MARIANA SOUZA OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA LUTA POR IGUALDADE,
EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE COMUNIDADES
MARGINALIZADAS NO BRASIL**

GOIÂNIA

2025

MARIANA SOUZA OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA LUTA POR IGUALDADE,
EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE COMUNIDADES
MARGINALIZADAS NO BRASIL**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC II, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Ma. Norma A. Cardoso

GOIÂNIA

2025

MARIANA SOUZA OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA LUTA POR IGUALDADE, EMANCIPAÇÃO E
TRANSFORMAÇÃO DE COMUNIDADES MARGINALIZADAS NO BRASIL**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia,
da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica de Goiás.

Prof./a Orientador/a: Ma. Norma A. Cardoso

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Prof./a Convidado/a: Dra. Liliane Almeida Barros

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ___ / ___ / 2025

DEDICATÓRIA

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu alicerce nos dias bons e, sobretudo, nos dias difíceis, sustentando minha fé, minha coragem e minha caminhada.

A Deus, fonte inesgotável de força, sabedoria e esperança, por guiar meus passos mesmo nos momentos mais desafiadores e silenciosos.

À minha mãe e à minha avó, mulheres de coragem e ternura, que com seus exemplos de luta e afeto, me ensinaram que a educação transforma e que o amor é resistência cotidiana. À minha família, por cada gesto de apoio, compreensão e presença, mesmo nos dias de ausência. E à sociedade, especialmente àqueles que vivem nas margens, que lutam, resistem e sonham com um mundo mais justo, que este trabalho possa ser uma pequena semente de transformação coletiva.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da faculdade, por dividirem comigo angústias, risos, aprendizados e tantas experiências que tornaram essa jornada mais leve e significativa.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), por ser o espaço onde pude crescer, me formar como educadora e sonhar com uma educação pública mais justa e emancipadora.

Aos professores e professoras que, com dedicação, marcaram minha trajetória acadêmica e humana. Em especial, à professora Lycia Virgínia, que me ajudou a ressignificar minha visão e meu agir frente à Educação Pública, despertando em mim uma postura profissional comprometida com a transformação social. À Professora Liliane, que com sua doçura, firmeza e palavras inesquecíveis, me proporcionou a experiência de ser professora pela primeira vez em escolas públicas de Senador Canedo, onde conheci jovens potentes e inspiradores em suas realidades.

À Professora Norma, que me acolheu com carinho e compromisso neste trabalho de conclusão de curso, acompanhando-me com atenção e generosidade em cada etapa dessa nova caminhada.

À coordenação do curso, na figura da professora Maria Cristina, pela seriedade e comprometimento com nossa formação, e à carismática e atenciosa professora Ráquia, por seu cuidado sempre presente. Finalizo com o coração repleto de gratidão por todos e todas que cruzaram meu caminho e contribuíram para que este trabalho não fosse apenas acadêmico, mas também pessoal, político e profundamente humano.

“A prática educativa precisa ser um encontro entre diferentes histórias, afetos e potências.”

(Bell Hooks)

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA LUTA POR IGUALDADE, EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DE COMUNIDADES MARGINALIZADAS NO BRASIL

Mariana Souza Oliveira*
Norma Aparecida Cardoso**

RESUMO: O presente estudo tem como objeto central de investigação a contribuição da educação pública como espaço de emancipação social, cultural e de promoção de políticas públicas em comunidades marginalizadas no Brasil, por meio da escola. Tem como objetivo analisar o papel da educação escolar como instrumento de emancipação social, cultural e política nas comunidades marginalizadas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico com um quadro de referências relevantes, como: Saviani (2008), Libâneo (2007) e Silva (2008) entre outras. A partir da abordagem da teoria Histórico-Crítica, o estudo revisita as origens da educação pública no Brasil, suas contradições e desigualdades estruturais, discutindo os principais marcos legais e ideológicos que fundamentaram o sistema educacional. Fundamentado em autores que discutem esses conceitos e a educação, o trabalho investiga como determinadas práticas pedagógicas contribuíram tanto para a reprodução das desigualdades quanto para a resistência e reinvenção da função sociopolítica da educação. Ao analisar elementos como a BNCC, a pedagogia tecnicista e as propostas da educação histórico-crítica, conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente significativa e emancipatória depende da valorização dos saberes populares, da escuta ativa das comunidades e da consolidação de políticas públicas comprometidas com a justiça social. A pesquisa reforça que a educação pública precisa ser repensada como um processo contínuo de transformação e resistência, capaz de formar sujeitos críticos e atuantes em seus contextos.

Palavras-chave: Educação Pública. Emancipação. Comunidades marginalizadas. Pedagogia histórica-crítica.

* Acadêmica do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

** Professora Mestre do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	10
1.1 Das missões civilizadoras ao ensino para as massas: a origem da educação pública e seus primeiros propósitos	10
1.2 A educação pública brasileira entre retrocessos, resistências e reinvenções	17
2 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA.....	20
2.1 A teoria histórico-crítica e suas contribuições para a leitura da realidade e emancipação do sujeito	20
2.2 Educação como ato político: concretizações da teoria histórico-crítica nas periferias e margens.....	25
2.3 Experiências e propostas de educação escolar emancipatória nas comunidades marginalizadas	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolvido no âmbito da disciplina de TCC II do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), discuti o tema: “A educação pública e seu papel na emancipação de comunidades marginalizadas no Brasil”, propõe investigar o problema “Como a educação pública se deu no Brasil, por que a função sociopolítica da educação é minimizada, e em que o referencial da teoria histórico-crítica pode contribuir para uma educação emancipadora?”. Trata-se de um estudo que emerge de vivências pessoais, inquietações acadêmicas e experiências formativas ao longo da graduação em Pedagogia, notadamente no contato com disciplinas como Sociologia e História da Educação, e com os pensamentos de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Também das experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A investigação proposta neste TCC tem como objetivo geral compreender como a educação emancipatória significativa contribui para a promoção e mudança social, cultural e política das comunidades marginalizadas através da escola.

Este estudo, de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com autores relevantes para a discussão proposta, com ênfase na teoria Histórico-Crítica de Saviani, como: Saviani (2008); Freire (1989); Silva (2008) e Libâneo (2007).

Inspirado pelas contribuições de Freire (1989) e Saviani (2008), este trabalho parte da convicção de que a educação deve ser compreendida como um ato político, e não neutro, sendo capaz de contribuir para mudanças na sociedade e é justamente nessa articulação entre teoria e ação, entre reflexão e intervenção, que se vislumbra uma educação transformadora e significativa.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. O primeiro Capítulo “A Educação Pública Brasileira em Perspetiva Histórica”, realiza uma análise crítica da trajetória da escola pública no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. São abordadas as origens excludentes da educação, sua função reprodutora de desigualdades, os impactos das políticas neoliberais e os desafios contemporâneos enfrentados pelas escolas públicas, especialmente em regiões periféricas. Também se destacam os movimentos de resistência e as possibilidades de reinvenção pedagógica construídas a partir das comunidades. O segundo Capítulo “A Teoria Histórico-Crítica e a

Construção de uma Escola Emancipatória”, aprofunda a compreensão da teoria pedagógica elaborada por Dermeval Saviani, seus fundamentos filosóficos, concepções sobre prática educativa e articulação entre teoria e prática. O capítulo também explora como essa perspectiva se concretiza em práticas pedagógicas voltadas para a transformação social, especialmente em contextos de vulnerabilidade, reafirmando o papel da escola pública como espaço de formação crítica, participação e emancipação dos sujeitos.

Conclui-se que este trabalho, contribuiu para o debate sobre a importância da educação, enquanto direito social e instrumento de emancipação coletiva, considerando os desafios e as potencialidades presentes nas escolas que atendem comunidades marginalizadas. Mais do que uma análise teórica, esta pesquisa é um compromisso com a construção de uma educação pública de qualidade, equitativa e verdadeiramente transformadora.

