



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
TOCANTINS  
CAMPUS PALMAS  
LICENCIATURA EM LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**MARIANA AGUIAR PRADO**

**DESIGUALDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:  
um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas no município de Palmas - TO**

Palmas - TO  
2026

**MARIANA AGUIAR PRADO**

**DESIGUALDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:**  
um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas no município de Palmas - TO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso Superior de  
Licenciatura em Letras para obtenção do Título  
de Licenciada Plena do Curso de Graduação de  
Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua  
Portuguesa do Instituto Federal do Tocantins,  
Campus Palmas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Lima de  
Oliveira.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins**

---

P896d      Prado, Mariana Aguiar

Desigualdades no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio : um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas no município de Palmas - TO / Mariana Aguiar Prado. – Palmas, TO, 2026.

47 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2026.

Orientadora: Dra. Denise Lima de Oliveira

1. Desigualdade Educacional. 2. Rede Pública e Privada. 3. Ensino Médio. I. Oliveira, Denise Lima de. II. Título.

**CDD 400**

---

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**MARIANA AGUIAR PRADO**

**DESIGUALDADES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:**  
um estudo comparativo entre escolas públicas e privadas no município de Palmas - TO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso Superior de  
Licenciatura em Letras, do Campus Palmas, do  
Instituto Federal do Tocantins como exigência  
para obtenção do Título de Licenciada Plena do  
Curso de Licenciatura em Letras - Habilitação  
em Língua Portuguesa.

Aprovado em: 03/02/2026

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **DENISE LIMA DE OLIVEIRA**  
Data: 18/02/2026 17:03:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Lima de Oliveira  
Orientadora  
INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Documento assinado digitalmente  
 **MIRELLE DA SILVA FREITAS**  
Data: 18/02/2026 15:39:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mirelle da Silva Freitas  
INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

Documento assinado digitalmente  
 **ELIANE MITTELSTAD MARTINS DE SOUZA**  
Data: 18/02/2026 16:56:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Eliane Mittelstad Martins de Souza  
INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sentou comigo tantas vezes à mesa me ensinando sobre letras, palavras (escritas e faladas) e a importância do estudo; soube me corrigir (em textos e condutas) e me mostrou, apenas sendo, o valor da honestidade e competência na vida real e no ambiente de trabalho; priorizou a minha educação, os livros aos quais eu tive acesso e me forneceu o privilégio, durante toda a vida, de me preocupar apenas em estudar e aprender. Por ela, hoje ainda estou aqui, pois sua fé, suas orações e seu amor guiaram o caminho que eu precisava encontrar.

Ao meu pai, que me criou para eu acreditar que contos de fadas podem existir e que eles sempre terão um brilho a mais se eu for a autora; que sempre deixou claro que tudo que eu fizer será motivo de orgulho; que também foi amparo quando precisei. Além disso, foi ele quem segurou minha mão e confiou na minha decisão de ir para uma escola pública na metade do ensino médio.

Ao meu irmão, por tantas aulas de reforço durante a vida e por tudo que envolva proteção e amor; por ter me orgulhado tanto ao ter cursado uma Federal e terminado, mesmo tendo que enfrentar seus próprios demônios; por sorrir e me abraçar sempre que eu comunico uma conquista.

Ao meu namorado, que foi quem mudou o eixo da minha vida adulta, dando-me coragem, incentivo e amor. Por ele, continuei as aulas e entendi que não é pra ser fácil, mas pra ser feito. É ele quem me inspira todos os dias, exige de mim o que eu posso oferecer e traz leveza ao caos da vida.

Às minhas tias Miron e Lôra, professoras, que foram excepcionais, desde o início da minha vida, fazendo eu me sentir muito amada, inteligente e criativa; entendem o poder da autonomia, expressão e confiança, assim permitindo que eu, ainda criança, opinasse nos roteiros de Natal e em todos os eventos seguintes; ajudaram-me na minha primeira redação. Sempre digo que sou o que sou, porque tenho muito delas em mim.

À minha prima/irmã Badita, que muito me ensinou sobre se revoltar com o desigual; que foi uma das poucas pessoas que ficaram verdadeiramente felizes com a minha escolha e entendeu que eu cursar letras não era um desperdício de potencial; que viu em mim muitas vezes o que eu mesma não via; que foi colo cheio de puxão de orelha, diálogo, afeto e amor. Muito amor.

À minha avó Adélia, que eu não conheci, mas é uma referência na minha família. Diferente dos irmãos homens, minha avó não pôde estudar e o mundo a encarregou de ter a

mais linda das profissões: foi professora, mas daquelas que todos lembram com saudosismo no peito, pois era a mistura perfeita da sensibilidade e inteligência. Espero orgulhá-la.

À minha orientadora, que me fez brilhar os olhos como há tempos não acontecia durante o curso quando assisti a sua primeira aula. Seu amor, indignação, domínio e didática fizeram eu me apaixonar pelo estudo da educação. Sua animação com o tema escolhido, o aceite imediato, sua humanidade em entender todos os empecilhos que aconteceram durante o caminho e sua disposição para me orientar com tanto cuidado fizeram eu admirá-la ainda mais.

À Livia, melhor amiga que fiz nessa caminhada universitária. Graças a ela, consegui dar meus primeiros passos até chegar aqui. Ela, que com seu jeito doce e sua genialidade irretocável, disse-me incontáveis vezes o quão capaz eu era, segurou minha mão e trilhou o caminho junto comigo. Além disso, sua maestria em tudo que se propõe a fazer foi a inspiração que muitas vezes eu precisei.

Aos poucos, mas incríveis, alunos que passaram pela minha jornada. Os sorrisos, as cartinhas, o carinho e a relação que criamos me motivaram muito a querer continuar. Encarar o desafio de ser professora é uma responsabilidade que sempre vale a pena quando lembro de cada um de vocês.

A todos os professores que passaram pelo meu caminho, desde a educação básica até a graduação, cada um de vocês me inspira cotidianamente sobre como ser (e não ser). Com vocês, aprendi que ensinar vai muito além do conhecimento. A educação existe e perpassa no tato, cuidado e olhar individual à realidade do outro.

Muito obrigada!

Ser radical é atacar o problema em suas raízes.  
Karl Marx.

## RESUMO

Este trabalho analisou a influência das desigualdades entre as redes pública e privada na qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no município de Palmas, Tocantins. Partindo da hipótese de que a rede pública, apesar de sua proposta de autonomia pedagógica, conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, enfrenta desvantagens estruturais e socioeconômicas que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido. A abordagem metodológica é quali-quantitativa, exploratória e documental, triangulando dados quantitativos oficiais dos Indicadores do Censo Escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no período compreendido entre 2019 a 2024. Além disso, foram realizadas entrevistas com três professores licenciados em Letras com experiência em ambas as redes, com a finalidade de investigar a percepção de professores sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em ambas as realidades. Os resultados da pesquisa confirmaram uma grande disparidade entre as redes de ensino. As escolas privadas apresentaram consistentemente indicadores superiores de desempenho, fluxo escolar adequado e uma infraestrutura mais completa e adequada aos desafios do ensino. Em contraste, os dados mostraram que as escolas públicas vivenciam desafios crônicos de permanência e êxito escolar, com baixo rendimento acadêmico e graves deficiências em infraestrutura física e tecnológica. Quanto ao ensino de Língua Portuguesa na rede pública, os dados revelaram sobrecarga docente, turmas numerosas, falta de recursos diante da necessidade de sanar defasagens básicas dos alunos. Já na rede privada, destacam-se a maior disponibilidade de recursos, o acompanhamento familiar e condições que permitem práticas pedagógicas mais complexas. As conclusões apontam que as escolas atuam como reprodutoras de desigualdades sociais, consolidando vantagens de capital cultural e econômico. O estudo conclui que as desigualdades influenciam o ensino de modo estrutural (falta de recursos e condições precárias) e simbólico (expectativas sociais distintas), reforçando ciclos de exclusão.

**Palavras-chave:** Desigualdade Educacional; Rede Pública e Privada; Ensino Médio; Indicadores Educacionais; Ensino de Língua Portuguesa.

