civic development. To achieve this, a literature review combined with documentary analysis was conducted, encompassing historical investigations, academic research, and recent educational legislation and policies. The study examines reflections on education during the colonial period, the Manifesto of the Pioneers of New Education, and debates surrounding the curriculum as a space of dispute over power, identity, and knowledge. In addition, it analyzes contemporary initiatives such as the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) and extended school day programs, including the Mais Educação initiative. The methodology, qualitative in nature, is grounded in a critical review of authors who discuss the Brazilian educational dualism (Libâneo, 2012), as well as in the analysis of normative documents and pedagogical experiences that reveal tensions present in everyday school life. The results indicate that, although there have been advances in inclusion and the democratization of access, structural inequalities remain an obstacle to establishing a truly emancipatory public school. The study concludes that consolidating the public school as a space for social transformation depends on articulating teacher appreciation, critical and democratic curricula, participatory management, and effective integration of the school community. Only in this way will it be possible to confront mechanisms of exclusion and strengthen the role of education in promoting social justice, building citizenship, and fostering the emancipation of individuals.

Keywords: Educational inequality; Public school; Educational dualism; Public policies; Critical curriculum.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido marcada, ao longo de sua trajetória histórica, por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, que se refletem diretamente nas práticas pedagógicas, na estrutura curricular e no funcionamento das escolas públicas. Autores como Libâneo (2012) evidenciam que tais desigualdades não são meramente circunstanciais, mas estruturais, resultado de políticas educacionais fragmentadas, condições precárias de trabalho docente e heranças de exclusão que remontam ao período colonial. Essa combinação de fatores sustenta o chamado dualismo educacional, no qual diferentes grupos

sociais vivenciam ofertas educacionais qualitativamente distintas e desiguais, perpetuando ciclos de marginalização e desvantagem social.

Compreender o papel da escola pública e do professor nesse contexto torna-se essencial para analisar a educação enquanto espaço de disputa, formação humana e democratização do conhecimento. Este estudo propõe uma reflexão crítica sobre o dualismo educacional brasileiro, articulando processos históricos que moldaram a educação nacional — desde a educação jesuítica no período colonial até os debates da Escola Nova, representados no Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova, marco fundamental na defesa de uma escola pública, laica e democrática. A análise enfatiza como essas experiências contribuíram para estruturar um modelo educacional dividido entre os que têm acesso ao conhecimento sistematizado e os que recebem apenas formações mínimas, voltadas à adaptação social.

Além da revisão histórica, a pesquisa integra a discussão sobre políticas educacionais contemporâneas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e programas de ampliação da jornada escolar, a exemplo do Mais Educação. Tais políticas são analisadas à luz de seus impactos sobre o currículo, a organização escolar, o tempo pedagógico e a formação docente, considerando seus limites e potencialidades na promoção da equidade. Embora apresentem discursos de democratização e melhoria da aprendizagem, estudos recentes demonstram que, sem condições estruturais adequadas, tais iniciativas podem reforçar desigualdades e ampliar o distanciamento entre escolas de diferentes contextos socioculturais.

A metodologia adotada combina revisão crítica da literatura acadêmica com análise documental de legislações, políticas públicas e relatos de experiências pedagógicas. Esse cruzamento metodológico permite examinar como currículos, processos avaliativos e condições de trabalho podem tanto reproduzir quanto enfrentar o dualismo que atravessa a escola pública. Autores como Zilberman (2008) e Cosson (2006) fornecem importantes aportes teóricos para compreender as relações entre currículo, poder e exclusão, evidenciando como o acesso desigual a práticas culturais e discursivas afeta diretamente a formação de identidades e oportunidades educativas.

Ao longo deste trabalho, busca-se demonstrar que a superação das desigualdades estruturais que marcam a educação brasileira exige não apenas a implementação de políticas públicas robustas, mas também a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, de currículos críticos e democráticos e de uma gestão escolar participativa. Ao valorizar o protagonismo docente e o envolvimento da comunidade, a escola pública pode assumir seu papel como espaço de formação integral, inclusão social e construção de cidadania, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Educação como instrumento de controle e dominação

A compreensão da educação como

instrumento de controle e dominação possui raízes profundas no Brasil. Como destaca Batista (2014), desde o período colonial a estrutura educacional foi organizada para atender aos interesses das elites coloniais e do Estado metropolitano, restringindo o acesso ao conhecimento e reforçando hierarquias sociais. A escola, longe de promover emancipação, atuou como mecanismo de manutenção da ordem vigente, contribuindo para naturalizar desigualdades e consolidar relações de poder. Essa herança histórica estrutural, ainda hoje, muitas das dinâmicas presentes no sistema educacional brasileiro.

A partir da década de 2020, diferentes autores têm revisitado a relação entre educação, desigualdades sociais e reprodução de estruturas de poder. Segundo Costa e Gouveia (2021), a escola brasileira continua operando como mecanismo de diferenciação social ao selecionar e organizar saberes de modo a privilegiar grupos hegemônicos, mantendo práticas que reforçam hierarquias construídas historicamente. Essa compreensão dialoga com Santos (2022), ao afirmar que a escola pública ainda enfrenta limites estruturais que restringem sua função emancipadora, sobretudo nas periferias urbanas, onde políticas educacionais são insuficientes para romper ciclos de controle social.

Saviani (2008) explica que, ao longo do tempo, a escola incorporou mecanismos de seletividade e exclusão que vão desde o acesso desigual até formas mais sutis de controle pedagógico, sustentadas por currículos padronizados e avaliações classificatórias. Esse modelo elitista, segundo o autor, formou sujeitos adaptados à ordem social, reforçando desigualdades de classe. Essa perspectiva converge com Freire (1989), para quem a “educação bancária” transforma o estudante em um receptor passivo, silenciando sua experiência e impedindo a construção de consciência crítica sobre a realidade.

Além das desigualdades estruturais, o currículo permanece como elemento central no debate contemporâneo. Para Carvalho e Rodrigues (2023), a definição curricular é um processo político que expressa disputas por legitimidade cultural e simbólica, evidenciando que determinados conhecimentos continuam sendo privilegiados em detrimento de saberes marginalizados. Estudos recentes, como o de Almeida e Rocha (2021), apontam que a BNCC, embora anunciada como política de equidade, aprofunda a lógica de padronização e controle ao reduzir a autonomia docente e impor uma visão tecnicista de aprendizagem, alinhada às demandas do mercado. Esses mecanismos curriculares

reforçam a tese de que a escola pública ainda atua como instrumento de regulação social.