1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

A trajetória da educação pública no Brasil tem sido marcada por profundas contradições, nas quais promessas de democratização e equidade convivem com práticas excludentes, desigualdades estruturais e retrocessos políticos. Desde a colonização, passando pelo Império e pela República, a educação pública esteve frequentemente a serviço de projetos de poder que pouco dialogavam com as reais necessidades da população. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha consolidado a educação como um direito social, universal, gratuito e de qualidade, sua materialização ainda é um desafio cotidiano, sobretudo nas periferias urbanas, comunidades tradicionais e zonas rurais.

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão crítica sobre o percurso histórico da educação brasileira, a fim de compreender como os discursos de inclusão muitas vezes se distanciam das práticas concretas. Com base em autores como Saviani (2008), que analisa a educação a partir das contradições do modo de produção capitalista, e Freire (1996), que denuncia as relações de opressão e propõe uma pedagogia da libertação, busca-se evidenciar que a educação não é um espaço neutro, mas um campo de disputas ideológicas. A análise histórica, aliada à leitura das políticas educacionais contemporâneas, permite compreender os tensionamentos entre os ideais de emancipação e os mecanismos de manutenção das desigualdades. Assim, o capítulo se dedica a percorrer essas ambivalências, apontando caminhos possíveis para uma escola pública que não apenas ensine, mas transforme.

1.1 Das missões civilizadoras ao ensino para as massas: a origem da educação pública e seus primeiros propósitos

A trajetória da educação pública brasileira tem raízes históricas profundas que remontam ao período colonial, quando a imposição da “missão civilizadora” foi utilizada pelos colonizadores para transmitir valores europeus e justificar a dominação. Conforme salientado por Saviani (2008, p. 43), “a educação, desde o seu início, assumiu a função de legitimar o poder, convertendo o processo de ensino em um instrumento de controle social”. Essa abordagem estabeleceu a base para a

construção de um modelo educacional que atendia prioritariamente aos interesses da classe dominante.

Para aprofundar essa análise, é fundamental reconhecer que a “missão civilizadora” não se restringia à simples transmissão de conteúdo, mas envolvia a formação de uma identidade orientada para a conformidade com os valores do poder colonial. Saviani (2008, p. 43) explica que “o ensino colonial tinha o propósito de formar sujeitos passivos, aptos a aceitar e perpetuar a ordem estabelecida”. Ao longo do processo de colonização instituiu-se a pedagogia Jesuítica, uma pedagogia brásilica centrada numa visão pedagógica disciplinar, elitista, universal, esse modelo educacional implicava um desmonte da cultura nativa, impondo uma hegemonia que perdurou por séculos, impactando profundamente as configurações sociais.

Além disso, a imposição dessa visão pedagógica baseada na transmissão autoritária de conteúdos, na desvalorização dos saberes populares e na disciplina rígida se caracterizava por uma centralização do saber em poucos e o acesso ao conhecimento era limitado. Essa concepção transformava o processo educativo em uma meio de dominação cultural, negando aos educandos qualquer possibilidade de protagonismo ou diálogo. Com isso, aprofundavam-se as desigualdades entre colonizadores e colonizados, já que a escola operava como instrumento de controle social. Como aponta Silva (2008, p. 67), “o ensino de caráter impositivo no período colonial funcionava para segregar e marginalizar os que não se enquadravam na visão hegemônica do colonizador”. Essa mentalidade de controle sobre o conhecimento estabeleceu padrões que reverberam na educação brasileira contemporânea.

As características da educação durante a colonização destacavam-se pela rigidez metodológica e pela ausência de estímulo ao pensamento crítico, elementos essenciais para a transformação social. Segundo Silva (2008, p. 69) “a metodologia utilizada privilegiava a memorização e a repetição, sem promover a reflexão ou a criatividade dos alunos”. Essa metodologia visava consolidar hierarquias e reforçar a submissão dos indivíduos aos interesses dos detentores do poder, contribuindo para a manutenção do *status quo*, onde o conhecimento era produzido e distribuído de forma vertical. Nesse entendimento, essa pedagogia contribuiu para a formação de sujeitos desprovidos de capacidade reflexiva, como Libâneo (2007, p. 112) afirma “o ensino autoritário, tipicamente reproduzido no contexto colonial, impedia o surgimento de uma consciência crítica que pudesse questionar as estruturas vigentes”.

Ademais, a rigidez da metodologia empregada no período colonial impunha uma uniformidade que desconsiderava a diversidade de saberes e culturas dos povos subjugados. Essa abordagem resultava em uma educação excludente e limitadora, capaz de reforçar e perpetuar as desigualdades existentes na sociedade. Assim, o modelo de ensino lançado na época não só transmitia os modelos sociais de comportamento dos colonizadores, mas também instaurava uma tradição pedagógica que seria difícil de ser superada ao longo dos séculos.

Com o passar do tempo, emergiram correntes pedagógicas leigas que contestaram a pedagogia tradicional católica imposta pelo modelo colonial, buscando uma reconfiguração dos fins e dos meios da educação. Entre essas correntes, o ecletismo destacou-se pela tentativa de integrar saberes diversos, promovendo uma abordagem que valorizava tanto tradições quanto inovações. Para Libâneo (2007, p. 118) “o ecletismo propõe uma síntese entre o tradicional e o moderno, abrindo espaço para diferentes perspectivas e fontes de conhecimento”. Essa tendência buscava ampliar o campo do saber, oferecendo múltiplos caminhos para a formação dos sujeitos.

Os ecletistas viam na multiplicidade de abordagens uma maneira de superar a rigidez do ensino monolítico e autoritário. Ao proporem a junção de diversos métodos pedagógicos, defendiam uma educação que refletisse a complexidade e a diversidade cultural do Brasil. Para eles, de acordo com Libâneo, “a pluralidade de saberes é uma condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva” (Libâneo, 2007, p. 120). Essa perspectiva ampliava o horizonte da prática educacional e incentivava a reflexão crítica, preparando os alunos para enfrentar e transformar a realidade.

Outro aspecto importante do ecletismo era a ênfase na flexibilidade curricular, permitindo que o ensino se adaptasse às necessidades locais e aos contextos históricos específicos. Essa flexibilidade contrastava fortemente com o rígido modelo colonial, possibilitando a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento de uma identidade cultural própria. Em síntese, o ecletismo representou um dos primeiros passos rumo a uma educação que, apesar de suas limitações, começava a questionar a rigidez e a exclusão do modelo anterior.

Enquanto diversas concepções educacionais disputavam sentidos e práticas, o liberalismo passou a se apresentar como uma proposta centrada na liberdade

individual, no desenvolvimento pessoal e na valorização do esforço próprio. A princípio, essa visão parece carregar um forte apelo emancipatório: formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de conduzir suas próprias trajetórias. De fato, Libâneo reconhece que o ideal liberal atribui à educação um papel decisivo na formação de cidadãos conscientes, destacando que “a liberdade individual é o pilar essencial da formação humana” (Libâneo, 2007, p. 51). No entanto, ao analisarmos a realidade concreta da sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades históricas e estruturais, percebe-se que esse modelo esbarra em sérios limites.

A proposta liberal parte do pressuposto de que todos possuem as mesmas oportunidades de acesso e permanência na escola, o que, de fato, está longe de ser verdade. A meritocracia, conceito tão valorizado nessa perspectiva, acaba mascarando os privilégios de origem e ignorando os obstáculos enfrentados por grande parte da população. Ao priorizar a iniciativa individual e transferir para o sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso escolar, o liberalismo educacional invisibiliza as desigualdades que atravessam a realidade social. Como afirma Libâneo (2007) “as políticas liberais tendem a beneficiar os que já estão inseridos nas estruturas de poder econômico” (Libâneo, 2007, p. 56). Apesar de seu discurso “liberal”, a pedagogia liberal frequentemente funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades já existentes.