## RESUMEN

Este trabajo analizó la influencia de las desigualdades entre las redes pública y privada en la calidad de la enseñanza de la Lengua Portuguesa en la Educación Media, en el municipio de Palmas, Tocantins (Brasil). Partiendo de la hipótesis de que la red pública, a pesar de su propuesta de autonomía pedagógica conferida por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley nº 9.394/1996, enfrenta desventajas estructurales y socioeconómicas que impactan directamente la calidad de la enseñanza ofrecida. El enfoque metodológico es cuali-cuantitativo, exploratorio y documental, triangulando datos cuantitativos oficiales de los Indicadores del Censo Escolar y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), en el período comprendido entre 2019 y 2024. Además, se realizaron entrevistas a tres profesores licenciados en Letras con experiencia en ambas redes, con el fin de investigar la percepción de los docentes sobre la calidad de la enseñanza de la Lengua Portuguesa en ambas realidades. Los resultados de la investigación confirmaron una gran disparidad entre las redes de enseñanza. Las escuelas privadas presentaron consistentemente indicadores superiores de rendimiento, flujo escolar adecuado y una infraestructura más completa y adecuada a los desafíos de la enseñanza. En contraste, los datos mostraron que las escuelas públicas experimentan desafíos crónicos de permanencia y éxito escolar, con bajo rendimiento académico y graves deficiencias en infraestructura física y tecnológica. En cuanto a la enseñanza de la Lengua Portuguesa en la red pública, los datos revelaron sobrecarga docente, clases numerosas y falta de recursos frente a la necesidad de subsanar deficiencias básicas de los estudiantes. Mientras que en la red privada, se destacan la mayor disponibilidad de recursos, el acompañamiento familiar y las condiciones que permiten prácticas pedagógicas más complejas. Las conclusiones señalan que las escuelas actúan como reproductoras de desigualdades sociales, consolidando ventajas de capital cultural y económico. El estudio concluye que las desigualdades influyen en la enseñanza de modo estructural (falta de recursos y condiciones precarias) y simbólico (expectativas sociales distintas), reforzando ciclos de exclusión.

**Palabras clave:** Desigualdad Educativa; Red Pública y Privada; Educación Media; Indicadores Educativos; Enseñanza de la Lengua Portuguesa.

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                |           |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                              | <b>9</b>  |
| <b>2</b> | <b>A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS DISPARIDADES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO</b> | <b>12</b> |
| 2.1      | Desigualdade cultural e social no contexto educacional brasileiro                                              | 13        |
| 2.2      | Desigualdades estruturais e pedagógicas entre as redes pública e privada                                       | 14        |
| 2.3      | O ensino de Língua Portuguesa como eixo de formação crítica e cidadã                                           | 16        |
| <b>3</b> | <b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>                                                                     | <b>19</b> |
| <b>4</b> | <b>AS FACETAS DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO MÉDIO EM PALMAS-TO</b>            | <b>23</b> |
| 4.1      | O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)                                                          | 23        |
| 4.2      | Indicadores de Não-Aprovação                                                                                   | 28        |
| 4.3      | Indicador de Adequação da Formação Docente                                                                     | 31        |
| 4.4      | Indicador de Esforço Docente                                                                                   | 34        |
| 4.5      | Infraestrutura escolar                                                                                         | 36        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                    | <b>39</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                             | <b>42</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea é marcada por uma dualidade estrutural que reflete as tensões socioeconômicas do país. Segundo Ribeiro (2011), essa segmentação se manifesta na clivagem entre as redes pública e privada, evidenciando a urgência de uma análise criteriosa sobre como esses dois setores caminham em ritmos distintos. Tal disparidade não é apenas administrativa, mas pedagógica e social, impactando diretamente o progresso educacional nacional.

Nesse cenário, a escola pública enfrenta desafios crônicos. Conforme aponta Santos Primo (2025), a precarização das condições de trabalho docente e a distribuição desigual de recursos entre as regiões demandam um olhar atento e políticas de investimento contínuas. Em contrapartida, o setor privado é frequentemente associado a desempenhos de excelência, como corroboram Fernandes e Passador (2023), consolidando uma estratificação que, em última análise, limita a democratização das oportunidades de ascensão e conhecimento.

Diante desse hiato, o pensamento de Anísio Teixeira (2007) resgata o valor intrínseco da educação estatal ao defini-la como a ‘máquina que prepara as democracias’. Para o autor, a escola pública de qualidade é o alicerce indispensável para a participação cidadã e a redução das desigualdades. No entanto, quando focamos no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio - campo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão - a distância entre o ideal democrático e a realidade prática das escolas em Palmas (TO) torna-se o cerne desta investigação.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade da equalização de oportunidades educacionais e os padrões mínimos de qualidade para a educação pública (Brasil, 1988). No entanto, a concentração de riqueza e renda tende a provocar uma menor participação política das camadas menos favorecidas da sociedade, o que acarreta uma supressão das políticas públicas de inclusão social, econômica e educacional, levando o Estado a reduzir os serviços públicos de educação (Gusmão; Amorim, 2022). Tal constatação reforça a relevância da escola pública como espaço essencial para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, mesmo sendo reconhecida como um direito constitucional e um instrumento de transformação social, a educação pública no Brasil enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se as desigualdades estruturais em comparação ao ensino privado, o que reflete diretamente na qualidade do ensino, no acesso a recursos didáticos, nas condições de trabalho dos professores e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Essas disparidades se tornam

ainda mais evidentes no ensino de Língua Portuguesa, disciplina fundamental para a formação crítica, comunicativa e cidadã do aluno (Xavier; Alves; Petrus, 2024).

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser formulado nos seguintes termos: De que maneira as desigualdades entre as redes pública e privada influenciam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no município de Palmas?

Com o intuito de compreender a problemática delineada, o presente trabalho propôs um estudo comparativo entre escolas de rede públicas e privadas no município de Palmas, com foco no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, buscando entender de que forma as desigualdades entre essas duas redes de ensino impactam o processo educativo, contribuindo para reproduzir ou romper ciclos de exclusão e desigualdade social.

A partir disso, o pressuposto central desta pesquisa partiu da compreensão de que há desigualdades significativas entre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio em escolas públicas e privadas do estado do Tocantins. Ademais, contemplou-se da hipótese de que a rede pública, apesar de sua proposta de autonomia pedagógica, conferida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, enfrenta desvantagens estruturais e socioeconômicas que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido.

Como recorte temporal, optou-se por trabalhar com os índices de 2019 a 2024, em um contexto de educação pós-pandêmico, uma vez que a pandemia de Covid-19 intensificou diferenças pré-existentes, principalmente no acesso a recursos tecnológicos e pedagógicos, evidenciando um abismo entre as condições de ensino das redes pública e privada (Gatti, 2021; Unesco, 2022). Ademais, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023), os efeitos do ensino remoto emergencial foram sentidos de forma mais acentuada entre os estudantes de escolas públicas, que enfrentam maiores dificuldades de acesso à internet, acompanhamento docente e continuidade do aprendizado.

Nesse sentido, entre os principais fatores que contribuem para essa desigualdade estão: a precariedade na infraestrutura física das escolas públicas, a escassez de materiais didáticos atualizados e adequados, a sobrecarga docente, a carência de formação continuada para professores, além dos reflexos de um contexto mais amplo de desigualdade social que afeta diretamente o desempenho dos estudantes. Tais condições resultam, muitas vezes, em índices mais baixos de rendimento escolar e em menores taxas de aprovação em vestibulares e exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 2023).

A partir desses pressupostos, a pesquisa teve como objetivo principal analisar as desigualdades existentes no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por meio de uma

comparação entre as redes pública e privada de ensino no estado do Tocantins, município de Palmas. Como desdobramento, a pesquisa teve como objetivos específicos: identificar as principais diferenças estruturais e pedagógicas entre escolas públicas e privadas de Ensino Médio no município de Palmas; pesquisar os resultados de desempenho em Língua Portuguesa com base em indicadores educacionais nacionais como o Ideb e dados do Censo Escolar; investigar a percepção de professores sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa em ambas as redes de ensino; compreender como essas diferenças estruturais e simbólicas afetam o ensino de Língua Portuguesa e, por consequência, a formação cidadã e as oportunidades futuras dos estudantes tocantinenses e refletir, à luz de teorias críticas da educação, sobre possíveis caminhos para a superação das desigualdades identificadas.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir de múltiplos fatores. Em primeiro lugar, destaca-se o viés pessoal da pesquisadora, cuja vivência direta com os dois modelos de ensino — público e privado — despertou um olhar crítico e sensível às desigualdades estruturais e pedagógicas existentes entre eles. Essa experiência formativa, aliada ao percurso acadêmico no curso de Letras – Licenciatura, fortaleceu o interesse por desenvolver essa pesquisa de modo a trazer maior familiaridade ao objeto de estudo.