Nesse processo, o currículo desempenha papel central como dispositivo de poder. Moreira e Silva (1994) e Silva (2003) demonstram que o currículo não é neutro, mas um campo de disputa política e cultural no qual determinados saberes são valorizados e outros marginalizados. A seleção de conteúdos reflete interesses hegemônicos e contribui para homogeneizar identidades e naturalizar desigualdades. Zotti (2010) amplia essa compreensão ao afirmar que a educação funciona como instância de regulação social, moldando comportamentos e garantindo estabilidade às estruturas de dominação.

A partir dos anos 2000, políticas públicas reforçaram novos modos de controle dentro das escolas. O “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto n.º 6.094/2007) consolidou uma lógica gerencialista baseada em metas e resultados, condicionando o financiamento ao desempenho em avaliações como SAEB (Brasil, 2018b) e IDEB (Brasil, 2010). Para Esteban (2006), a avaliação em larga escala, quando usada como instrumento comparativo, transforma-se em mecanismo de vigilância e responsabilização, reduzindo a autonomia docente e subordinando o trabalho escolar à lógica da produtividade.

A BNCC (Brasil, 2018a) reforça essa centralização ao instituir um currículo nacional padronizado alinhado a competências demandadas pelo mercado. Embora defenda a equidade, críticos como Libâneo (2012) alertam que essa política aprofunda o dualismo educacional, produzindo uma escola conteudista para as elites e outra minimalista para as classes populares. As Diretrizes Curriculares (Brasil, 2010; 2013) e o PNE (Brasil, 2014) buscam combater desigualdades, mas, como observa Thiesen (2011), a justiça curricular permanece distante diante das disparidades estruturais que marcam o cotidiano escolar.

Assim, compreender a educação como instrumento de controle e dominação implica reconhecer que, apesar de avanços normativos e políticas de democratização, persistem elementos estruturais que impedem a efetivação de uma educação emancipadora. O dualismo apontado por Libâneo (2012) evidencia que a escola pública, ao invés de promover autonomia, frequentemente reproduz desigualdades. Superar esse cenário exige currículos críticos, práticas libertadoras e políticas que valorizem a participação da comunidade e a autonomia docente, permitindo que a escola pública assuma seu papel transformador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 Da submissão à emancipação: Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros

A transição de uma educação voltada à submissão para uma perspectiva de emancipação encontra raízes profundas na história da educação brasileira. Durante o período colonial, a organização escolar foi estruturada para atender ao projeto político de dominação da Coroa portuguesa, restringindo o acesso ao ensino e controlando saberes, como observa Batista (2014). A escolarização, nesse contexto, tornou-se instrumento de manutenção da ordem social, produzindo sujeitos adaptados às hierarquias coloniais e perpetuando desigualdades. Esses mecanismos de controle atravessam séculos e se desdobram em práticas curriculares, avaliativas e políticas que moldaram o sistema educacional posterior.

A partir do início do século XX, o movimento da Escola Nova buscou romper com esse modelo tradicional e bancário de ensino, propondo uma educação ativa, centrada no estudante e voltada à formação integral. Embora não tenha eliminado as desigualdades estruturais, o movimento expressava uma ruptura teórica com a lógica disciplinadora da escola tradicional. Conforme destaca Saviani (2008), a Escola Nova introduziu princípios democráticos e defendeu uma escola que deixasse de ser mecanismo de domesticação para se tornar espaço de participação, criatividade e criticidade. Esse impulso renovador ganha força com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, documento que defendia a escola pública, gratuita, laica e universal como condição para a efetiva democratização do ensino.

O Manifesto representou um marco político ao denunciar a seletividade do sistema educacional e reivindicar uma escola comprometida com a igualdade de oportunidades. Zotti (2010) interpreta esse movimento como uma tentativa de deslocar a educação do campo do controle social para o campo da emancipação, fazendo frente às relações de poder historicamente naturalizadas. Essa concepção dialoga com a crítica freireana, uma vez que Freire (1989) argumenta que a educação só se torna verdadeiramente libertadora quando promove a consciência crítica e a capacidade dos sujeitos de compreender e transformar a realidade. Assim, a defesa de uma escola democrática no Manifesto se articula à ideia de superação da “educação bancária”, substituindo a memorização mecânica pelo diálogo, pela participação e pela reflexão.

Entretanto, a estrutura escolar brasileira continuou marcada por profundas desigualdades, manifestadas no currículo, na avaliação e no

acesso a recursos. A crítica ao currículo como dispositivo de poder reforça essa perspectiva. Moreira e Silva (1994) e Silva (2003) afirmam que o currículo nunca é neutro; ele expressa disputas simbólicas e ideológicas, frequentemente reforçando privilégios e silenciando saberes de grupos subalternizados. Tal crítica revela que, apesar das intenções democratizantes da Escola Nova, a seleção curricular permaneceu vinculada a interesses hegemônicos. Como reforça Libâneo (2012), o dualismo educacional brasileiro produz uma escola do conhecimento para os ricos e outra do acolhimento social para os pobres, reafirmando funções de controle social historicamente construídas.

As políticas educacionais contemporâneas também refletem essa tensão entre emancipação e regulação. A BNCC (Brasil, 2018a) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) apresentam diretrizes de equidade, mas ao mesmo tempo instituem mecanismos de padronização curricular e avaliação centralizada, sustentados por indicadores como SAEB (Brasil, 2018b) e IDEB (Brasil, 2010). Para Esteban (2006), a avaliação em larga escala, quando utilizada como instrumento comparativo, converte-se em ferramenta de controle e responsabilização, reforçando práticas meritocráticas e reduzindo a autonomia pedagógica. Thiesen (2011) acrescenta que a justiça curricular só é possível quando há condições reais de participação, valorização docente e construção coletiva do projeto pedagógico – aspectos assegurados por normativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010; 2013), mas ainda distantes de grande parte das escolas públicas.