Outro ponto que merece atenção, diz respeito à ênfase nos métodos centrados no aluno, característica marcante da tendência pedagógica da Escola Nova, que propõe uma educação ativa, voltada aos interesses e necessidades da criança. Embora essa abordagem tenha representado um avanço em relação ao ensino tradicional, ela traz contradições quando implementada em contextos desiguais. A ideia de colocar o estudante como protagonista do processo educativo parece, em tese, uma proposta democrática e inovadora. No entanto, quando implementada em escolas públicas marcadas pela escassez de recursos, turmas superlotadas, baixa valorização docente e ausência de políticas públicas eficazes, essa autonomia pode se transformar em abandono pedagógico (Saviani, 2008).

Saviani (2008), critica essa perspectiva quando identifica o fenômeno do neoescolanovismo, um modelo que resgata os princípios da Escola Nova, mas sem uma análise crítica das condições concretas do sistema educacional brasileiro. Para o autor, trata-se de uma retomada superficial do protagonismo discente, que ignora a

mediação necessária do professor e a importância do conhecimento sistematizado. Nessa lógica, o que deveria ser uma prática de valorização do sujeito termina por reforçar a exclusão, ao responsabilizar o aluno por uma aprendizagem que depende de condições que ele próprio não pode garantir.

Ao desconsiderar os condicionantes sociais, econômicos e culturais que impactam diretamente o processo educativo, o liberalismo acaba reforçando uma lógica seletiva. Ao invés de combater as desigualdades, as naturaliza. Sua visão individualista, que se abstém de enfrentar as causas estruturais da exclusão escolar, acaba responsabilizando o próprio aluno pelo seu desempenho, como se todos partíssem do mesmo ponto de partida. Isso revela uma contradição fundamental entre os princípios liberais e a realidade concreta da educação pública em países como o Brasil.

A perspectiva liberal na educação brasileira ganhou força especialmente a partir da Primeira República (1889-1930), momento em que as elites buscavam reforçar o papel da escola voltado para a formação de indivíduos adaptados à ordem social vigente, com ênfase na individualização e na neutralidade do saber. Essa orientação se intensificou com a difusão da pedagogia escolanovista nas décadas de 1930 a 1960, cuja proposta, embora progressista em alguns aspectos, estava alicerçada em princípios liberais como a centralidade do aluno e a autonomia da escola frente ao Estado. No entanto, tais princípios não dialogavam com as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, revelando seus limites enquanto projeto verdadeiramente emancipador.

Diante disso, evidencia-se que o liberalismo negligencia a necessidade de um Estado atuante, que promove políticas educacionais capazes de garantir o acesso universal, a permanência e o sucesso escolar de forma justa, defender a neutralidade da educação e a desresponsabilização do Estado, servindo a interesses privatistas e mercadológicos, que tendem a reforçar a lógica da exclusão.

Para construir uma educação pública que seja, de fato, emancipadora, é preciso ir além das promessas liberais. É necessário assumir a educação como um direito social, que deve estar vinculado a um projeto coletivo e comprometido com a transformação da realidade. Como argumenta Saviani (2008), é necessário e uma pedagogia que reconheça os condicionamentos históricos, proponha uma intervenção consciente sobre eles, é produza uma formação crítica e libertadora. Nesse sentido,

o enfrentamento das desigualdades educacionais exige mais do que boa vontade individual, exige políticas públicas, investimento estrutural e um firme compromisso com a justiça social.

Nas décadas de 1980 e 1990, com o processo de redemocratização no Brasil e o fortalecimento dos movimentos sociais, emergem com mais intensidade propostas educativas contra-hegemônicas, como resposta às limitações da educação tecnicista e à negação das identidades populares. Educadores, lideranças comunitárias, sindicatos e pastorais sociais passaram a reivindicar uma escola pública crítica, democrática e verdadeiramente inclusiva, capaz de dialogar com a realidade dos sujeitos historicamente excluídos. Nesse cenário, a pedagogia do oprimido, elaborada por Paulo Freire, tornou-se um dos principais referenciais. Freire propõe uma prática educativa comprometida com a transformação da sociedade, baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização da cultura popular. Para ele “educar é um ato político, e o processo de ensino-aprendizagem deve promover a libertação dos oprimidos” (Freire, 1987, p. 44).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi finalmente reconhecida como um direito social universal e um dever do Estado, da família e da sociedade. Esse marco legal abriu novas possibilidades para a construção de uma educação mais igualitária, ao estabelecer a igualdade de oportunidade para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988, art. 206, I). No entanto, essa conquista legal não garantiu, por si só, a superação das desigualdades educacionais, especialmente nas regiões periféricas e rurais. As questões estruturais não superadas, a ausência de políticas públicas contínuas e efetivas, somada às condições precárias de infraestrutura e trabalho docente, ainda representam entraves significativos à consolidação de uma escola pública de qualidade, para todos e que contribua para uma cidadania ativa e consciente.

Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Lei 10.639/03 de 2003 passaram a ter papel relevante na orientação pedagógica das escolas, ao reconhecerem a diversidade étnico-racial, territorial, cultural e de gênero, como dimensões fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. As DCNs reforçam a necessidade de que o currículo escolar dialogue com as múltiplas realidades dos sujeitos da educação, o que exige da escola uma prática aberta à escuta e à valorização das experiências dos estudantes. Como destaca Arroyo: “não

se educa em abstrato, educa-se pessoas concretas, com histórias, lutas e pertencimentos” (Arroyo, 2011, p. 35).

Nesse mesmo movimento de afirmação da diversidade, a Lei nº 10.639/03 de 2003, representou um passo importante na luta por uma educação antirracista ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Mais do que uma exigência legal, essa medida visa reparar silêncios históricos e reconhecer as contribuições dos povos negros na formação do Brasil. Ao trazer a temática racial para o centro do currículo, a escola passa a desempenhar um papel ativo na desconstrução do racismo estrutural e na valorização das identidades negras. Para Gomes (2017, p. 98), reconhecer a história do povo negro nas escolas é “um gesto político de resistência e de construção de cidadania”.

Diante dos desafios e retrocessos enfrentados pela escola pública brasileira, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, a educação popular ressurgiu como uma estratégia de resistência e reinvenção. Inspirada nas ideias de Paulo Freire, essa abordagem valoriza os saberes comunitários, promove a participação ativa dos sujeitos e fortalece os vínculos entre escola e comunidades. Em diferentes espaços, como: centros comunitários, movimentos de base, favelas e assentamentos, a educação popular se concretiza em práticas pedagógicas que reafirmam a dignidade dos povos marginalizados. Para Freire (1996, p. 98), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”.

Apesar dos avanços normativos e das experiências pedagógicas inovadoras, os desafios permanecem. A desigualdade social, a violência institucional, o desmonte de políticas públicas e a ascensão de discursos conservadores ameaçam a consolidação de uma escola pública democrática e inclusiva. Nesse contexto, torna-se essencial o fortalecimento de redes de solidariedade entre educadores, estudantes, famílias e comunidades. A construção de uma escola de qualidade que acolha, escute e reconheça seus sujeitos exige um esforço coletivo e político, que ultrapasse os muros escolares e conecte educação, cultura e justiça social.

Reafirmar a educação como um direito e como uma prática de liberdade continua sendo uma urgência do presente. A escola precisa deixar de ser um lugar de reprodução da exclusão e transformar-se em espaço de construção de sentidos, de diálogo entre saberes e de valorização da diversidade. Ao reconhecer a potência dos indivíduos e ao promover práticas pedagógicas que nascem da realidade concreta

das comunidades, a escola pública brasileira tem a possibilidade de tornar-se, de fato, um projeto coletivo de transformação social. Como lembra Freire (1996, p. 101), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É nesse entrelaçamento de vidas, lutas e afetos que a educação emancipa e humaniza.