Ademais, de acordo com Oliveira (2005, p. 8), “a democratização das oportunidades de acesso e a expansão da rede de escolas básicas a contingentes cada vez maiores da população romperam com a conjunção harmônica entre qualidade e escola de elite.” Assim, embora o acesso à educação tenha se ampliado, a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas ainda enfrenta sérios desafios, especialmente diante de um modelo social que historicamente marginaliza essa esfera.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica, além do aspecto pessoal, pelo seu caráter social, educacional e científico, ao propor uma análise crítica sobre as desigualdades que permeiam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com ênfase na realidade tocantinense. Além disso, a presente pesquisa buscou contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito às discrepâncias observadas entre a rede pública e a privada.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: a introdução, contendo a apresentação do problema de pesquisa, pressupostos de pesquisa, justificativas, objetivos geral e específicos; o Capítulo 1, responsável pela fundamentação teórica, focada nas desigualdades educacionais entre o ensino público e privado; o Capítulo 2, que apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o Capítulo 3, com os resultados e discussões do trabalho relacionando os indicadores das redes públicas e privadas; e, por fim, as considerações finais.

## **2 A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DAS DISPARIDADES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica deste trabalho, baseada nos estudos de Dutra; Fernandes e Firmino Junior (2023); Xavier; Alves e Petrus (2024); Santos Primo (2025); Fernandes e Passador (2023); Bourdieu (1998); Gusmão e Amorim (2022) e Apple (1989), com a finalidade de compreender as dinâmicas que sustentam as desigualdades entre redes públicas e privadas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sobretudo no contexto pós-pandêmico da Covid-19.

Esses estudos, em conjunto, abordam as complexidades e desafios enfrentados pelas desigualdades culturais e educacionais no Brasil, bem como seus impactos diretos na qualidade da educação. Os estudos dialogam entre si ao evidenciar como fatores socioeconômicos, tecnológicos e pedagógicos influenciam o desempenho discente e contribuem para a reflexão crítica acerca das políticas públicas e práticas escolares voltadas à redução dessas desigualdades no cenário pós-pandêmico.

Nesse sentido, a desigualdade cultural e social se faz presente no contexto educacional brasileiro de forma estrutural e histórica, funcionando como um mecanismo de reprodução das assimetrias de capital cultural, econômico e social, conforme teorizado por Bourdieu (1998). Esta realidade cria um cenário em que a origem do aluno frequentemente determina seu destino escolar, aprofundando o abismo de oportunidades entre as classes sociais.

Ademais, as desigualdades estruturais e pedagógicas entre as escolas de rede pública e privada são acentuadas por um modelo de financiamento e gestão que beneficia desigualmente as duas redes. Enquanto a escola privada opera sob uma lógica de mercado, a pública, conforme discutem Dutra; Fernandes e Firmino Junior (2023), enfrenta crônica escassez de recursos, gestão burocrática e, muitas vezes, a descontinuidade de políticas públicas. Esses fatores são reflexo de um Estado que, para Apple (1989), pode atuar mais para legitimar desigualdades do que para superá-las.

Isto posto, o presente capítulo é dividido nas seguintes seções: desigualdade cultural e social no contexto educacional brasileiro; desigualdades estruturais e pedagógicas entre as redes pública e privada e; além disso, o ensino de Língua Portuguesa como eixo de formação crítica e cidadã. Nessas seções, também são feitas considerações teóricas sobre equidade e democratização do ensino.

## 2.1 Desigualdade cultural e social no contexto educacional brasileiro

As diferenças entre escolas públicas e privadas é algo compreendido e constatado em todo território nacional, portanto, faz-se necessária uma análise aprofundada dessa desigualdade educacional tão latente. Sua justificativa dá-se a partir do contexto histórico, de um fenômeno estrutural construído refletindo a própria organização social do país e a centralização de poder e renda em determinados grupos.

Nesse sentido, Bourdieu (1998), explora as nuances do desempenho escolar, demonstrando que não é determinante a capacidade individual, mas pelo conjunto de valores, práticas e saberes herdados das famílias, o que acaba favorecendo as classes socialmente privilegiadas, assim, cooperando com o conceito de capital cultural. Para o autor, a cultura escolar tende a se disfarçar como neutra e universal, formulando-se como ‘cultura legítima’, elevando e privilegiando a cultura da classe dominante que, conseqüentemente, reproduz a desigualdade social, tendo em vista que o que é valorizado não é ensinado a todos, apenas as classes hegemônicas.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

Isso explica por que estudantes oriundos de contextos populares enfrentam gargalos de maior proporção, com dificuldades de adaptação e sucesso escolar, já que partem de condições socioculturais desiguais. Bourdieu (1998), ao postular que a escola, ao ignorar as disparidades culturais prévias entre as classes sociais, acaba por converter privilégios herdados em méritos escolares. Ao adotar critérios de avaliação e métodos de ensino pretensamente neutros, o sistema educacional exerce uma ‘indiferença às diferenças’, validando o desempenho superior daqueles que já possuem um capital cultural acumulado. Assim, ao desconsiderar as desigualdades de acesso ao livro, à leitura e a bens culturais fora do ambiente escolar, o sistema corre o risco de apenas chancelar as discrepâncias socioeconômicas já existentes, em vez de atuar como agente de transformação social.

No contexto brasileiro, Gusmão e Amorim (2022) ratificam a teoria bourdiana e reforçam a análise, argumentando no que diz respeito à concentração de renda e distribuição de oportunidades desigual, pois produzem um ciclo vicioso de exclusão, sinalizando um fato: a

camada mais pobre da sociedade têm menor acesso a uma educação de qualidade. Para os autores, a desigualdade educacional é também uma forma de desigualdade política, pois a ausência de políticas efetivas de equidade educacional reflete a incapacidade do Estado em garantir o acesso e a permanência com qualidade na educação básica.

Sob essa perspectiva, Alves e Soares (2013, p. 183) afirmam que “o contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para análise de resultados educacionais”, uma vez que a falta de equidade escolar reflete a realidade brasileira de desigualdades sociais e regionais. Esse fato é evidenciado pela pesquisa do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS, 2021), que concluiu que a camada mais abastada da sociedade registra um percentual significativamente mais alto de continuidade nos estudos, evidenciando assim o caráter desigual e elitista do sistema educacional brasileiro.

Sob essa ótica, depreende-se que as disparidades educacionais e culturais guardam uma correlação intrínseca, repercutindo sensivelmente na qualidade da aprendizagem. Tal cenário caracteriza a instituição escolar como um espaço de disputa social, no qual, embora as desigualdades sejam frequentemente reproduzidas, as hierarquias vigentes podem ser tensionadas. Nesse contexto, as contribuições de Michael Apple (1989) tornam-se fundamentais para a análise. Para o autor, a escola constitui um campo de luta cultural onde o currículo, longe de ser neutro, configura-se como um ‘conhecimento oficial’ sujeito a constantes contestações e negociações. Assim, se por um viés a escola opera sob lógicas de dominação, por outro, ela emerge como terreno fértil para a conscientização e a resistência. Isso se torna particularmente viável no ensino de Língua Portuguesa, que, ao promover o letramento crítico, permite ao estudante problematizar as estruturas de poder manifestas na linguagem.

## **2.2 Desigualdades estruturais e pedagógicas entre as redes pública e privada**

As redes pública e privada personificam o dualismo estrutural do sistema educativo brasileiro. Conforme indica a pesquisa do IMDS (2021), a disparidade de desempenho em avaliações nacionais e internacionais é expressiva, evidenciando que os resultados acadêmicos estão intrinsecamente vinculados não apenas à infraestrutura escolar, mas às condições socioeconômicas do alunado. Essa heterogeneidade de perfis escolares reflete uma desigualdade que precede a sala de aula, mas que é acentuada por ela.

Sob esse prisma, Santos Primo (2025) diagnostica gargalos latentes na esfera pública, destacando a precarização do trabalho docente, o déficit crônico de investimentos e a assimetria na distribuição de recursos. Tais variáveis comprometem a eficácia das políticas educacionais

e impactam diretamente a qualidade do ensino. De forma convergente, Dutra, Fernandes e Firmino Junior (2023) argumentam que esse cenário é o desdobramento de uma sedimentação histórica de exclusão, cujas consequências mais dramáticas se manifestam no baixo rendimento e na dificuldade de permanência dos estudantes, especialmente nas etapas finais da Educação Básica.

Nesse sentido, a análise comparativa entre as redes de ensino não é meramente estatística, mas política. Como postula Apple (1989), a escola não é uma instituição neutra, mas um campo de disputa onde significados e interesses sociais se confrontam. A falta de neutralidade mencionada pelo autor materializa-se na ‘escola sucateada’ descrita por Lima e Maciel (2018), onde a ausência de laboratórios, auditórios e espaços de cultura restringe o currículo ao básico, privando o aluno da rede pública do acesso ao conhecimento em sua totalidade. Assim, a fragilidade orçamentária das instâncias estaduais e municipais, atrelada à baixa capacidade de arrecadação local, perpetua um ciclo de vulnerabilidade que transforma o direito à educação em um privilégio condicionado à renda familiar.