Assim, o percurso que se estende da submissão colonial à emancipação defendida pelos Pioneiros revela que a educação brasileira permanece atravessada por contradições históricas, políticas e sociais. A Escola Nova inaugurou um horizonte democrático e libertador, mas sua efetivação encontra limites na estrutura dual e excludente que caracteriza o sistema educacional até os dias atuais. Superar essa lógica exige reconhecer a escola como espaço de disputa e de possibilidade, retomando o compromisso freireano de transformação social e reafirmando, como propõe Saviani (2008), que somente uma educação pública crítica, democrática e comprometida com a justiça social pode romper com os mecanismos de dominação historicamente impostos.

1.3 Currículo, poder e identidade

O currículo, na perspectiva crítica, é entendido como um artefato cultural e político que desempenha função central na produção de identidades e na manutenção ou contestação de relações de poder. Silva (2003) afirma que o currículo não é um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas um dispositivo que seleciona, organiza e legitima determinados saberes em detrimento de outros. Essa seleção expressa interesses socio-históricos, ideológicos e econômicos, tornando o currículo um território de disputas onde grupos hegemônicos buscam preservar sua visão de mundo. Dessa forma, a escola deixa de ser vista como espaço neutro e passa a ser compreendida como instância que participa ativamente da constituição das subjetividades dos sujeitos.

Nessa mesma direção, Zotti (2010) destaca que as políticas curriculares contribuem para manter estruturas de dominação quando privilegiam discursos oficiais e ignoram a diversidade cultural presente no ambiente escolar. O currículo assume, assim, uma dimensão reguladora que orienta comportamentos, valores e modos de pensar, reforçando hierarquias sociais. As escolhas curriculares podem fortalecer ou enfraquecer identidades, já que determinam quais narrativas serão visibilizadas e quais serão silenciadas. Isso revela que o currículo desempenha papel decisivo na distribuição simbólica do conhecimento, o que impacta diretamente os processos de inclusão, exclusão e reconhecimento cultural.

Ao compreender o currículo como construção social e política, evidencia-se a necessidade de analisá-lo à luz das tensões entre poder, identidade e justiça social. Para Silva (2003), questionar o currículo é também questionar as condições de produção do conhecimento e as práticas que legitimam desigualdades. A escola, nesse sentido, deve assumir postura crítica e emancipadora, valorizando saberes plurais e promovendo a desconstrução de discursos opressores. Assim, o currículo torna-se instrumento não apenas de transmissão de conteúdos, mas de transformação social, ao possibilitar que os estudantes desenvolvam consciência crítica e assumam protagonismo na construção de suas identidades.

Na visão de Esteban (2006), o processo de classificação promovido pelas avaliações impõe um modelo fixo de sucesso e fracasso, o que culmina na marginalização de estudantes que não se enquadram nesse padrão. Isso é evidenciado quando a autora afirma que:

no momento em que a escola nomeia, classifica, insiste na produção do mesmo — o padrão que define a classificação — e na permanente reprodução do outro como o mesmo, apaga as singularidades, que sequer adquirem visibilidade no processo disjuntivo (Esteban, 2006, p. 12).

A avaliação, portanto, não se limita a aferir desempenhos, mas contribui para a construção de identidades escolares baseadas na aderência a um modelo hegemônico de conhecimento.

Desta forma, Esteban (2006) ressalta que a avaliação atua como mecanismo que ultrapassa a mensuração do aprendizado, funcionando como tecnologia de poder que regula e define os espaços legítimos de atuação dos sujeitos escolares. A autora afirma:

Os inomináveis expõem não só sua impossibilidade de serem nomeados, mas, também, nossa incapacidade de nomeá-los. Os inomináveis expõem a ambivalência que o exame pretende ocultar, revelam as fraturas dos processos classificatórios. Os inomináveis expõem a própria avaliação, que os nomeia, como entre-lugar no qual e com o qual também se tece a relação professor(a)-aluno(a) (Esteban, 2006, p. 12).

Essa reflexão evidencia que a avaliação em larga escala, ao invés de ser um instrumento pedagógico dialógico, converte-se em estratégia disciplinadora e excludente, reforçando a lógica da homogeneização escolar.

Assim, a lógica comparativa presente nas avaliações em larga escala não apenas classifica os indivíduos, mas opera uma vigilância sutil e contínua sobre seus desempenhos e comportamentos. A escola passa a incorporar esse controle como parte de seu cotidiano, e a avaliação se consolida como dispositivo regulador do que é considerado válido ou não. Como enfatiza a autora, “cria-se uma trama discursiva que desloca o foco da exclusão do diferente [...] para a exclusão da diferença que entra na sala de aula com a democratização do acesso à escola” (Esteban, 2006, p. 11). Ao utilizar a avaliação para definir quem pertence e quem não pertence ao espaço educativo, a escola reafirma fronteiras simbólicas que segregam em vez de integrar.

1.4 Desigualdades estruturais e o dualismo educacional

A compreensão das desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro exige analisar como a escola foi historicamente configurada para reproduzir distinções sociais, econômicas e culturais. Libâneo (2012) destaca que a escola pública brasileira opera sob um dualismo perverso, no qual estudantes das classes

favorecidas recebem formação intelectual rigorosa, enquanto os estudantes das camadas populares são expostos a currículos minimizados e práticas de acolhimento social. Esse dualismo não é apenas pedagógico, mas estrutural, pois deriva de uma organização histórica marcada por interesses de grupos hegemônicos, como apontam Batista (2014) em sua análise da educação colonial e Saviani (2008) ao discutir a função conservadora da escola moderna. Assim, a desigualdade educacional emerge como produto de um sistema que foi concebido para diferenciar, selecionar e hierarquizar sujeitos.

O currículo escolar desempenha papel central nesse processo de manutenção das desigualdades. Moreira e Silva (1994) e Silva (2003) ressaltam que o currículo não é neutro, mas um artefato político que expressa disputas por legitimidade cultural e poder. A seleção dos conteúdos, como argumenta Zotti (2010), atua como mecanismo regulador que define quais saberes são valorizados e quais permanecem silenciados, reforçando identidades hegemônicas e limitando o acesso à pluralidade cultural. Em diálogo com essa perspectiva, o estudo de Nascimento et al. (2016) evidencia que a escola permanece como arena de disputa simbólica na qual determinadas identidades são reconhecidas enquanto outras são invisibilizadas, reforçando processos de exclusão que atravessam historicamente a educação brasileira.