1.2 A educação pública brasileira entre retrocessos, resistências e reinvenções

No século XXI a Educação Pública brasileira vive um paradoxo inquietante, ao mesmo tempo em que se afirmam promessas de democratização e qualidade, observa-se a intensificação de processos que reiteram desigualdades históricas e excluem grande parte da população do direito à aprendizagem plena do indivíduo. Como aponta Libâneo (2007, p. 89), “A escola pública no Brasil encontra-se aprisionada entre o discurso da inclusão e a realidade da precarização”, refletindo um cenário em que políticas educacionais nem sempre respondem às complexas demandas sociais.

Nas últimas décadas, as políticas de austeridade fiscal, somadas à instabilidade política e econômica do país e do mundo, impactaram diretamente os investimentos na educação pública. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um teto de gastos públicos por vinte anos, é um marco desse retrocesso, limitando a capacidade do Estado em ampliar investimentos essenciais para garantir infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos. Para Silva (2010, p. 56), “o congelamento de recursos atinge de forma brutal os setores historicamente mais vulneráveis, tornando o direito à educação uma promessa cada vez mais distante”.

A influência de determinadas ideologias neoliberais nas reformas educacionais brasileiras também é notável. Sob o discurso da eficiência e da competitividade, políticas educacionais vêm sendo pautadas por uma lógica de mercado, na qual a escola é tratada como prestadora de serviços e os estudantes como clientes ou produtos. Essa perspectiva reduz a complexidade do processo educativo a indicadores numéricos e resultados padronizados, desconsiderando as realidades socioculturais dos sujeitos da educação. A escola, neste cenário, centra-se em aspectos que dizem respeito ao funcionamento, a eficiência, a produtividade e os resultados, como denuncia Libâneo: “as reformas educacionais recentes são orientadas por um tecnicismo disfarçado de modernização” (Libâneo, 2007, p. 93).

Nesse cenário, emerge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, como um dos principais instrumentos de reorganização da Educação Básica no Brasil. A proposta da BNCC busca estabelecer conteúdos mínimos comuns para todas as escolas do país, com o objetivo declarado de assegurar equidade e qualidade. No entanto, diversos estudiosos apontam que sua elaboração foi marcada por disputas ideológicas e interesses políticos. Para Silva (2008, p. 77), “a BNCC reflete uma visão de currículo que tende à homogeneização e à subordinação do trabalho docente a prescrições externas”.

A crítica à BNCC também se dá por sua associação ao modelo de competências, alinhado ao paradigma gerencialista e à lógica da produtividade. Essa abordagem desloca o foco da formação integral para o desenvolvimento de habilidades práticas e comportamentais, muitas vezes voltadas às exigências do mercado de trabalho. Libâneo (2007, p. 96), ressalta que “a ênfase em competências pode comprometer a função social da escola como espaço de reflexão crítica e formação cidadã”. Isso levanta a preocupação de que o projeto educacional nacional esteja sendo conduzido por princípios que enfraquecem sua dimensão emancipatória.

Apesar dos retrocessos, a educação pública brasileira também é palco de múltiplas resistências e reinvenções. Educadores, movimentos sociais, comunidades escolares e pesquisadores têm se mobilizado para avaliar, discutir e propor práticas pedagógicas, construir currículos contextualizados e lutar pela valorização da escola como espaço de transformação social. Como afirma Silva (2010, p. 61), “a resistência está na capacidade de reexistir diante das imposições, reafirmando a escola pública como um espaço de luta e de esperança”.

Diversas experiências em escolas públicas demonstram que, mesmo diante de condições adversas, é possível construir projetos pedagógicos significativos e inclusivos. Programas de educação integral, iniciativas de educação contextualizada e práticas colaborativas vêm sendo implementadas em diferentes partes do país, muitas vezes à revelia das políticas oficiais. Essas experiências revelam o potencial criativo e transformador dos sujeitos que constroem a escola no cotidiano, como enfatiza Libâneo (2007, p. 101), “a escola pode ser reinventada a partir de seu chão, por meio de uma pedagogia do compromisso ético com os excluídos”.

A legislação educacional brasileira, por sua vez, ainda oferece instrumentos importantes para a defesa da escola pública de qualidade. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)

garantem princípios como a gestão democrática, a valorização dos profissionais da educação e o respeito à diversidade. Contudo, a efetivação desses princípios depende da mobilização social e do engajamento político de todos os atores envolvidos no processo educativo.

A luta por uma educação pública emancipatória na contemporaneidade exige, portanto, a articulação entre crítica e ação. É necessário denunciar os retrocessos e ao mesmo tempo construir alternativas que apontem para outra concepção de escola, voltada não para o adestramento técnico, mas para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a transformação social, o bem comum. A escola deve ser espaço de valorização do conhecimento, dos saberes dos seus sujeitos, de diálogo, de reconhecimento das diferenças.

Nesta direção acrescenta Guimarães:

Por fim, a existência da escola só se justifica se ela procurar formar o homem autônomo. Ao contrário, teremos uma escola que instrui, qualifica e profissionaliza; formadora de homens capazes de operar com eficiência a ordem vigente, mas carentes de compreensão de si mesmo e da sociedade, dificilmente compreenderão a natureza fundante do trabalho na sociedade capitalista, a violenta exploração à qual estão submetidas (Guimarães, 2012, p.135-136).

Conclui-se, portanto, que a educação pública brasileira na atualidade encontra-se em um território conflituoso, atravessado por promessas não cumpridas, políticas contraditórias e disputas ideológicas. Contudo, também é nesse terreno que se constroem resistências cotidianas e possibilidades de reinvenção pedagógica. É preciso compreender a escola pública não como um problema a ser resolvido, algo falido, sem operacionalidade, que deve ser terceirizado, mas como uma aposta radical na democracia, na justiça social e na potência dos sujeitos que nela atuam.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA

Diante da contextualização histórica da educação pública no Brasil, que revela um processo marcado por exclusões, desigualdades e práticas pedagógicas muitas vezes descoladas das reais necessidades das classes populares, torna-se necessário repensar a função da educação na sociedade. As contradições que atravessam a prática escolar, especialmente nas comunidades periféricas e historicamente vulnerabilizadas, evidenciam os limites de uma educação que apenas reproduz conhecimentos sem permitir uma leitura crítica da realidade. Nesse sentido, compreender a educação como uma prática política, implica reconhecer que toda ação pedagógica carrega intencionalidades e pode contribuir para a manutenção das injustiças sociais ou para a conscientização dessas injustiças.

Neste capítulo, faz-se a opção em dialogar com a teoria Histórico-Crítica, como uma proposta que alia o compromisso com a formação integral dos sujeitos à luta por justiça social. Essa teoria, ao destacar a importância da apropriação dos saberes sistematizados, articulada à crítica das contradições sociais, oferece fundamentos sólidos para a construção de uma escola verdadeiramente emancipatória. A partir dessa perspectiva, pretende-se analisar como a pedagogia histórico-crítica é um importante referencial teórico que deve fundamentar a prática escolar, contribuindo para valorizar a escola pública, a produção ativa do conhecimento pelos alunos, a promoção da autonomia intelectual e social dos educandos, especialmente daqueles que vivem a margem da sociedade.

2.1 A teoria histórico-crítica e suas contribuições para a leitura da realidade e emancipação do sujeito

A compreensão do papel da educação pública brasileira exige uma leitura crítica das suas finalidades sociais, como foi abordado no primeiro capítulo deste estudo. A Teoria Histórico-Crítica emerge no cenário educacional brasileiro a partir do final da década de 1970, em um contexto marcado por intensos debates políticos e pedagógicos. Esse período, atravessado pela ditadura militar e por profundas desigualdades sociais, exigia uma educação que ultrapassasse os limites da

neutralidade e da adaptação. Nesse contexto, o educador e filósofo Dermeval Saviani se destaca como principal formulador dessa proposta teórica, ao defender uma pedagogia comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos críticos e historicamente situados. Inspirado no materialismo histórico-dialético, Saviani (2003) propõe que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e, por meio da mediação dos conhecimentos científicos, contribuir para a superação da alienação e da exclusão social.