Sob tal perspectiva, torna-se claro que elementos como infraestrutura física, disponibilidade de biblioteca, laboratórios, espaços de aprendizado, manutenção das instalações escolares, bem como o acesso a recursos tecnológicos e à internet para uso dos estudantes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Corroborando com essa análise, Vasconcelos *et al* (2021) demonstram que a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros apresentou melhorias ao longo do tempo; no entanto, ainda persiste a implementação insuficiente de elementos que promovam um funcionamento mais eficaz das escolas. Assim, persiste um sistema educacional desigual, prejudicando os alunos menos favorecidos, uma vez que as escolas privadas concentram investimentos que garantem não apenas ambientes físicos adequados, mas também um arcabouço pedagógico robusto, incluindo corpo docente mais estável e valorizado, e acesso a tecnologias educacionais de ponta. Com isso, cria-se um abismo qualitativo difícil de ser transposto entre as duas ramificações educacionais (Ribeiro, 2011).

A consolidação desse ‘abismo qualitativo’ evidencia que as assimetrias em termos de infraestrutura e práxis pedagógica encontram-se profundamente enraizadas no território brasileiro, reverberando de forma contundente no cenário tocantinense. Tal fenômeno é alimentado por políticas públicas cujas deficiências refletem uma histórica negligência institucional em relação ao setor educacional. Sob esse viés, Vitelli, Fritsch e Silva (2019, p. 35) argumentam que tais políticas mostram-se "insuficientes diante de uma realidade educacional excludente que não se caracteriza como direito social universal". Assim, a

educação deixa de figurar como um mecanismo de equidade para tornar-se um dispositivo de manutenção de privilégios, em que a carência de investimento estatal no âmbito regional apenas ratifica o caráter elitista e fragmentado do sistema de ensino.

Alves e Soares (2013) corroboram a tese de que os determinantes sociais, econômicos e políticos exercem uma influência preponderante na gênese das desigualdades educativas. Os autores argumentam que a função social da escola transcende a mera verificação do aprendizado; cabe à instituição, primordialmente, a proposição de condições equânimes para que o sucesso acadêmico seja alcançado por todos. Contudo, a abissal disparidade de recursos entre as redes, agravada pela ausência de um investimento estatal perene, inviabiliza o cumprimento desse preceito na esfera pública. Esse cenário perpetua um ciclo de exclusão que transfigura o direito à educação em um mecanismo de segregação. Em um país fragmentado por tais assimetrias, o acesso ao ensino de excelência torna-se, portanto, um marcador de privilégio, refletindo-se diretamente no domínio da língua materna: a Língua Portuguesa.

### **2.3 O ensino de Língua Portuguesa como eixo de formação crítica e cidadã**

Diante do cenário de exclusão estrutural e políticas insuficientes discutido anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa deixa de ser uma mera transmissão de normas gramaticais para assumir uma função política e estratégica. Se a infraestrutura das redes pública e privada em Palmas (TO) é díspar, é no campo da linguagem que a resistência pode ser articulada. Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa constitui-se como um eixo de formação crítica, capaz de municiar o estudante com a capacidade de decodificar as estruturas de poder que o cercam.

Sob esse viés, o ensino de Língua Portuguesa alinha-se à premissa de Paulo Freire (1987) de que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra". Para o autor, o domínio da linguagem não deve se restringir a um exercício mecânico de codificação e decodificação, mas configura-se como um ato de conscientização. Conforme a perspectiva de um ensino emancipatório, o domínio da palavra é o primeiro passo para que o sujeito deixe de ser objeto das políticas excludentes e passe a ser autor da sua própria história, transformando a sala de aula em um espaço de subversão das lógicas de desigualdade.

Ocupando posição central no processo de formação do sujeito crítico e ativo, o ensino de Língua Portuguesa é de extrema importância, pois é o que norteia o eixo que articula as competências de leitura, escrita e interpretação necessárias à inserção social e à cidadania. Assim, ao possibilitar que o estudante compreenda as entrelinhas dos discursos oficiais e

denuncie as injustiças sociais, a educação linguística deixa de ser um privilégio de classe para se tornar, como defendia Freire, uma prática da liberdade e um instrumento de intervenção na realidade.

Para Xavier, Alves e Petrus (2024), a Língua Portuguesa, quando ensinada sob uma perspectiva crítica, é ferramenta fundamental para a democratização do conhecimento e para a formação de consciências políticas. Os autores defendem que o ensino da língua deve capacitar o aluno a ler o mundo e a palavra, em consonância com Paulo Freire (1987), ressaltando a necessidade de a matéria permitir ao estudante decodificar criticamente os textos que circulam socialmente – desde uma notícia jornalística até um discurso político – e posicionar-se de maneira autônoma e fundamentada.

Entretanto, o cenário contemporâneo — severamente agravado pelo contexto pós-pandêmico — revela um hiato profundo entre o ideal formativo emancipatório e a materialidade das escolas. Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) e do Inep (Brasil, 2022) demonstram que o estado do Tocantins reduziu em 4,5% o investimento em educação no ano de 2020, justamente no ápice da crise sanitária da Covid-19. Essa retração orçamentária manifestou-se de forma contundente nos indicadores de proficiência: enquanto apenas 29,7% dos egressos do Ensino Fundamental da rede pública atingem o domínio adequado em Língua Portuguesa, esse índice sofre uma regressão alarmante para 23,6% ao término do Ensino Médio. O custo social desse desinvestimento é ratificado pelo desempenho insatisfatório nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujas métricas situam os estudantes tocantinenses sistematicamente abaixo das médias nacionais, evidenciando a fragilidade das políticas de permanência e êxito e qualidade do aprendizado no estado.

Essa fragilidade nos indicadores de proficiência reflete-se, com nitidez, no comparativo das médias de desempenho: enquanto a pontuação nacional em Língua Portuguesa situa-se em 275,0 pontos, os estudantes tocantinenses atingem apenas 267,3 pontos — uma lacuna que evidencia a persistência das disparidades regionais. Como desfecho direto desse déficit de aprendizagem e da descontinuidade orçamentária supracitada, o Ideb do Tocantins, em 2021, registrou a marca de 4,2 pontos. Tal resultado coloca o estado em uma posição de um significativo distanciamento em relação à meta nacional de 6,0 pontos, estabelecida para o período (Brasil, 2022), ratificando que a insuficiência de investimentos públicos traduz-se em uma barreira concreta para a qualidade da educação básica local.

As implicações dessa defasagem em Língua Portuguesa transcendem o registro de métricas insatisfatórias; elas sinalizam a vulnerabilidade de um direito fundamental. A

incapacidade de interpretar textos complexos, de estruturar argumentações coerentes ou de desconstruir falácias em discursos públicos limita, severamente, o acesso do indivíduo aos capitais acadêmico e cultural. Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), essa privação linguística atua como um mecanismo de reprodução social, no qual a escola, ao falhar em prover o domínio da norma culta e do pensamento crítico, acaba por perpetuar ciclos de pobreza e marginalização, convertendo a origem social em um destino de exclusão permanente.

Portanto, a crise no ensino de Língua Portuguesa, escancarada pelos dados do Tocantins, não é um problema isolado, mas um sintoma da desigualdade educacional brasileira. Enquanto a rede privada explora as práticas de letramento que formam sujeitos críticos, a rede pública, asfixiada por cortes orçamentários e pela desvalorização docente, luta para garantir um domínio mínimo da norma padrão.

Superar esse hiato de aprendizagem, contudo, exige uma atuação que transcende o aporte financeiro; demanda a valorização e a formação continuada de professores, compreendendo que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à relação teórica e metodológica do docente para mediar esse processo. Uma formação sólida é o que permite a reorientação da práxis pedagógica proposta por Geraldi (2015), na qual o professor deixa de ser um transmissor de normas para tornar-se um mediador que prioriza o texto como unidade de trabalho e a linguagem como atividade interacional. Para o autor, “a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal” (2015, p. 34), o que implica reconhecer que é na interlocução, guiada por um docente capacitado, que o sujeito se constitui e se emancipa. Portanto, somente ao aliar investimentos estruturais a políticas de formação docente de excelência e a uma perspectiva dialógica de ensino, será possível transformar a Língua Portuguesa em um eixo de formação verdadeiramente crítica e cidadã, capaz de desafiar as estruturas de desigualdade que cerceiam o estudante tocantinense.

### 3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica. Enquadra-se nessa definição, pois, conforme defendem Lakatos e Marconi (2003), visa gerar conhecimentos novos e aprofundar a compreensão de fenômenos sem ter uma aplicação prática imediata e específica.