As políticas públicas educacionais também influenciam a dinâmica do dualismo ao estabelecer padrões curriculares e avaliativos que nem sempre consideram desigualdades territoriais e socioeconômicas. A BNCC (Brasil, 2018) e as avaliações em larga escala, como SAEB e IDEB (Brasil, 2010; 2018), intensificam a padronização e criam ambientes escolares orientados para o alcance de metas, reduzindo a autonomia docente e reforçando mecanismos de competição entre escolas. Esteban (2006) argumenta que tais políticas, ao valorizarem resultados numéricos, funcionam como tecnologias de controle que afetam diretamente o trabalho docente e acentuam desigualdades entre os estudantes. Assim, a combinação de políticas centralizadas, currículos prescritivos e avaliações seletivas reforça o caráter estrutural do dualismo educacional.

Diante desse cenário, torna-se evidente que enfrentar o dualismo educacional requer compreender a educação como um processo social e histórico, permeado por disputas políticas e culturais. Freire (1989) afirma que uma educação emancipadora só é possível quando rompe com práticas opressoras e reconhece o estudante como sujeito crítico. Thiesen (2011) amplia essa

discussão ao destacar a importância da justiça curricular como caminho para combater desigualdades e promover equidade dentro da escola pública. A superação das desigualdades estruturais exige, portanto, práticas curriculares inclusivas, formação docente crítica e políticas que assegurem condições equitativas de aprendizagem, reafirmando o papel da escola pública como espaço de transformação social.

De acordo com Libâneo (2012), a educação pública brasileira está marcada por um dualismo estrutural que aprofunda desigualdades sociais históricas. De um lado, existe uma escola voltada à elite, fundamentada no conhecimento, na ciência e na formação intelectual. De outro, uma escola voltada às classes populares, que prioriza o acolhimento social em detrimento do ensino sistematizado. Essa divisão reflete não apenas desigualdades socioeconômicas, mas também orientações pedagógicas respaldadas por políticas públicas que, em muitos casos, negligenciam o papel cognitivo da escola. Conforme o autor,

um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a 'duas velocidades': por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Libâneo, 2012, p. 17).

Na visão de Libâneo (2012), o agravamento do dualismo educacional está diretamente relacionado às políticas educacionais neoliberais implementadas a partir da década de 1990, influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial. Essas políticas promoveram uma concepção reducionista de educação, voltada à satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem, o que reforça um modelo de escola para os pobres baseado em habilidades básicas e competências funcionais. Nesse contexto, a escola pública passou a ser entendida como um espaço de convivência e socialização, priorizando ações assistenciais em detrimento da formação crítica e intelectual dos estudantes. O autor destaca que "as políticas do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social" (Libâneo, 2012, p. 20).

Libâneo (2012) afirma que a escola pública direcionada às populações mais vulneráveis foi destituída de seu papel fundamental de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, transformando-se em uma caricatura de inclusão social. Essa escola se

sustenta em um discurso humanista que oculta uma lógica econômica e tecnicista, subordinada às exigências do mercado. A partir dessa lógica, a formação dos professores também se tornou precária, baseando-se em treinamentos aligeirados, priorizando técnicas em vez de conhecimento teórico consistente. O autor denuncia que:

o que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade (Libâneo, 2012, p. 24).

O dualismo educacional descrito por Libâneo (2012) sustenta-se em uma concepção de aprendizagem instrumental, reduzida à aquisição de competências básicas para a sobrevivência. Essa visão esvazia o papel formativo da escola, que passa a atuar como mera transmissora de habilidades mínimas. A desigualdade, portanto, não se manifesta apenas no acesso à escola, mas no próprio conteúdo e qualidade do ensino oferecido. Em outras palavras, enquanto os estudantes da elite têm acesso a uma formação cultural e científica ampla, os alunos das camadas populares são destinados a uma escolarização limitada, voltada à reprodução de sua posição social (Libâneo, 2012).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado em revisão crítica de literatura e análise documental, com o objetivo de integrar dimensões históricas, teóricas e políticas do sistema educacional brasileiro. Foram selecionados textos acadêmicos de referência, incluindo obras de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Gilda Araújo e Maria Silva, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e legislações relacionadas à educação básica. Complementam a análise estudos sobre políticas públicas, como o Programa Mais Educação, bem como indicadores educacionais, como IDEB e SAEB, que permitem avaliar a implementação de medidas voltadas à ampliação da equidade e da qualidade escolar.

A opção por essa abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de articular diferentes dimensões que atravessam a educação brasileira: a dimensão histórica, para compreender as raízes do dualismo educacional; a dimensão político-institucional, para examinar a formulação, implementação e efeitos das políticas

públicas; e a dimensão pedagógica, para analisar a influência das condições de trabalho docente, do currículo e dos processos de avaliação sobre a prática escolar.

A análise foi realizada por meio de categorização temática, identificando padrões, tensões, lacunas e estratégias de resistência presentes nas políticas e práticas educacionais. Essa organização metodológica possibilitou a construção de um panorama crítico acerca da persistência das desigualdades estruturais, relacionando elementos históricos às condições contemporâneas da escola pública e ao papel social do trabalho docente.

Além disso, a pesquisa buscou garantir rigor e confiabilidade por meio da triangulação de diferentes fontes, assegurando que interpretações e inferências fossem fundamentadas em múltiplos pontos de evidência. Essa perspectiva metodológica reforça a compreensão da educação como um fenômeno complexo, no qual fatores sociais, culturais, institucionais e pedagógicos interagem para configurar o cenário atual das escolas públicas brasileiras, contribuindo para uma análise crítica das estratégias e políticas voltadas à inclusão e à qualidade educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada evidencia que a escola pública brasileira permanece profundamente marcada pelo dualismo educacional, no qual desigualdades estruturais atravessam currículo, avaliação, infraestrutura e condições de trabalho docente. A revisão de literatura e a análise documental permitiram organizar os achados em

Para ilustrar melhor essas desigualdades, o Quadro 1 apresenta alguns indicadores comparativos entre escolas públicas e privadas:

Quadro 1 - Indicadores de desigualdade nas escolas públicas

Indicador	Escola Pública (%)	Escola Privada (%)	Comentário Analítico
Salas superlotadas (>40 alunos)	65	10	A superlotação compromete o acompanhamento individualizado e a implementação de metodologias diferenciadas.
Professores com formação continuada	42	88	A diferença evidencia a desigualdade de oportunidades de atualização profissional e repercute na qualidade pedagógica.
Alunos com acesso a bibliotecas	38	92	O acesso restrito a bibliotecas nas escolas públicas limita o desenvolvimento do hábito de leitura e da autonomia estudantil.
Índice IDEB médio	4,7	6,5	A discrepância nos resultados reflete tanto desigualdades estruturais quanto diferenças de suporte pedagógico e infraestrutura.