A teoria Histórico-Crítica surge como um marco importante na busca por uma educação que supere a perspectiva salvadora da educação, que vai resolver a questão das desigualdades ou a perspectiva reprodutivista das desigualdades. Mais do que uma teoria pedagógica, trata-se de uma proposta que pretende articular teoria e prática com base em uma leitura dialética da realidade, considerando as contradições que perpassam a sociedade. Saviani (2011, p. 45) destaca que “a pedagogia histórico-crítica sustenta que a educação deve partir da prática social para retornar a ela, transformada pela mediação do saber sistematizado”. Isso significa afirmar que a escola não deve apenas transmitir conteúdos, mas sim atuar como espaço de reflexão, conscientização e transformação.

De acordo com Saviani (2011), a teoria histórico-crítica compreende a educação como prática social intencional, inseparável da totalidade histórica em que está inserida. Seu objetivo central é possibilitar a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, permitindo que os educandos desenvolvam consciência de sua realidade e atuem sobre ela de forma transformadora. Para isso, a teoria defende a articulação entre teoria e prática, conteúdo e método, escola e sociedade. Ao contrário de concepções pedagógicas espontaneístas ou tecnicistas, a pedagogia histórico-crítica entende o conhecimento escolar não como algo neutro ou natural, mas como instrumento de leitura e intervenção no mundo, contribuindo para que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos capazes de transformar sua própria realidade.

Para a teoria Histórico-Crítica, a escola não é um ambiente neutro, mas é uma instituição social influenciada pelas disputas políticas, econômicas, sociais, teóricas, que, em muitos casos, reafirma as desigualdades ao transmitir saberes fragmentados e descontextualizados, gerando alienação. A alienação é entendida como o distanciamento entre os sujeitos e a realidade social em que estão inseridos, agravada

por práticas escolares que desconsideram a historicidade do conhecimento. Saviani (2008), propõe romper com essa lógica ao defender que o saber escolar deve ser compreendido como um instrumento para a leitura crítica do mundo, não como uma coleção de conteúdos isolados, mas como expressão de uma construção social e histórica que deve ser apropriada criticamente pelos estudantes.

Nesta concepção, a aprendizagem não pode ser desvinculada da realidade concreta dos educandos. Desse modo o ponto de partida do processo educativo, segundo Saviani (2008), deve ser a prática social vivida pelos estudantes, para que a partir dela se realize um movimento que os leve à compreensão crítica da realidade. Essas práticas sociais dizem respeito às vivências cotidianas dos sujeitos em seu contexto histórico e cultural, como: suas formas de trabalho, relações familiares, participação comunitária, consumo de bens culturais, enfrentamento de desigualdades, entre outras dimensões que estruturam suas existências. É nesse percurso que o conteúdo escolar se torna fundamental, na medida em que proporciona um olhar diferenciado para a compreensão da realidade e para a atuação dos indivíduos nesta realidade. Para o autor “o saber escolar não é qualquer saber, mas aquele sistematizado historicamente e que permite ao educando elevar-se do nível da experiência imediata ao nível da compreensão crítica e teórica da realidade” (Saviani, 2003, p. 68).

A teoria histórico-crítica também reforça o papel do conhecimento enquanto direito. Para Saviani (2011), não se trata apenas de oferecer acesso ao conteúdo por si só, mas de garantir que ele seja apreendido de forma crítica, como parte de um processo de emancipação. A defesa do conteúdo escolar se relaciona diretamente com a possibilidade de acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade, especialmente para os segmentos historicamente excluídos desse direito. Em diálogo com Paulo Freire, essa pedagogia valoriza o ato de ensinar como prática política e como compromisso com a transformação. Freire (1989, p. 11) enfatiza que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando que o conhecimento só adquire sentido quando conectado à vida concreta dos educandos.

O contraste entre a pedagogia liberal e a pedagogia histórico-crítica torna-se evidente sobretudo na concepção de autonomia. No campo liberal, a autonomia é frequentemente tratada como uma característica individual, abstrata e descontextualizada, um ideal de liberdade pessoal que supõe, que todo sujeito é

igualmente capaz de fazer escolhas e se autodeterminar, independentemente de sua realidade social, econômica ou histórica. Essa visão ignora, que os indivíduos não têm as mesmas condições para exercer essa autonomia, uma vez que muitos enfrentam desigualdades estruturais que limitam suas possibilidades de escolha e desenvolvimento.

A pedagogia histórico-crítica propõe uma compreensão profundamente distinta, compreende que a verdadeira autonomia envolve o conhecimento, sendo então importante a atuação da escola no processo de apropriação crítica pelos sujeitos, dos saberes historicamente produzidos. Não se trata apenas de incentivar a liberdade de escolha, mas de formar sujeitos capazes de compreender criticamente as condições sociais em que vivem e agir para transformá-las. Nesse sentido, a autonomia é vista como um processo social e coletivo, que se dá a partir do acesso ao conhecimento sistematizado, da leitura crítica da realidade e da participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. Como sintetiza Libâneo (2012, p. 41), “a escola é um espaço de disputa ideológica, e a pedagogia histórico-crítica escolhe seu lado: o da transformação social”. Assim, a pretensa neutralidade pedagógica defendida pelas abordagens liberais é revelada como uma forma disfarçada de manter a ordem social vigente, enquanto a pedagogia histórico-crítica assume explicitamente um compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Na pedagogia histórico-crítica, o professor tem papel ativo no processo educativo. Ele deixa de ser apenas um facilitador e torna-se um mediador crítico, na construção sistemática do conhecimento e por estimular a reflexão sobre a realidade. Esse professor é visto como um agente comprometido com as transformações sociais, atuando de maneira consciente na formação de sujeitos críticos. Silva (2009, p. 37), reforça essa visão ao afirmar que “o papel do educador é, simultaneamente, o de mediador e instigador de práticas que revelem as contradições da realidade e apontem para sua transformação”.

Outro ponto fundamental da teoria histórico-crítica está em evidenciar o papel formador da escola em contextos de vulnerabilidade social. Em regiões onde o acesso a recursos financeiros, didáticos e matérias é restrito, a escola pública assume o desafio de promover uma formação que vá além do saber fazer. Ao recusar tanto a lógica mercadológica da educação quanto os modismos pedagógicos que esvaziam

o conteúdo, Saviani (2008) reafirma o compromisso com o direito ao saber como base para a cidadania e a emancipação.

Saviani (2008), organiza a estrutura metodológica do processo de ensino-aprendizagem em cinco etapas articuladas, que orientam a construção do conhecimento numa perspectiva dialética entre a experiência vivida e o saber sistematizado. A primeira etapa é a prática social inicial, momento que parte da realidade concreta dos educandos, suas vivências, desafios cotidianos e percepções de mundo, como ponto de partida do processo educativo. Em seguida, na etapa da problematização, essa realidade é posta em questão, desafiando os alunos a enxergarem contradições, conflitos e limites presentes no que parecia ser apenas “natural”. Essa fase tem como objetivo estimular a curiosidade crítica e abrir espaço para o surgimento de perguntas significativas.

A terceira etapa, chamada de instrumentalização, é o momento em que os conteúdos escolares são apresentados de forma sistematizada. Aqui, o saber historicamente produzido pela humanidade é apropriado pelo aluno, e visa subsidiar a compreensão aprofundada da realidade problematizada anteriormente, possibilitando novas formas de operação que capacitem os estudantes a elevar sua compreensão do nível empírico para o teórico.

A seguir, a etapa da catarse corresponde ao momento de síntese crítica, quando o aluno é capaz de reconstruir, em sua consciência, a realidade antes apenas vivida, agora de forma compreendida e reinterpretada criticamente. Por fim, a prática social final representa o retorno à realidade, agora transformada pela mediação do conhecimento. Não se trata de um simples reinício, mas de uma nova forma de agir no mundo, mais consciente e crítica. Esse ciclo formativo, ao ser continuamente retomado, fortalece o processo de emancipação dos sujeitos por meio da educação.