Quanto à abordagem do problema, adotou-se o delineamento quali-quantitativo. Embora essa abordagem mista ainda seja concebida como campos opostos por alguns pesquisadores, Schneider; Fujii e Corazza (2017) afirmam que ela pode favorecer o enriquecimento da investigação, tendo em vista a complementaridade na análise dos objetos de estudo.

Assim, essa metodologia “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos” (Knechtel, 2014, p. 106). Isto posto, a fase quantitativa será fundamental para a análise dos dados numéricos e indicadores oficiais, enquanto a qualitativa permitirá a interpretação detalhada e aprofundada dos significados e percepções subjetivas dos participantes da pesquisa.

Atendendo aos objetivos delineados, esta investigação caracteriza-se como exploratória e descritiva. Sob a ótica de Gil (2002), a pesquisa descritiva propõe-se a expor as características de determinado fenômeno ou população, estabelecendo relações entre variáveis de forma sistemática. No presente estudo, tal abordagem materializa-se ao identificar, registrar e confrontar as nuances do ensino de Língua Portuguesa nas redes pública e privada de Palmas-TO. Complementarmente, o caráter exploratório da pesquisa justifica-se pela necessidade de proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo (Cervo; Bervian, 2007), permitindo o aprofundamento das hipóteses sobre as desigualdades educacionais no cenário local. Assim, a convergência entre descrever a realidade escolar e explorar suas causas subjacentes confere ao trabalho a fundamentação necessária para uma análise comparativa.

Para a execução deste estudo, adotou-se o delineamento da pesquisa documental, aliada à pesquisa de campo. No âmbito documental, procedeu-se à coleta e análise de indicadores oficiais do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), abrangendo o recorte temporal de 2019 a 2024. A investigação debruçou-se sobre variáveis críticas, tais como: taxas de abandono e reprovação, indicadores de fluxo escolar, adequação e esforço docente, além de dados pormenorizados sobre a infraestrutura das instituições.

Esse levantamento quantitativo permitiu mapear o ‘abismo qualitativo’ entre as redes,

fornecendo a base estatística necessária para confrontar as realidades das escolas públicas e privadas. As informações foram selecionadas com base no Inep e, para fins de representação gráfica especificamente das regiões do Tocantins, foi utilizado o site QEdu, que reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis país, estados, municípios e escolas (QEdu, 2020).

Complementarmente, a fase de campo buscou capturar a dimensão subjetiva do fenômeno por meio de entrevistas estruturadas. O grupo de participantes foi composto por três docentes licenciados em Letras com atuação concomitante ou pregressa em ambas as redes de ensino. Tal critério de seleção foi estratégico, visando obter uma perspectiva comparativa privilegiada sobre a carga horária, as práticas pedagógicas e as oportunidades de formação continuada em contextos distintos.

O instrumento utilizado para a entrevista foi estruturado da seguinte forma:

- a) Bloco 1, contemplando a formação e trajetória do professor:
  1. Quanto tempo de formação?
  2. Há quanto tempo você atua como docente?
  3. Em quais níveis de ensino e redes (pública/privada) você já trabalhou?
  4. Quais eram as turmas? Consegue lembrar?
  5. Quanto tempo em cada nível de ensino?
  6. Quanto tempo em cada rede?
  7. Como foi sua entrada em cada rede (concurso, seleção, convite)?
- b) Bloco 2, abordando questões sobre condições de trabalho:
  1. Quais diferenças você percebe nas condições de trabalho entre as duas redes (salário, carga horária, planejamento, infraestrutura)?
  2. Qual era sua carga horária semanal em cada rede?
  3. Em alguma das redes, você teve acesso ao  $\frac{1}{3}$  da carga horária para planejamento, conforme prevê a legislação?
  4. Como você avalia as condições de trabalho em cada contexto?
  5. De que forma essas condições impactaram sua prática em sala de aula?
- c) Bloco 3, analisando o perfil dos alunos:
  1. Como você descreveria o perfil (interesse, participação, nível de leitura/escrita, bagagem cultural) dos alunos em cada rede?
  2. Quais diferenças percebeu em relação ao repertório cultural dos estudantes?

3. Isso influenciou a forma como você abordava os conteúdos?
  4. Que tipo de apoio familiar os alunos recebem em cada contexto?
  5. Você observou alguma mudança na postura/aprendizagem dos alunos após a implementação do novo ensino médio?
- d) Bloco 4, debatendo as práticas pedagógicas:
1. Você adapta suas estratégias de ensino conforme a rede? Por quê?
  2. O que você sente que funciona melhor em cada ambiente?
  3. A cobrança por resultados é diferente entre as redes?
  4. Como os conteúdos de Língua Portuguesa são planejados e organizados em cada rede?
  5. Em ambas as redes, há autonomia para adaptar o currículo às necessidades dos alunos?
  6. A aceleração do conteúdo acontece mais por conta do repertório dos alunos ou por pressões institucionais para “cumprir o programa”?
- e) Bloco 5, explorando os resultados e avaliação no cenário escolar:
1. Você percebe diferenças significativas nos resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa entre as duas redes?
  2. A que fatores você atribui essas diferenças?
  3. Os resultados dos alunos nas atividades e avaliações variavam muito entre as redes?
- f) Bloco 6, resgatando questões como expectativas e pressões institucionais:
1. Como a coordenação e gestão escolar influenciam o seu trabalho em cada rede?
  2. Há diferenças na autonomia docente entre a escola pública e a privada?
  3. Havia diferenças nas formas de cobrança por desempenho por parte da coordenação ou da gestão escolar? Como você lidava com essas expectativas?
- g) Bloco 7, refletindo sobre a temática das desigualdades e justiça educacional:
1. Na sua opinião, quais são os maiores obstáculos para que a escola pública ofereça um ensino de qualidade equivalente ao da privada?
  2. Que mudanças seriam necessárias para reduzir essa desigualdade e tornar o ensino de Língua Portuguesa mais equitativo entre as redes?
- h) Bloco 8, considerações finais acerca da dualidade entre as redes pública e privada:
1. O que você aprendeu como professor ao vivenciar essas duas realidades?

## 2. Que mensagem deixaria para futuros professores sobre atuar na escola pública?

O percurso metodológico aqui delineado propôs uma abordagem mista, permitindo unir os dados oficiais às vivências docentes. Ao cruzar os indicadores de qualidade com os relatos dos professores, esta pesquisa tentou não apenas descrever as disparidades estruturais, mas buscou compreender os mecanismos que alimentam a reprodução das desigualdades no ensino de Língua Portuguesa.

Discorrido sobre o percurso da pesquisa, cabe apresentar o perfil dos professores entrevistados que participaram da pesquisa. O grupo de entrevistados foi composto por três docentes com diferentes tempos de experiência e inserções institucionais:

- a) a Docente 1, professora do sexo feminino, apresenta o perfil em início de carreira, pois possui formação e atuação profissional desde o final de 2021, momento em que ingressou inicialmente por contrato e, posteriormente, via concurso público. Hoje, dedica-se exclusivamente às 40 horas semanais na rede pública, embora possua vivência anterior na rede particular como estagiária em funções administrativas e de apoio docente;
- b) a Docente 2, professora do sexo feminino, é formada desde o início de 2021, todavia atua como professora desde 2018, acumulando experiências nos ensinos Fundamental e Médio por meio de concursos, processos seletivos e convites. Atualmente mantém vínculo duplo, somando as 40 horas permitidas da rede pública, mais 5 horas semanais na rede privada;
- c) o Docente 3, professor do sexo masculino, possui aproximadamente 15 anos de formação e de atuação docente, trabalhando simultaneamente no Ensino Médio na rede pública e privada, tendo ingressado na primeira, via concurso, e na segunda, por indicação. Concilia suas 40 horas semanais em cargo público com mais 20 horas semanais em uma instituição privada, além de ministrar aulas particulares e cursos preparatórios, o que o leva a trabalhar nos três turnos.

A participação desses três docentes foi estratégica para a pesquisa, visto que possuem perfis heterogêneos e experiência em ambas as redes de ensino. A análise de seus relatos permitiu confrontar as vivências cotidianas do Ensino Médio em Palmas com os indicadores oficiais do Inep, evidenciando os contrastes entre a prática pedagógica e os dados quantitativos.

Dessa forma, o cruzamento das evidências empíricas obtidas nas entrevistas com os índices quantitativos consolida a fundamentação do capítulo seguinte. Nele, procederemos à análise integrada dos dados do Inep com as vivências dos professores, explorando os fatores que influenciam o ambiente escolar, a trajetória do aluno e do trabalho docente.