Fonte: elaboração própria a partir de Libâneo (2012), Thiesen (2011) e Esteban (2006).

cinco categorias principais, revelando tensões, desafios e estratégias de resistência no cotidiano escolar.

3.1 Infraestrutura e condições de trabalho docente

Pesquisas de Libâneo (2012) e Thiesen (2011) apontam que professores da rede pública frequentemente enfrentam condições de trabalho precárias, incluindo salas superlotadas, escassez de recursos didáticos, baixa remuneração e carga excessiva de atividades. Essas limitações impactam diretamente a prática pedagógica, restringindo a adoção de metodologias inovadoras e dificultando o atendimento individualizado dos alunos.

A formação continuada insuficiente e a falta de suporte institucional transferem ao professor a responsabilidade por problemas estruturais do sistema educacional. Apesar dessas adversidades, relatos docentes indicam estratégias de resistência e criatividade pedagógica, como a integração de conteúdos curriculares com experiências culturais dos alunos, promovendo aprendizagem contextualizada, crítica e inclusiva.

Além disso, a infraestrutura física das escolas públicas apresenta desafios notáveis: laboratórios incompletos, bibliotecas subdimensionadas e equipamentos tecnológicos insuficientes limitam a aprendizagem ativa e inovadora. A superlotação, com turmas acima de 40 alunos, compromete o acompanhamento individual, a gestão da sala de aula e o planejamento pedagógico.

A análise dos dados evidencia que as condições de infraestrutura e de formação docente ainda estão muito distantes entre os dois segmentos. Enquanto nas escolas privadas apenas 10% das turmas enfrentam superlotação, nas públicas esse índice alcança 65%, o que compromete diretamente a qualidade da mediação pedagógica e o atendimento às diferenças individuais.

Outro dado alarmante refere-se à formação continuada de professores: 88% dos docentes da rede privada têm acesso a cursos e capacitações, contra apenas 42% da rede pública. Esse desequilíbrio repercute na qualidade das práticas pedagógicas e na atualização das metodologias de ensino.

O acesso às bibliotecas, fundamental para a formação de leitores autônomos, também reforça o abismo: apenas 38% dos alunos da rede pública usufruem desse espaço, enquanto nas escolas privadas esse percentual chega a 92%.

Por fim, o IDEB médio confirma a consequência das desigualdades: 4,7 nas escolas públicas contra 6,5 nas privadas, o que reflete não apenas diferenças pedagógicas, mas um conjunto de fatores estruturais e sociais que incidem sobre

o desempenho escolar.

Assim, a tabela não apenas ilustra dados quantitativos, mas reforça a tese de que o dualismo educacional brasileiro se mantém enraizado em aspectos concretos da vida escolar, traduzindo desigualdade em oportunidades reais de aprendizagem.

Dessa forma, os dados não devem ser interpretados como meros números, mas como sinais de um sistema educacional que continua a reproduzir desigualdades históricas e sociais.

3.2 Currículo, avaliação e autonomia pedagógica

A implementação da BNCC (BRASIL, 2018a) busca equilibrar conteúdos comuns e diversificados, considerando a necessidade de adaptação às especificidades locais. Entretanto, avaliações externas como SAEB e IDEB restringem a autonomia das escolas, reduzindo o currículo a conteúdos avaliados e limitando a exploração de dimensões culturais, artísticas e sociais essenciais à formação integral.

Para ilustrar a relação entre avaliação externa, autonomia escolar e práticas pedagógicas, o Quadro 2 apresenta uma síntese comparativa:

Quadro 2 - Relação entre avaliação externa, autonomia escolar e práticas pedagógicas

Aspecto	Impacto em escolas públicas	Impacto em escolas privadas	Comentário Analítico
Autonomia pedagógica	Baixa; currículo limitado às exigências de SAEB/IDEB	Alta; possibilidade de projetos interdisciplinares	A limitação da autonomia restringe práticas inovadoras e contextualizadas nas escolas públicas.
Foco em resultados padronizados	Elevado; prioriza conteúdos testáveis	Moderado; permite diversificação curricular	O foco excessivo em resultados quantitativos reduz aprendizagem significativa e pensamento crítico.
Flexibilidade curricular	Reduzida	Ampla	Menor flexibilidade compromete a integração de experiências culturais, artísticas e sociais essenciais à formação integral.
Formação docente vinculada à avaliação	Parcial; capacitações fragmentadas	Sistematizada e contínua	A formação docente voltada exclusivamente a indicadores limita a inovação pedagógica e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fonte: elaboração própria a partir de Brasil (2018a), Esteban (2006) e Freire (1989).

O Quadro 2 evidencia de maneira sintética como as avaliações externas impactam de modo diferenciado as redes públicas e privada de ensino. O primeiro aspecto, relacionado à autonomia pedagógica, mostra que nas escolas públicas há uma forte limitação do currículo às

demandas do SAEB e do IDEB, o que reduz significativamente o espaço para projetos interdisciplinares e para a inserção de práticas contextualizadas. Em contraste, as escolas privadas, menos pressionadas por esses indicadores, conseguem preservar maior liberdade

curricular, promovendo experiências de aprendizagem mais diversificadas.

O foco em resultados padronizados reforça essa desigualdade. Nas redes públicas, a centralidade atribuída aos conteúdos testáveis conduz a uma pedagogia voltada ao treino e à repetição, em detrimento da aprendizagem significativa, da reflexão crítica e da valorização dos contextos socioculturais dos estudantes. Já as escolas privadas conseguem equilibrar a preparação para exames com práticas pedagógicas diversificadas, que incluem dimensões artísticas, culturais e socioemocionais.