A pedagogia histórico-crítica representa um projeto político-pedagógico que busca evidenciar o sentido público da educação como um direito de todos para a formação integral do homem, com responsabilidade social e para o bem coletivo. Não compreende a educação como uma trajetória individual, a qual alimenta um projeto de sociedade individualista, competitivo, instrumentalista. Para Saviani (2003, p. 70), “a educação é o ato de formar o homem para que ele possa transformar a realidade em que vive”. Essa formulação traduz a essência de uma escola comprometida com a justiça social e com a luta por uma sociedade mais equitativa. Assim, ao articular

conhecimento, consciência crítica e prática social, a Educação Histórico-Crítica apresenta-se como uma teoria que reconhece as contradições do sistema educacional brasileiro, mas explicita seu compromisso com a educação das camadas populares, com a democratização do saber, contra a alienação, a exclusão, a desigualdade educacional, defende a escola pública como espaço de emancipação política, social e cultural nas comunidades marginalizadas.

2.2 Educação como ato político: concretizações da teoria histórico-crítica nas periferias e margens

A pedagogia histórico-crítica, ultrapassa os limites da teoria e se concretiza como um projeto político voltado à transformação social. Essa proposta ganha corpo nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas periferias, nos assentamentos rurais e em comunidades tradicionais, onde a escola, ao se comprometer com a crítica das estruturas que sustentam a desigualdade, torna-se espaço de resistência, de autonomia e de reinvenção. Nessas realidades, o referencial da pedagogia histórico-crítica defende a democratização do acesso ao saber construído historicamente, a participação ativa dos indivíduos nas suas comunidades na sociedade em geral, uma educação comprometida com a formação de uma consciência crítica dos sujeitos.

Nos espaços socialmente vulnerabilizados, o esforço por uma educação emancipadora frequentemente se choca com uma prática escolar que carrega a função reprodutora da ideologia dominante. Em vez de apenas repetir padrões excludentes, educadores comprometidos com a transformação social têm resgatado a função socio política da escola pública, a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica em práticas contextualizadas, currículos vivos, formação docente crítica e construção coletiva do saber. Como aponta Libâneo (2012, p. 40), “a escola é um campo de disputa de sentidos e projetos de sociedade e nas bordas do sistema, essa disputa torna-se ainda mais visível e urgente”.

Experiências como as desenvolvidas por movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e redes de educação do campo, ilustram como os princípios da pedagogia histórico-crítica podem ser colocados em prática. Nessas experiências, o conteúdo escolar não é visto como algo neutro ou fragmentado, mas como um saber com potência política e transformadora. A relação entre teoria e prática, entre saber popular e conhecimento científico, entre

história e cotidiano, é constantemente mobilizada como parte de um processo de formação integral dos sujeitos. Saviani (2008), reforça que a escola precisa ser um espaço onde a cultura seja apropriada criticamente e colocada a serviço da superação das injustiças sociais.

Essas iniciativas mostram que é possível resistir, reinventar, principalmente em contextos marcados pela escassez de recursos e pela negação de direitos. O referencial da pedagogia histórico-crítica possibilita deslocar a escola desse lugar de instrução para o mercado e passar a ser um lugar de pensar, de resgate da identidade cultural e pessoal, de dignidade e de resistência contra múltiplas formas de opressão. Como reflete Silva (2009, p. 74), “é preciso pensar a escola pública como um espaço de escuta, de criação coletiva e de insurgência frente aos mecanismos que buscam silenciar as vozes das periferias”.

Contudo, esses avanços convivem com uma série de obstáculos. A imposição de diretrizes educacionais de viés tecnocrático, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem limitado a autonomia pedagógica das escolas, sufocando abordagens críticas e contextualizadas. A ênfase em competências e habilidades genéricas, desvinculadas das realidades vividas pelos estudantes, compromete os objetivos de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Mesmo diante desses desafios, experiências educativas inspiradas na pedagogia histórico-crítica persistem e se renovam. Elas resistem por meio de projetos interdisciplinares, rodas de diálogo, articulações com movimentos sociais e iniciativas de formação continuada de professores. Nessas práticas, a escola reafirma-se como espaço de produção de conhecimento com sentido social, em que os sujeitos constroem outras formas de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Materializar a pedagogia histórico-crítica vai além de mudanças na sala de aula, exige a ruptura com modelos educacionais pautados pela lógica da produtividade e da meritocracia. Trata-se de afirmar a escola como lugar estratégico na formação de sujeitos críticos, capazes de se reconhecerem como parte ativa de processos históricos. Essa teoria assume que a educação não é neutra, tampouco está à margem das disputas sociais, mas é profundamente implicada nos projetos de sociedade em disputa.

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica se mostra ainda mais atual e necessária. Ela oferece fundamentos sólidos para uma prática educativa que dialoga com a vida, coloca ao lado dos excluídos e reconhece o saber escolar um direito

humano inalienável. A contribuição do seu referencial nas escolas em regiões periféricas é fundamental para afirmar o potencial da escola pública, como espaço de transformação cultural, social e política. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de construir sentidos, fortalecer identidades e alimentar esperanças.

2.3 Experiências e propostas de educação escolar emancipatória nas comunidades marginalizadas

Por um lado, a história da educação pública brasileira é marcada por um processo de exclusão, desigualdade e dominação ideológica, por outro, também tem sido palco de lutas, resistências e reinvenções que apontam para novas possibilidades de formação humana. Nesta parte, propõe-se um olhar sensível e crítico sobre experiências concretas e propostas pedagógicas que buscam construir uma educação escolar emancipatória e significativa, sobretudo em comunidades marginalizadas. A ênfase recai sobre as práticas que, mesmo diante de adversidades estruturais, encontram caminhos para afirmar a vida, o conhecimento e a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados.

Inspiradas em concepções críticas, como a pedagogia de Paulo Freire e a teoria histórico-crítica de Dermeval Saviani, essas experiências não apenas questionam o caráter reprodutor do sistema educacional, mas criam brechas para práticas formativas libertadoras. Como destaca Freire (1996, p. 44), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. É nesse movimento dialético, entre a realidade das populações marginalizadas e a resistência das práticas educativas críticas, que emergem possibilidades de mudança.

Neste subtópico final, serão apresentadas práticas educativas emancipatórias desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade, como escolas públicas de periferia, projetos sociais, movimentos populares e coletivos de educadores, também será discutido as potencialidades de políticas públicas, saberes locais e reinvenções curriculares como instrumentos de transformação social, analisando como a educação pode se constituir como um direito efetivo e uma prática de liberdade. O objetivo é visibilizar iniciativas que, ao integrar conhecimento e realidade, teoria e prática, denunciam a desigualdade, mas também anunciam outras formas possíveis de educar e existir.

A proposta de uma educação emancipadora, especialmente quando situada em espaços socialmente marginalizados, exige mais do que a aplicação de métodos pedagógicos padronizados. Ela nasce e se fortalece nas vivências cotidianas, nas trocas sensíveis entre educadores e educandos, na escuta atenta e no reconhecimento dos saberes construídos fora dos muros da escola. Nesses espaços onde a ausência de recursos materiais se alia à negligência histórica, reconhecer o outro como sujeito de conhecimento torna-se um gesto político de humanização.

Em comunidades urbanas periféricas, comunidades quilombolas, assentamentos, , diversas escolas têm se reinventado como espaços de resistência e criação coletiva. Experiências como rodas de conversa, oficinas de arte e cultura, projetos de rádio escolar e atividades interdisciplinares que discutem questões raciais, de gênero e território entre outras, não apenas ampliam os horizontes dos estudantes, como também ressignificam o papel da escola. Essas ações, muitas vezes desenvolvidas por docentes profundamente comprometidos com a educação pública de qualidade, com a realidade social de seus alunos, transformam o ambiente escolar em um espaço permeado por diferentes vozes, histórias e conhecimentos.