## **4 AS FACETAS DA DESIGUALDADE EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO ENSINO MÉDIO EM PALMAS-TO**

Após a fundamentação teórica que evidenciou as raízes das desigualdades educacionais e a definição do percurso metodológico que orientou esta investigação, este capítulo apresenta e analisa os dados coletados. No entanto, essa análise não se limita à exposição de números ou relatos isolados, mas busca estabelecer um diálogo crítico entre a realidade observada e o referencial teórico discutido anteriormente. Para tanto, os resultados foram organizados em eixos temáticos que abrangem desde as disparidades na infraestrutura e nos recursos pedagógicos até as percepções sobre a prática docente. Ao desvelar essas nuances, pretende-se compreender como a estrutura das instituições de ensino reflete no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e de que forma a escola atua diante dos ciclos de exclusão social.

### **4.1 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**

Os Indicadores de Qualidade do Inep têm como objetivo produzir e avaliar informações sobre a qualidade da educação no Brasil. Esses dados, coletados pelo Censo Escolar, contribuem para a avaliação das condições de oferta de educação e ajudam a identificar possíveis desafios e demandas específicas no planejamento de políticas públicas na área da educação (Alves; Soares, 2013; Werle; Koetz; Martins, 2015).

Para compreender a magnitude das desigualdades educacionais no município de Palmas, é imperativo contextualizar o principal indicador de qualidade utilizado no país. Instituído pelo Inep em 2007, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Ideb foi formulado como um indicador sintético destinado a monitorar a qualidade do ensino nacional e estabelecer metas progressivas de melhoria para escolas e entes federados (Brasil, 2024).

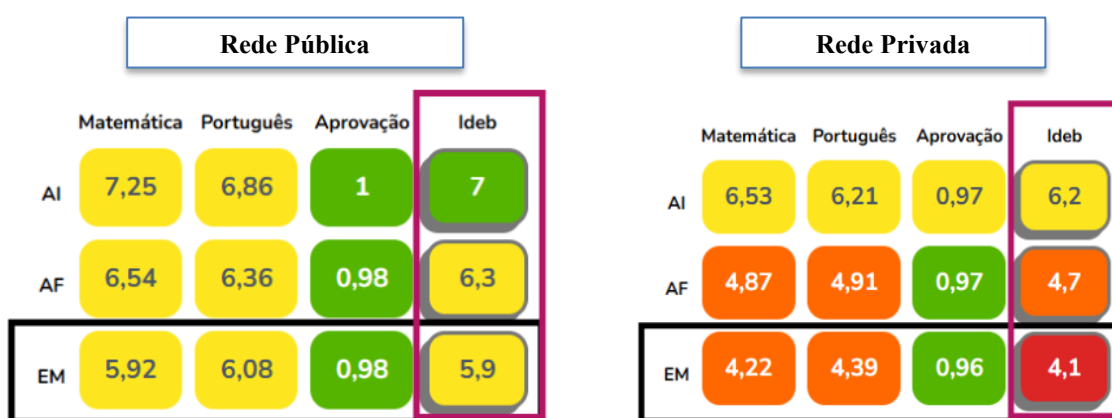
De acordo com o Inep (Brasil, 2024), a estrutura do Ideb fundamenta-se na combinação de dois elementos usados para a aferição da eficácia escolar: o Fluxo Escolar, que sintetiza as taxas de aprovação, reprovação e abandono; e o Desempenho Acadêmico, mensurado por meio das médias alcançadas pelos estudantes em exames de larga escala (Saeb), com foco primordial em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao sintetizar esses dados, o índice busca oferecer uma radiografia da eficácia das políticas públicas. Entretanto, em um cenário de profundas assimetrias sociais como o de Palmas, o Ideb não apenas monitora a qualidade, mas acaba por evidenciar o ‘abismo’ entre as

redes de ensino. Como o índice ‘pune’ o baixo fluxo (reprovação e abandono), fenômenos intrinsecamente ligados às vulnerabilidades socioeconômicas, frequentemente acaba por registrar estatisticamente a exclusão das classes populares, tornando-se um marcador das desigualdades que este estudo se propõe a analisar.

Embora este trabalho se atenha a avaliar os indicadores referentes ao Ensino Médio, a Figura 1, a seguir, confronta os indicadores de desempenho das redes privada e pública, evidenciando como a base educacional construída nos Anos Iniciais (AI) e Finais (AF) do Ensino Fundamental reverbera diretamente nos resultados críticos observados no Ensino Médio (EM).

**Figura 1** - Ideb em Palmas-TO, em redes privada e pública



**Fonte:** Adaptado pela autora (2026); QEdU (2023). Dados do Saeb/Ideb (Brasil, 2023).

A análise comparativa dos dados revela uma vantagem estrutural consolidada na rede privada em todas as etapas de ensino. Enquanto a rede privada inicia sua trajetória nos anos iniciais com um Ideb expressivo de 7,0 pontos, a rede estadual apresenta um índice de 6,2. Essa diferença de 0,8 pontos na largada educacional é o primeiro indicativo da desigualdade que se aprofundará ao longo da vida escolar do estudante. A insuficiência em Português e Matemática nos primeiros anos escolares pode fazer com que o aluno não consolide o letramento básico necessário para decodificar textos complexos ou as abstrações exigidas no Ensino Médio.

Os dados observados na Figura 1 evidenciam que, na rede pública, o avanço pelos níveis de ensino é acompanhado por uma redução progressiva nos índices de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Enquanto nos anos iniciais o sistema registra 6,53 pontos em Matemática e 6,21 em Português, observa-se uma regressão nos anos finais do Ensino Fundamental, com as notas recuando para 4,87 e 4,91 pontos, respectivamente. Esse declínio torna-se ainda mais crítico ao atingir o Ensino Médio, etapa em que os resultados sofrem nova queda, fixando-se em apenas 4,22 pontos em Matemática e 4,39 pontos de proficiência em

Língua Portuguesa.

Embora a rede privada também apresente um declínio nas notas ao atingir o Ensino Médio, em contrapartida, consegue manter notas de proficiência significativamente superiores em comparação à rede pública. Na rede privada, a proficiência em Língua Portuguesa é de 6,08 pontos, enquanto na pública está em 4,39 pontos. Essa diferença de quase 1,7 pontos em língua materna traduz o abismo nas condições de letramento e interpretação entre os dois grupos.

Conforme argumentam Fernandes e Passador (2023), essas disparidades refletem estruturas de desigualdade que se reproduzem através do sistema educacional, não sendo resultado de fatores meramente pedagógicos. A escola pública, ao receber alunos com bases de proficiência já fragilizadas e não contar com investimentos que revertam esse quadro, acaba por apenas reproduzir o processo de exclusão educacional que se inicia na alfabetização e culmina na conclusão precária do Ensino Médio.

Os depoimentos dos professores entrevistados fornecem a dimensão humana e pedagógica que explica os números críticos do Ideb, conforme podemos conferir nos relatos a seguir:

Na rede pública há uma diferença muito grande desses alunos. A gente tem alunos muito bons, mas é um grupo, um conjunto bem menor e tem muitos alunos que estão na terceira série... Eu sempre trabalhei mais com terceira série, como aqui eu trabalho só com terceira. Esses alunos chegam na terceira série com muita dificuldade de leitura, de escrita. Tem alguns às vezes que passa até o ano todo sem a gente conseguir ver um texto, algo de porque realmente não consegue, né? Já na rede privada tem aqueles alunos também que têm muita dificuldade que, às vezes, não tá no seu nível de aprendizado, mas de forma geral a maioria deles é bom. São alunos que têm leitura, que têm hábito de leitura. Até no dia a dia a gente vê eles com livros, andando com livros, comenta livros. A gente consegue fazer proposta, como eu trabalho sempre com redação, consegue desenvolver trabalho de escrita com eles o tempo todo, diferente do que é na rede pública, que a gente não consegue fazer trabalho, principalmente de escrita, que eles têm uma dificuldade muito grande de base (Docente 3).

Eu trabalho numa escola, acho que é a maior escola aqui do da região de Taquaralto e ela fica na região periférica da cidade. Então nós recebemos alunos de todos os níveis econômicos, dos mais baixos, aos alunos que estão mais estabilizados. Então, a gente tem alunos que não foram alfabetizados no ensino médio, tanto que estão no terceiro ano hoje e ainda não foram alfabetizados. Tem alunos que estão no nível mediano de leitura, de escrita, tem alunos que são bem mais avançados que os outros, então é bem heterogêneo. Comparado com a rede privada, eu percebi que lá tinha poucos alunos por sala, parecia que o trabalho conseguia ser mais alinhado, parecia que estavam todos no mesmo nível e conseguiam caminhar juntos. [Aqui perguntei se os alunos da privada estariam mais avançados que o da pública e a resposta foi enfática: com certeza!] (Docente 1).