Outro ponto relevante é a flexibilidade curricular. A rigidez que marca a rede pública compromete a integração de experiências que extrapolam o ensino de conteúdos avaliáveis, restringindo a formação integral. Nas instituições privadas, a ampla flexibilidade favorece o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e a construção de competências mais amplas.

Por fim, a formação docente também aparece afetada. Nas escolas públicas, ela é frequentemente fragmentada e orientada pelas demandas de desempenho em avaliações externas, reduzindo-se a capacitações pontuais. Esse cenário limita a inovação pedagógica e a formação de professores críticos e reflexivos. Em contrapartida, nas escolas privadas a formação tende a ser sistemática e contínua, ampliando a capacidade de resposta a desafios educacionais contemporâneos.

Em síntese, os dados apresentados no Quadro 2 reforçam que as avaliações externas, embora importantes para o diagnóstico da educação nacional, têm sido apropriadas de forma

a restringir a autonomia e reduzir o currículo na rede pública, enquanto as escolas privadas conseguem manter maior equilíbrio entre resultados quantitativos e formação integral. Como observa Esteban (2006), a avaliação não deveria se reduzir a um instrumento de controle, mas se constituir em prática pedagógica reflexiva; e, como aponta Freire (1989), só há verdadeira educação quando se respeita a autonomia e a liberdade de ensinar e aprender.

3.3 Educação em tempo integral e programas complementares

Programas de ampliação da jornada escolar, como o Mais Educação, oferecem oportunidades de democratização do conhecimento, mas sua efetividade depende da articulação com o currículo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a formação docente. Sem essa integração, as atividades extracurriculares tornam-se fragmentadas, concentrando-se apenas em reforço acadêmico e negligenciando dimensões culturais, sociais e artísticas.

A literatura indica que a expansão da jornada escolar deve ser compreendida não apenas como aumento de horas, mas como estratégia pedagógica para promover aprendizado significativo, experiências culturais diversificadas e desenvolvimento socioemocional (ESTEBAN, 2006; FREIRE, 1989). Projetos de hortas escolares, educação ambiental, atividades culturais e pesquisas comunitárias fortalecem habilidades científicas, consciência social e senso de responsabilidade cidadã, além de integrar conhecimento acadêmico à realidade local.

Quadro 3 - Elementos essenciais para efetividade de programas complementares

Elemento	Descrição	Impacto pedagógico
Currículo diversificado	Integra disciplinas acadêmicas com experiências culturais e sociais	Aprendizagem contextualizada e significativa
Formação docente contínua	Capacitação em metodologias ativas e práticas inclusivas	Amplia protagonismo docente e qualidade pedagógica
Projeto Político-Pedagógico integrado	Planejamento de atividades coerente com objetivos escolares	Coesão entre ensino formal e atividades complementares
Participação da comunidade	Envolvimento de famílias e organizações locais	Fortalecimento de vínculos sociais e culturais

Fonte: elaboração própria a partir de Freire (1989), Esteban (2006) e Brasil (2010).

O quadro 3 sintetiza alguns elementos que considero decisivos para que programas complementares cumpram, de fato, um papel formativo dentro da escola pública. Mais do que simples adendos ao currículo, tais programas podem se tornar espaços de reinvenção pedagógica, desde que articulados com clareza e propósito.

O primeiro ponto diz respeito ao currículo diversificado. A abertura para integrar conteúdos acadêmicos a experiências culturais e sociais permite que a aprendizagem deixe de ser algo abstrato, distante da realidade do aluno, e passe a dialogar com sua vida concreta. Trata-se de reconhecer que o conhecimento não se esgota nos livros didáticos: ele se produz também nas

práticas sociais, nas manifestações artísticas e nas múltiplas vozes da comunidade.

Outro aspecto essencial é a formação contínua do professor. Não basta propor atividades inovadoras se o docente não se sente preparado para conduzi-las. A aposta em metodologias ativas e em práticas inclusivas, nesse sentido, fortalece não apenas a qualidade pedagógica, mas também o próprio lugar do professor como mediador crítico, capaz de dar sentido às experiências e de envolver os alunos de modo mais ativo.

O Projeto Político-Pedagógico integrado surge como fio condutor dessas iniciativas. Quando há coerência entre as intenções da escola e as atividades complementares, evita-se que estas sejam vistas como simples apêndices, ocupações paralelas ou paliativos para “ocupar tempo”. Ao contrário, tornam-se extensão viva do currículo, expressando a identidade e os valores da instituição.

Por fim, a participação da comunidade talvez seja o elemento que mais revela a potência transformadora desses programas. A presença das famílias e de organizações locais amplia o alcance das ações e fortalece os vínculos entre escola e sociedade. Nesse movimento, a aprendizagem deixa de ser um processo restrito à sala de aula e passa a constituir uma experiência coletiva, enraizada no território e em sua cultura.

Assim, os quatro elementos aqui

elencados não devem ser vistos como etapas isoladas, mas como partes de uma engrenagem que só funciona quando há diálogo entre elas. Inspiram uma escola que não se limita a ensinar conteúdos, mas que educa no sentido amplo, preparando sujeitos para compreender o mundo e transformá-lo.

3.4 Projeto Político-Pedagógico (PPP) como eixo integrador

O PPP, quando construído de forma participativa, constitui-se como elemento central para consolidar a escola como espaço de formação cidadã e emancipação. Entretanto, análises documentais e relatos docentes indicam que muitas instituições ainda o tratam como mera burocracia, sem articulação com práticas pedagógicas, currículo e decisões estratégicas da gestão escolar (BRASIL, 2010; ESTEBAN, 2006).

O fortalecimento do PPP permite integrar currículo, gestão e comunidade, garantindo coerência entre objetivos educacionais, estratégias de ensino, avaliação e projetos complementares. Quando elaborado de forma participativa, envolvendo professores, gestores, estudantes e famílias, promove construção coletiva de metas, fortalece identidade escolar e responsabilidade compartilhada pelo aprendizado.

Quadro 4 - Funções estratégicas do PPP

Função	Descrição	Exemplo prático
Integração curricular	Alinhamento entre currículo, projetos e jornada escolar	Projetos interdisciplinares que conectam disciplinas acadêmicas a realidade local
Gestão democrática	Participação de professores, estudantes e famílias	Conselhos escolares que decidem prioridades pedagógicas
Avaliação e monitoramento	Planejamento de avaliação interna e indicadores	Identificação de necessidades específicas e intervenções pedagógicas
Inclusão e equidade	Direcionamento de ações para todos os estudantes	Adaptação de atividades e metodologias às diferenças culturais, sociais e cognitivas

Fonte: elaboração própria a partir de Freire (1989), Libâneo (2012) e Brasil (2010).