Essa abordagem se aproxima do que Rufino (2017) denomina de “pedagogia das encruzilhadas”, uma prática educativa que emerge do encontro entre diferentes saberes e formas de existir no mundo, como os conhecimentos científicos, populares, ancestrais e artísticos. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a pluralidade das identidades que compõem o ambiente escolar e rompe com a lógica de um currículo verticalizado e excludente, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a educação se transforma num exercício do pensamento livre, da dúvida, da construção do novo, da busca do sentido da vida individual e social.

Em consonância, Gomes (2017), destaca que uma educação verdadeiramente emancipadora deve ser capaz de enfrentar o racismo estrutural e valorizar a experiência histórica e cultural dos sujeitos radicalizados. Para a autora, as escolas precisam “assumir uma postura pedagógica que reconheça a presença negra, indígena e de outros grupos historicamente excluídos, não como objeto de tolerância, mas como parte constituinte da identidade nacional” (Gomes, 2017, p. 20). Dessa forma, tanto a pedagogia das encruzilhadas quanto as propostas de uma educação antirracista convergem para a construção de um currículo mais justo, plural e comprometido com os direitos humanos.

A força dessas práticas está justamente na articulação entre o saber formal e as experiências vividas pelos sujeitos. A escola, quando comprometida com essa proposta, torna-se um espaço de pertencimento, de expressão cultural e de construção de sentidos. Para que cumpra, de fato, sua função social, a escola pública precisa dialogar com os modos de vida das classes populares, reconhecer suas formas próprias de apropriação do conhecimento, e integrar seus saberes. Essa valorização permite aos educandos se verem como construtores de conhecimento e como sujeitos capazes de transformar sua realidade. E fundamentalmente, a escola precisa questionar-se sobre a proposta de formação individual, a educação como uma trajetória individual, em detrimento da sua finalidade de formação humana integral e social.

Muitas dessas experiências emergem mesmo diante da precariedade estrutural, da sobrecarga enfrentada pelos profissionais da educação, da escassez de recursos materiais e investimentos públicos. No entanto, é justamente nessas condições adversas que o poder transformador da escola se revela, quando ela se conecta aos sonhos, às lutas e às potências presentes nos espaços em que está inserida. O educador, nesse cenário, atua como um mediador crítico, alguém que ajuda a desnaturalizar desigualdades e a construir, junto com seus alunos, possibilidades reais de mudança.

A escola, entendida como espaço de resistência do novo também pode ser vista, à luz da pedagogia histórico-crítica, como um elo fundamental entre os conteúdos científicos e a vivência concreta dos estudantes. Saviani (2008), defende que é nessa mediação que reside a possibilidade de superação tanto do tecnicismo quanto do espontaneísmo, propondo uma formação crítica e engajada com os desafios sociais. Nas comunidades marcadas por violações de direitos, a escola pode ser uma das poucas instituições públicas que permanece presente, ainda que fragilizada. Por isso, quando assume uma postura crítica e comprometida com as finalidades da escola, com a realidade de seus sujeitos, ela se torna espaço de formação do homem autônomo, mas também acolhe, denuncia e reinventa. Ao oferecer uma educação que dialoga com a experiência vivida, que valoriza a identidade cultural e que questiona as estruturas excludentes, a escola afirma sua função social e seu compromisso com a dignidade humana.

Saviani (2008, p. 93), ressalta que a educação, quando orientada por uma perspectiva histórico-crítica, deve se propor a “formar o homem para a transformação social, proporcionando-lhe o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. Isso significa não apenas reconhecer o contexto do estudante, mas também propiciar a ele elementos e espaço para duvidar, inquietar-se e compreender a realidade em que está inserido.

Nesse cenário, experiências como a criação coletiva de projetos pedagógicos, a valorização da oralidade, o resgate da memória comunitária, a produção artística e o uso de metodologias ativas se tornam práticas emancipatórias por excelência. Elas possibilitam que os estudantes se reconheçam como parte de uma coletividade, desenvolvam o pensamento crítico e se mobilizem em torno de causas comuns.

Como afirma Gomes (2012, p. 109), “é preciso ouvir as vozes das comunidades e dos sujeitos historicamente silenciados para que possamos reinventar uma escola mais democrática e plural”. Essa escuta não é neutra ou ingênua, ela pressupõe o reconhecimento de desigualdades históricas, o enfrentamento do fracasso escolar, racismo estrutural, do sexismo, da LGBT fobia e de todas as formas de opressão que atravessam o cotidiano escolar.

Ao olhar para essas práticas com sensibilidade e rigor teórico, percebe-se que não se trata de romantizar a precariedade ou idealizar a resistência. Trata-se de reconhecer que, mesmo em meio a enormes desafios, existe uma pulsação de vida e de esperança que insiste em não se entregar à ordem instituída de uma escola que instrui e capacita para o mercado, contribuindo para a alienação do indivíduo de sua própria realidade. Nesse sentido, afirma Guimarães (2012):

Segundo a ideologia do mercado parece não haver mais possibilidades de se pensar e agir de um modo diferente, mas eles existem, e estão em nossa capacidade de pensar, compreender, deliberar e modificar o instituído; e de agir com autonomia, pois, na condição de humanos, somos capazes de recuperar a possibilidade, adormecida em meio ao encantamento pelo progresso, de construir a humanidade (Guimarães, 2012, p. 135).

Também é importante lembrar que é justamente na práxis cotidiana, entre o giz e a luta, que caminhos podem ser abertos e fortalecidos, apontando para uma escola que, ao invés de reproduzir desigualdades, se dedica a superá-las com coragem e compromisso ético.

Portanto, concluir este trabalho é reafirmar a importância de uma educação pública que seja espaço de resistência, esperança e transformação. É importante que o educador cultive a esperança ativa, que se materializa na prática pedagógica comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Afinal, como nos lembra Freire, “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1992, p. 11), e é nessa prática cotidiana que reside o potencial transformador da educação.

Pensar a educação como um caminho para a emancipação nas comunidades historicamente marginalizadas exige reconhecer que sua concretização está profundamente entrelaçada com o contexto político, social e econômico em que se insere. Mais do que um serviço, a educação é um direito humano fundamental e, como tal, deve ser garantido de forma plena, com equidade e respeito à diversidade. A Constituição Federal de 1988 já estabelece esse princípio ao afirmar, em seu artigo 205, que a educação é

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

No entanto, embora a legislação aponte para um ideal inclusivo, a realidade vivida em regiões periféricas, quilombolas, indígenas e rurais frequentemente mostra um abismo entre o direito formal e a efetivação concreta desse direito. É nesse cenário que se torna indispensável pensar políticas públicas que vão além do acesso à escola e que considerem, de fato, a qualidade da experiência educativa oferecida, respeitando os contextos e as subjetividades de cada comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada como uma tentativa de garantir um currículo unificado que assegurasse o direito à aprendizagem de todos os estudantes brasileiros. Em tese, esse documento buscava promover uma educação de qualidade, com equidade, mas Oliveira (2018), ressalta: “entretanto, sua implementação gerou controvérsias ao desconsiderar de forma significativa as singularidades culturais, históricas e territoriais de muitos contextos escolares” (Oliveira, 2018, p. 72). Ao padronizar o currículo, corre-se o risco de apagar os saberes construídos não dominantes, nas margens, silenciando identidades e modos próprios de aprender e ensinar.