Sob a ótica de Bourdieu (1998), esse cenário materializa a influência determinante do capital cultural no êxito escolar. Os relatos dos professores confirmam que o abismo entre as redes pública e privada, é fruto de uma base não consolidada. Como o aluno não consolida o

letramento inicial, as dificuldades se acumulam, tornando o Ensino Médio o ápice de uma crise de aprendizado que começou no Ensino Fundamental. Isso faz com que muitos estudantes cheguem ao final dessa etapa com dificuldades tão severas que mal conseguem produzir textos básicos, confirmando que a escolarização na rede pública, muitas vezes, apenas registra a ampliação da lacuna de conhecimento em vez de saná-la.

Ao descrever que os estudantes da rede privada ‘andam com livros’ e ‘comentam leituras’ de forma espontânea, o docente aponta para o capital cultural incorporado, aquele herdado do ambiente familiar. Em contrapartida, a ‘dificuldade de base’ na rede pública evidencia a privação linguística das classes populares, onde a escola opera exigindo o mesmo nível de desempenho de grupos com heranças culturais profundamente distintas.

Considerar como ‘iguais os desiguais’ é outro aspecto que merece destaque ao tratar sobre o Ideb. Ao exigir o mesmo nível de conhecimento de grupos com heranças culturais tão distintas, o sistema de ensino acaba por transformar desigualdades sociais em desigualdades de desempenho escolar, como revelam os depoimentos a seguir:

Essa avaliação que está sendo feita, é uma avaliação só para todo mundo, né? Como se todo mundo fosse igual. E existe uma cobrança muito alta por resultados. E esses resultados vão gerar consequências nas escolas, nos professores, nos alunos, né?. Eles vão, de certa forma a escola é penalizada, né? Se não atingir o resultado. Então é uma cobrança bem injusta que existe em relação a essas avaliações externas (Docente 1).

Há uma diferença porque é como eu estava falando, né, na rede privada, esses alunos têm uma base de leitura de livros paradidáticos desde o início. Então eles têm um repertório cultural maior, eles têm uma produção de escrita mais desenvolvida, enquanto que na rede pública a gente encontra muitos alunos que têm muitas dificuldades com o ensino básico mesmo e que a gente percebe que isso vem de uma estrutura familiar, vem de uma estrutura cultural. OK? Mas, por exemplo, a gente faz uma análise de uma avaliação diagnóstica com os alunos de ambas as redes. E aí nós vamos passar o conteúdo a partir dessa avaliação diagnóstica. Os resultados depois desses conteúdos ministrados, você acredita que os dois conseguem absorver bem os conteúdos? Não, não. Há uma diferença sim, né? Os alunos da escola privada eles conseguem sair melhor, ter melhores resultados (Docente 3).

[...] sobre a questão da diferença sobre resultado de aprendizagem. Por exemplo, nos vestibulares, os estudantes da escola particular apresentam um melhor rendimento em relação da escola pública, mas não é por uma questão cognitiva, mas, na realidade, por uma questão de organização da aprendizagem, e também a questão de que eles não sabem estudar, em vários momentos, e isso prejudica o rendimento deles, né. Então, normalmente, quando eu só trabalho com terceiro, eu encontro estudantes que eles não sabem resolver uma questão, não sabem ler um enunciado, eles não detectam as palavras-chave de determinado comando, eles nem sabem o que é comando, e aí, automaticamente, eles ficam perdidos, né, quando você não tem um destino, você navega para qualquer lugar, e aí, automaticamente, eles não têm ali a expertise de resolução de questão. Às vezes, eles até têm um determinado conhecimento sobre o assunto abordado ali, naquela, ui, é, naquela questão, mas eles não conseguem desenvolver a técnica de resolução. Já os da escola particular, eles são mais moldados para esse tipo de avaliação externa, né. Agora, obviamente, não é só vestibular escola que avalia estudante, né. Então, agora, numa avaliação, não mais quantitativa, mas

sim qualitativa, eu percebo que os estudantes da escola particular, eles ainda continuam tendo ali determinados pontos superiores aos das escolas públicas, em relação às proficiências (Docente 2).

Os depoimentos indicam que a matriz de referência do Saeb acaba funcionando como um guia para os professores, ‘substituindo’, em certa medida, o currículo oficial para garantir que os conteúdos da prova sejam ministrados. Para Apple (1989), o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um mecanismo que pode reforçar a hegemonia de certas classes, uma vez que o conteúdo é estipulado sem ponderar fatores sociais, históricos, a individualidade da realidade de cada aluno e de cada rede.

Nesse sentido, o uso das avaliações externas como guia curricular torna-se uma faca de dois gumes: se por um lado orientam políticas educacionais, por outro, a maneira como são elaboradas, baseadas em matrizes de referência com habilidades e competências delimitadas, acaba restringindo a dimensão do ensino de Língua Portuguesa.

Conforme discute Bourdieu (1998), ao ignorar que os estudantes partem de condições socioculturais desiguais, o sistema de avaliação padronizado acaba normalizando um processo que privilegia o capital cultural acumulado pelas classes mais abastadas. Assim, o ensino focado apenas na ‘preparação para a prova’ negligencia a formação integral e a subjetividade do aluno, uma vez que não contempla sua individualidade, o histórico familiar, a bagagem cultural, o contexto socioeconômico e tantos outros aspectos pertinentes no que diz respeito ao tratamento humano com o estudante.

O currículo escolar deve ser compreendido como a totalidade das experiências e âmbitos que se espera desenvolver no educando, mas essa trajetória é profundamente afetada pela ‘bagagem’ que precede a sala de aula. De acordo com Alves e Soares (2013), o contexto socioeconômico é o fator mais determinante para os resultados educacionais. No município de Palmas, percebe-se que o apoio familiar e o acesso prévio a bens culturais (que deveriam ser a base do processo de letramento) são falhos na rede pública devido a questões estruturais.

Essa defasagem na base impõe ao professor o desafio de sanar lacunas, enquanto na rede privada o currículo avança mais e de maneira mais significativa devido ao padrão de vida, que oferece ao estudante o privilégio de ter acesso a arte e cultura, em todas as suas manifestações, a vivência com pais que possuem níveis de escolaridade superiores aos pais dos alunos da escola pública e, conseqüentemente, oportunidade de acompanhar o ensino dos seus filhos.

No entanto, como ressaltam Alves e Soares (2013) a educação não pode ser avaliada apenas por meio de um indicador ou índice de qualidade, pois exige uma análise mais profunda e detalhada dos dados existentes, levando em consideração uma série de fatores, como

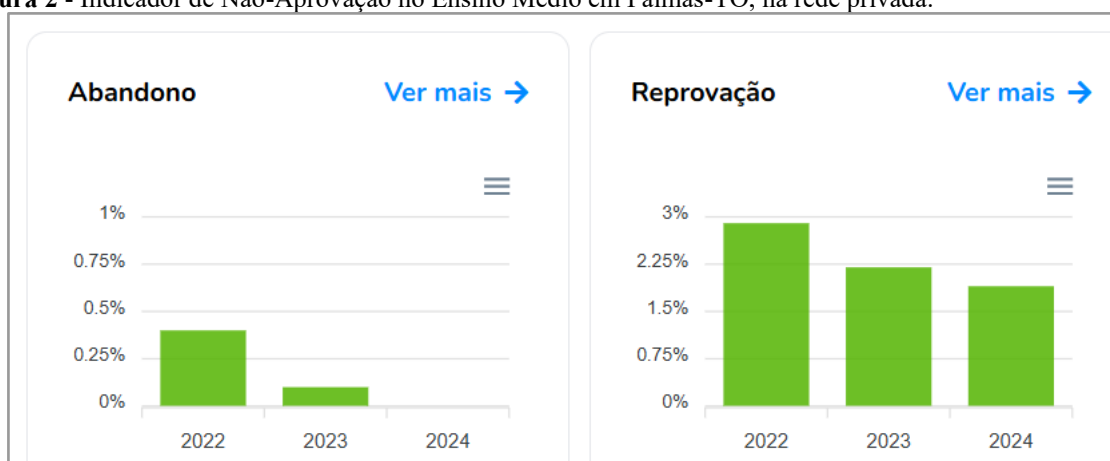
infraestrutura das escolas, formação dos professores, disponibilidade de recursos e equidade na distribuição desses recursos, conforme analisaremos a seguir.

## 4.2 Indicadores de Não-Aprovação

Dentro da Taxa de Rendimento, os indicadores de não aprovação abordam os índices de abandono e reprovação, que se fazem necessários para compreender a realidade da educação e sua qualidade. O dado de abandono apresenta os alunos que evadiram da escola, enquanto a reprovação mostra os estudantes que não tiveram rendimento escolar satisfatório.