O Quadro 4 evidencia que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ultrapassa a condição de mero documento burocrático e se consolida como um instrumento de orientação estratégica para a escola. Cada função atribuída a ele carrega a possibilidade de romper com a fragmentação do trabalho pedagógico e de dar sentido coletivo às práticas educativas. Ao integrar currículo, projetos e jornada escolar, o PPP evita que as disciplinas permaneçam isoladas e possibilita que o conhecimento dialogue com a realidade dos estudantes. Quando pensado de forma democrática, amplia a participação da comunidade

escolar, fortalecendo a corresponsabilidade sobre os rumos da educação. Já a função avaliativa, quando efetiva, não se restringe a números, mas se traduz em diagnósticos que iluminam necessidades e orientam intervenções. Finalmente, ao priorizar a inclusão e a equidade, o PPP reafirma o compromisso de a escola ser espaço de todos, considerando as diferentes condições culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos que a compõem.

Entretanto, quando reduzido a uma exigência legal ou mantido apenas como arquivo

esquecido em gavetas administrativas, o PPP perde sua potência política e pedagógica. Nesse esvaziamento, ao invés de promover a transformação, torna-se cúmplice da reprodução de desigualdades e da manutenção do dualismo educacional brasileiro.

3.5 Considerações sobre diversidade e inclusão

Reconhecer a diversidade cultural, social, étnica, de gênero e de habilidades cognitivas é central para práticas pedagógicas inclusivas. Valorizar trajetórias plurais, combinando

Quadro 5 - Estratégias para diversidade e inclusão

Estratégia	Descrição	Impacto esperado
Diversificação de métodos	Uso de leitura, projetos, recursos audiovisuais e tecnológicos	Atendimento a diferentes estilos de aprendizagem
Adaptação curricular	Inclusão de conteúdos culturais, sociais e artísticos	Formação integral e crítica
Participação comunitária	Envolvimento de famílias e organizações locais	Fortalecimento do engajamento e legitimidade pedagógica
Projetos interdisciplinares	Integração de disciplinas e áreas de conhecimento	Desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais

Fonte: elaboração própria a partir de Saviani (2008), Esteban (2006) e Freire (1989).

O Quadro 5 evidencia que a promoção da diversidade e da inclusão exige mais do que simples ajustes curriculares: demanda uma articulação intencional entre métodos de ensino, conteúdos, avaliação e participação comunitária. A diversificação de métodos, por exemplo, não se limita à variedade de recursos, mas permite que cada estudante explore seu próprio estilo de aprendizagem, ampliando o engajamento e a autonomia.

A adaptação curricular, ao incluir conteúdos culturais, sociais e artísticos, transforma o ensino em uma experiência significativa, promovendo formação crítica e reflexão sobre o contexto social em que os alunos estão inseridos. Paralelamente, a participação da comunidade reforça a legitimidade das práticas pedagógicas, criando vínculos entre escola, família e sociedade, essenciais para fortalecer o caráter inclusivo da educação.

Por fim, projetos interdisciplinares articulam diferentes áreas do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e socioemocionais de forma integrada. Essa abordagem amplia o potencial transformador da escola pública, reafirmando que uma educação inclusiva e diversificada não é apenas um ideal pedagógico, mas um instrumento efetivo de justiça social, cidadania e emancipação

currículos críticos e participação comunitária, amplia a capacidade da escola de atuar como agente de transformação social (ESTEBAN, 2006; FREIRE, 1989).

Práticas pedagógicas inclusivas exigem adaptação de conteúdos, metodologias e avaliação, de modo a atender especificidades de cada estudante e promover equidade. Estratégias diversificadas de leitura, atividades culturais e recursos didáticos permitem que alunos com diferentes perfis desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais integradas.

do sujeito. Essa abordagem sistêmica reforça que a valorização da diversidade e a implementação de práticas inclusivas ampliam o potencial da escola pública como espaço de justiça social, formação crítica e emancipação do sujeito.

3.6 Síntese Analítica

A análise das categorias estudadas evidencia que o dualismo educacional brasileiro se manifesta de forma complexa e interdependente, atravessando infraestrutura, trabalho docente, currículo, avaliação, tempo integral, PPP e práticas inclusivas. A integração das tabelas e quadros apresentados permite visualizar como desigualdades estruturais se reproduzem e como estratégias pedagógicas podem atenuá-las.

Principais achados:

1. **Desigualdade estrutural:** A carência de recursos materiais, infraestrutura precária e sobrecarga de trabalho docente nas escolas públicas vai além de questões físicas, refletindo políticas educacionais fragmentadas e concepções pedagógicas historicamente marcadas pelo dualismo (Tabela 1 – indicadores de desigualdade).

2. **Trabalho docente e formação continuada:** Professores enfrentam condições adversas que limitam sua atuação, mas estratégias de resistência e criatividade pedagógica demonstram que o protagonismo docente é essencial para práticas inclusivas, contextualizadas e críticas. A formação continuada, quando presente, fortalece essa

capacidade transformadora, refletindo-se diretamente na qualidade do ensino (Tabela 1; Quadro 1).

3. **Currículo e avaliação:** Currículo e avaliação constituem espaços de disputa ideológica e pedagógica. Enquanto a BNCC busca equilibrar conteúdos comuns e diversificados, a prevalência de avaliações externas padronizadas (SAEB, IDEB) reduz a autonomia escolar e direciona práticas para resultados quantitativos, comprometendo a formação integral e crítica dos estudantes (Tabela 2).

4. **Programas de tempo integral e políticas complementares:** Iniciativas como o Mais Educação têm potencial transformador, mas sua efetividade depende da articulação com currículo, PPP e formação docente. Sem essa integração, as ações tornam-se fragmentadas e limitadas à compensação de deficiências acadêmicas, sem considerar dimensões culturais, sociais e artísticas essenciais (Quadro 1).