Nesse sentido, torna-se urgente uma mudança curricular que seja capaz de dialogar com as realidades vividas pelos estudantes. Isso implica reconhecer e valorizar os saberes locais, as tradições culturais, as memórias coletivas e as práticas de resistência das comunidades, como já abordado, nas palavras de Silva (2003, p. 43), “a escola precisa estabelecer uma ponte entre o conhecimento científico e os saberes cotidianos, permitindo que o estudante se aproprie do saber sem abrir mão de sua identidade cultural”. Nesse sentido, em comunidades quilombolas, indígenas e camponesas, essa integração entre os saberes tradicionais e os conteúdos escolares tem gerado experiências pedagógicas ricas e transformadoras. Nessas experiências, o currículo é ressignificado a partir da realidade local, e a escola se torna um espaço onde a cultura do território é, não só respeitada, mas também celebrada e fortalecida. Assim, o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser uma imposição verticalizada para se tornar um caminho compartilhado, construído e desenvolvido em diálogo com a realidade. A mudança curricular, no entanto, não se limita à incorporação dos saberes tradicionais, também deve-se integrar os avanços científicos e tecnológicos, as práticas interdisciplinares e as linguagens contemporâneas que dialogam com a juventude, como Hernández (1998) aborda na pedagogia de projetos. A proposta de projeto promove a aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada, partindo de temas relevantes para os estudantes e suas comunidades.

Diversos programas públicos têm buscado colocar esses princípios em prática, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que valoriza a agricultura familiar e os saberes alimentares locais; o Programa Mais Educação, que propõe a ampliação do tempo escolar com atividades interdisciplinares e culturais; e as escolas do campo, que se estruturam a partir das demandas e saberes das comunidades rurais. Embora essas iniciativas ainda enfrentem inúmeros desafios, elas demonstram que é possível construir práticas educacionais que articula identidade, direitos e emancipação.

Porém é essencial, continuar a luta para enfrentar as desigualdades estruturais que afetam de forma direta o acesso à educação de qualidade. Políticas afirmadas na Lei já mencionada 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representam um passo importante na luta contra o racismo e a invisibilidade histórica de populações negras (Brasil, 2003). Tais medidas não

apenas ampliam os conteúdos curriculares, mas fortalecem os vínculos identitários e a autoestima de estudantes historicamente excluídos.

A construção de uma escola comprometida com a transformação social exige, portanto, um currículo que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que forme sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir em sua realidade. Isso só é possível quando se reconhece que a educação é, antes de tudo, um espaço político, de disputa de poder e de afirmação de existências. Como afirma Saviani (2008, p. 93), a educação precisa articular “a teoria crítica com a prática transformadora”, integrando o conhecimento sistematizado com a vida concreta dos educandos.

Ao integrar saberes acadêmicos e populares, respeitar as especificidades locais e desenvolver práticas pedagógicas que envolvam as comunidades, a educação pública deve garantir a todas as pessoas, uma educação de qualidade e significativa. Mais do que adaptar o currículo, trata-se de reinventá-lo com base no princípio da justiça social, promovendo uma educação que inclui, mas que acolhe e transforma. É nesse movimento que se constroem novas possibilidades de futuro mais dignas, mais justas e profundamente humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a educação pública brasileira contemporânea, com foco na análise de suas origens, seus retrocessos, resistências e reinvenções, revelou a complexidade histórica e social que permeia o sistema educacional do país. Ao longo dos séculos, a educação no Brasil foi, de forma significativa, um meio de reprodução de desigualdades e de controle social. A implementação de uma “missão civilizadora”, que visava a subjulgação dos povos nativos, interesses políticos, econômicos, religiosos, culturais, educacionais dos colonizadores, resultou em um sistema educacional excludente, que exclui amplas parcelas da população do direito a educação até os dias de hoje.

A aproximação reflexiva sobre a temática da educação pública possibilitou a compreensão, que no percurso da história da educação ao longo do tempo, surgiram diferentes movimentos e discussões que apontaram para a necessidade de uma reestruturação desse modelo. A pedagogia crítica, o pensamento de educadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, estabeleceu-se como uma alternativa emancipatória, buscando transformar a escola em um espaço de construção de autonomia crítica e não apenas de reprodução de normas sociais dominantes. Na teoria Histórico-Crítica, a educação é vista como um processo fundamental para a transformação social, capaz de promover a emancipação dos indivíduos e das comunidades marginalizadas.

As discussões contemporâneas sobre a educação pública no Brasil, particularmente com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas públicas relacionadas à educação inclusiva e de qualidade, indicam que, apesar de grandes avanços, ainda persistem sérios desafios a serem enfrentados.

Entretanto, pode-se constatar que o processo educacional no Brasil não pode ser entendido como algo linear ou isento de contradições. A luta por uma educação pública de qualidade enfrenta, ainda, resistência de setores conservadores da sociedade, que buscam reverter os avanços alcançados nas últimas décadas. Além disso, as disparidades regionais e socioeconômicas continuam a ser um obstáculo significativo à democratização do ensino e ao acesso pleno à educação de qualidade para todos os brasileiros, especialmente para aqueles que vivem em comunidades marginalizadas.

Ao abordar os retrocessos e as resistências, da educação pública no Brasil é possível também identificar caminhos para a reinvenção da educação, destacando a importância de uma pedagogia mais flexível, contextualizada e crítica, capaz de integrar os saberes locais e culturais no currículo escolar. Essa reinvenção curricular não deve ser vista como um movimento isolado, mas sim como parte de um processo contínuo de reflexão, ação e reestruturação da educação no país. A educação pública brasileira, portanto, precisa ser constantemente reimaginada, ajustada e fortalecida para que possa cumprir sua função emancipatória, promovendo a autonomia crítica dos indivíduos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

A reflexão sobre os caminhos da educação pública brasileira, com ênfase nas comunidades marginalizadas, permitiu perceber que, embora os desafios sejam enormes, a educação permanece como um importante campo para a transformação social. Ao integrar os saberes populares, respeitar as culturas locais e implementar políticas públicas inclusivas, a escola pode se tornar um espaço de resistência, aprendizado e emancipação, que promove a cidadania plena e a justiça social.

Assim, o presente trabalho reafirma que a educação é, de fato, um processo de reinvenção contínua, no qual os retrocessos são superados pela resistência dos sujeitos e coletivos que buscam, a cada dia, transformar a realidade social e política do Brasil. O compromisso com uma educação emancipatória é essencial para que, no futuro, possamos concretizar a promessa de uma educação que verdadeiramente promova a mudança social, cultural e política nas comunidades marginalizadas, garantindo a todos os cidadãos a possibilidade de exercer plenamente seus direitos.

Tendo em vista os estudos realizados, considero que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, pois pude compreender de forma crítica e fundamentada como a educação pública pode se constituir como meio de transformação social, cultural e política nas comunidades marginalizadas. O problema levantado foi respondido ao longo do percurso das análises e reflexões realizadas nos dois capítulos, destacando que a abordagem teórica da pedagogia histórico-crítica, aliada às práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos de vulnerabilidade, evidencia o potencial da escola pública como espaço de luta pela emancipação e justiça social.

As discussões e os autores mobilizados responderam ao problema de investigação proposto, contribuindo para ampliar a compreensão sobre a importância de uma educação comprometida com a justiça social. Este estudo provocou muitos questionamentos, especialmente no que diz respeito às contradições do sistema educacional e aos limites das políticas públicas atuais. No entanto, a busca por respostas mais aprofundadas, bem como a análise de experiências concretas em diferentes territórios, ficará como proposta para uma próxima pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Educação para a igualdade racial: currículo e prática pedagógica*. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento negro e educação: dos quilombos às políticas de ação afirmativa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Ged 4. A escola como prático do homem. In: COELHO, I. (Org.) *Estudos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 127-137.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Culturas escolares, culturas juvenis: desafios para os currículos escolares*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democracia e educação: teorias da administração escolar*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reforma educacional no Brasil: lógica, atores e políticas.* São Paulo: Cortez, 2018.

RUFINO, Mateus. *Pedagogia das encruzilhadas: saberes afro-brasileiros na escola.* Salvador: EDUFBA, 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e outros ensaios.* 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Educação e globalização: o desafio do currículo.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.