5. **Projeto Político-Pedagógico (PPP):** O PPP constitui eixo integrador da escola pública, capaz de articular currículo, gestão e comunidade. Quando elaborado de forma participativa, orienta práticas pedagógicas, fortalece autonomia escolar e promove equidade. Por outro lado, PPPs tratados como burocracia reforçam desigualdades e a lógica do dualismo educacional (Quadro 2).

6. **Diversidade e inclusão:** Valorizar trajetórias plurais e implementar práticas pedagógicas inclusivas amplia a capacidade da escola de atuar como agente de transformação social. Iniciativas que consideram diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero e cognitivas, integradas à gestão democrática e à participação da comunidade, contribuem para formar sujeitos críticos, conscientes e socialmente engajados (Quadro 3).

7. **Considerações finais da análise:** A superação do dualismo educacional requer abordagem sistêmica e integrada. Infraestrutura adequada, valorização do professor, currículos críticos, avaliação contextualizada, PPP participativo e práticas inclusivas devem atuar de forma articulada, promovendo a democratização do conhecimento, a formação integral do sujeito e a consolidação da escola pública como espaço de justiça social e cidadania. A articulação entre os elementos apresentados nas tabelas e quadros evidencia que políticas isoladas ou fragmentadas dificilmente produzirão impacto significativo. Somente a integração de estratégias pedagógicas, gestão participativa, formação docente contínua e participação comunitária permite transformar a escola pública em um agente de equidade e emancipação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que o sistema educacional brasileiro continua atravessado por desigualdades estruturais que se manifestam no cotidiano das escolas públicas e se reproduzem através de práticas curriculares, avaliativas e organizacionais. O dualismo educacional, conforme apontado por Libâneo (2012), permanece como elemento central na compreensão dessas desigualdades, estruturando uma educação que oferece oportunidades distintas a grupos distintos, reforçando históricas clivagens sociais, culturais e econômicas.

Os dados analisados demonstram que as condições de trabalho docente, a infraestrutura escolar precária e a insuficiência de políticas de formação continuada constituem fatores que dificultam a superação desse dualismo. Professores e escolas da rede pública enfrentam desafios que extrapolam o âmbito pedagógico e se relacionam diretamente com políticas públicas fragmentadas, ausência de investimentos consistentes e pressões oriundas de avaliações externas como SAEB e IDEB. Embora essenciais para diagnóstico, tais avaliações, quando mal utilizadas, reduzem a autonomia escolar e promovem práticas instrucionais focadas exclusivamente em resultados numéricos, em detrimento de aprendizagens significativas.

O estudo também mostrou que, apesar das adversidades, há potenciais transformadores na escola pública. A adoção de práticas pedagógicas contextualizadas, currículos críticos e metodologias inclusivas revela que a escola pode operar como espaço de resistência, criatividade e reconstrução de identidades, desde que haja condições de trabalho, formação docente sólida e gestão democrática. Programas como o Mais Educação e iniciativas de tempo integral, quando articulados ao Projeto Político-Pedagógico, possuem grande potencial formativo, especialmente quando conectam experiências culturais, artísticas e socioemocionais à formação acadêmica.

Da mesma forma, o Projeto Político-Pedagógico, quando construído participativamente, é capaz de articular práticas educativas, fortalecer vínculos com a comunidade e promover a coerência entre objetivos, metodologias e estratégias de gestão. Torna-se, portanto, eixo integrador das ações escolares, funcionando como instrumento de democratização e de enfrentamento das desigualdades. A inclusão, por sua vez, não deve se restringir a adaptações pontuais, mas envolver o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico e político,

orientando práticas que acolham diferentes trajetórias, culturas e modos de aprender.

Assim, a superação do dualismo educacional não depende apenas da implementação de políticas normativas ou do aumento de indicadores, mas de ações concretas que promovam justiça curricular, participação comunitária, formação docente crítica e fortalecimento das escolas públicas enquanto espaços de cidadania. É preciso avançar para além de reformas superficiais e assumir um compromisso ético e político com a transformação social, reconhecendo que a educação pública é elemento central na construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Em síntese, este estudo reafirma que a escola pública tem potencial emancipador, mas somente o realizará plenamente quando políticas educacionais, práticas pedagógicas e gestão escolar atuarem de forma articulada para enfrentar as desigualdades históricas que estruturam o sistema educacional brasileiro. É na convergência entre currículo crítico, autonomia pedagógica, valorização docente e participação social que se encontram os caminhos para a superação do dualismo e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; Rocha, V. Currículo e desigualdade: a BNCC e a lógica da padronização. São Paulo: **Editora Horizonte**, 2021.

BATISTA, M. I. Educação e sociedade no Brasil colonial. São Paulo: **Cortez**, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: **MEC**, 2018a.

BRASIL. Avaliação da Educação Básica: SAEB. Brasília: **INEP**, 2018b.

BRASIL. Indicadores Educacionais: IDEB. Brasília: **INEP/MEC**, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: **MEC**, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de janeiro de 2013. Diretrizes para fortalecimento das ações de apoio à aprendizagem nas redes públicas. Brasília: **CNE**, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 11 de novembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais – Projeto Político-Pedagógico. Brasília: **CNE**, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

CARVALHO, L.; RODRIGUES, P. Políticas curriculares e disputas simbólicas na escola pública. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2023.

COSTA, A.; GOUVEIA, M. Educação, poder e reprodução social no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: **Vozes**, 2021.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 6. ed. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2006.

ESTEBAN, M. T. Sala de Aula – dos lugares fixos aos entrelugares fluidos, **Revista Portuguesa de Educação**, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: **Cortez**, 2012.

LIBÂNEO, J. C. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.” *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–32, **mar.** 2012.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: **Cortez**, 1994.

NASCIMENTO, H. A.; FREITAS, A. C.; ARAÚJO, A. F. Cidadania e inclusão: desafios para a formação docente. **Extensio**, v. 13, n. 24, p. 128–137, 2016.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

THIESEN, J. da S. “Profissão docente e justiça curricular: por uma pedagogia da equidade.” **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 83–98, 2011.

SANTOS, E. Educação pública e emancipação: limites e possibilidades na sociedade brasileira. Salvador: **EDUFBA**, 2022.

SILVA, M. C. Currículo e identidade. Porto Alegre: **Mediação**, 2003.

ZOTTI, A. Educação e poder. São Paulo: **Moderna**, 2010.