A análise do fluxo escolar que, somado à proficiência, compõe o índice do Ideb, revela as fissuras estruturais que aprofundam a desigualdade entre as redes de ensino em Palmas. Os dados de abandono e reprovação no período pós-pandemia demonstram que a escola pública enfrenta obstáculos significativos para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes, enquanto a rede privada caminha para a estabilização de seus indicadores. As informações analisadas abrangem os anos de 2022, durante a pandemia; 2023, pós-pandemia, e 2024, tanto para as redes privadas (Figura 2) quanto públicas (Figura 3).

**Figura 2** - Indicador de Não-Aprovação no Ensino Médio em Palmas-TO, na rede privada.

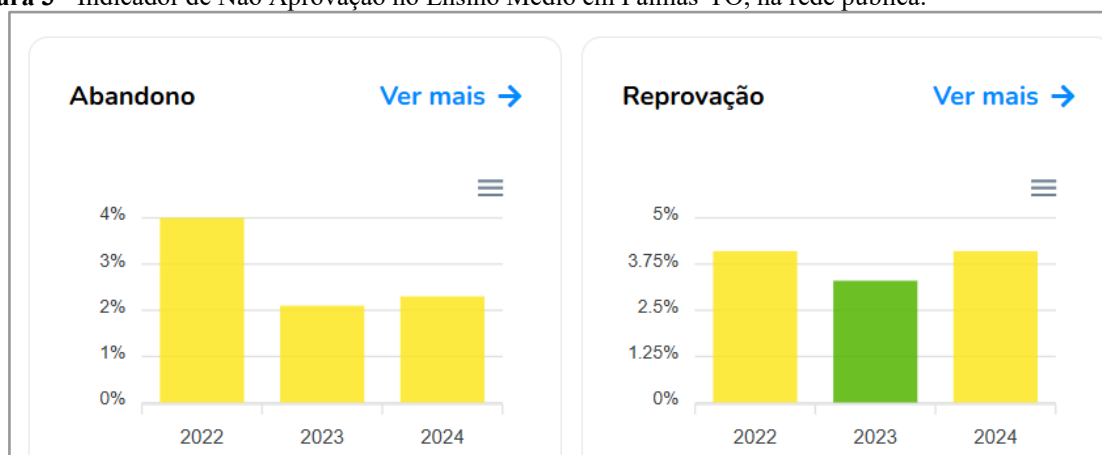


**Fonte:** Adaptado pela autora (2026); QEdU (2023); Dados do Saeb/Ideb (Brasil, 2023).

O indicador de não aprovação no Ensino Médio em Palmas-TO da rede privada aponta que o abandono e a reprovação foram maiores em 2022, época com reflexos da pandemia, porém foi mínimo em 2024. Além disso, segundo os dados observados, em 2024, o índice de abandono da rede privada no 1º ano do Ensino Médio foi de 0,1% e 0% nos 2º e 3º anos do Ensino Médio, enquanto o índice de reprovação no 1º ano do Ensino Médio foi de 3,1%, 1,8% no 2º ano do Ensino Médio e 0,2% no 3º ano do Ensino Médio (Brasil, 2024).

Esses dados, ainda assim, apresentam porcentagem baixas de não-aprovação na escola privada, sendo, em todos os anos analisados, menos que 2% no abandono e menos que 4% na reprovação. Em contrariedade, o indicador da rede pública para esses mesmos anos apresenta valores maiores, evidenciando diferentes circunstâncias educacionais, principalmente em 2022, época de recém pandemia (Figura 3).

**Figura 3** - Indicador de Não Aprovação no Ensino Médio em Palmas-TO, na rede pública.



**Fonte:** Adaptado pela autora (2026); QEdU (2023); Dados do Saeb/Ideb (Brasil, 2023).

O abandono de alunos da rede estadual em 2022, após a pandemia, foi 3,4% maior que na rede privada. Já em 2023, 1,8% a mais. Em 2024, 2,2% dos alunos foram evadidos em comparação com a rede privada que teve a porcentagem reduzida a zero. Na escola pública, os dados de abandono de 2024 revelam que 2,5% dos alunos do 1º ano do Ensino Médio evadem da escola, 2,6% do 2º ano do Ensino Médio e 1,7% do 3º ano do Ensino Médio. Já com relação à reprovação, 5,2% reprovam no 1º ano do Ensino Médio, 4,4% no 2º ano do Ensino Médio e 2,1% no 3º ano (Brasil, 2024).

No que tange à reprovação, na rede pública em 2022, após a pandemia, foi 1,5% a mais que na rede privada. Já em 2023, 1,4% a mais. Em 2024, 2,3% de alunos foram reprovados. Enquanto a rede privada caminha para a erradicação do abandono (0% em 2024), a rede pública ainda enfrenta taxas de evasão de 2,2% e reprovações que chegam a 5,2% no 1º ano do Ensino Médio (Brasil, 2024).

Conforme os indicadores do Inep, observa-se que a taxa de promoção no Ensino Médio na rede pública é consideravelmente inferior às da rede privada. Ao longo deste ciclo, os índices de evasão e repetência aumentaram de forma significativa, revelando um gargalo histórico na retenção dos estudantes. Ao contrastar as médias das redes pública e privada em Palmas-TO, a disparidade nos índices de abandono torna-se uma evidência das desigualdades sociais e estruturais que moldam o contexto educacional local.

Na rede pública a gestão de abismos pedagógicos torna o processo de promoção muito mais árduo e desigual, como revela o depoimento da Docente 2:

Direciona a ideia de que a escola particular, ela tem um determinado rendimento, que ele vai ser superior ao da escola pública. [...] Entra aqui uma questão familiar, tá, que é um obstáculo ali, uma questão de degradação familiar, a questão do desamparo familiar. É um obstáculo enorme para esses estudantes. Por exemplo, nós tivemos uma formação na escola pública em que os responsáveis fariam ali uma carta, né, às vésperas do Enem, dedicando ali mensagens de apoio, de afeto aos seus estudantes. E teve pai que não mandou nada e a escola teve que assumir essa postura de escrever uma cartinha ali, os professores, coordenação, orientação, mandar essas cartinhas para os estudantes. Mas perceba, isso mexe muito, né, a questão do apoio, a questão do amparo. Apesar de que na particular, como eu disse, né, nem sempre vai ter esse amparo, mas há uma cobrança. Então, tem aí, né, esses pontos. Mas na questão dos obstáculos, entra essa questão do desamparo familiar e degradação familiar. Eu tenho famílias, em alguns casos, extremamente disfuncionais em ambas as redes, mas na escola pública, muitas vezes, esse estudante, ele se sente mais abandonado, porque ele não é só abandonado pela família. Ele é abandonado pela família e pelo próprio Estado, né, de certa forma, porque ainda as ações afirmativas não dão essa segurança ao indivíduo que ele é vulnerável socioeconomicamente.

Essa percepção ressalta que os impactos decorrentes da interrupção dos estudos e da baixa escolaridade reverberam nas desigualdades que afetarão as próximas gerações, pois a probabilidade de um filho de um pai analfabeto também se tornar analfabeto é de 32%, e suas chances de concluir o ensino são ainda mais reduzidas (IMDS, 2021). Essa conjuntura perpetua a falta de oportunidades educacionais e acentua as disparidades socioeducacionais.

No entanto, o depoimento destaca que a superioridade do rendimento na rede privada não é apenas pedagógica, mas sustentada por uma estrutura de ‘cobrança’ e ‘amparo’ que muitas vezes inexistem na rede pública. O episódio da ‘carta aos estudantes’ é simbólico. Enquanto a escola tenta minimizar o afeto familiar para reduzir o impacto emocional antes de exames como o Enem, a realidade do ‘pai que não mandou nada’, expõe uma cumplicidade familiar que as classes populares, mergulhadas na degradação e na luta pela sobrevivência, muitas vezes não conseguem oferecer.

Esses dados permitem compreender que os condicionantes materiais que determinam o contexto social são circunstâncias que interferem nos resultados educacionais, produzem e são produzidos pelas desigualdades sociais (Werle; Koetz; Martins, 2015; Vitelli; Fritsch; Silva, 2019). Além disso, ressalta-se ainda que é necessária uma análise mais profunda e detalhada para compreender um indicador de qualidade da educação, como infraestrutura das escolas, adequação da formação docente, disponibilidade e equidade na distribuição desses recursos.

### 4.3 Indicador de Adequação da Formação Docente

No Indicador de Adequação da Formação Docente, para cada uma das disciplinas analisadas é identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma (Brasil, 2024). Em outras palavras, analisa-se se a profissão do agente educacional é própria para sua área de atuação. Este indicador é dividido em grupos de 1 a 5, os quais indicam docentes com formação superior na área em que atuam, descritos a seguir:

**Figura 4** - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

| Grupo | Descrição                                                                                                                                                                                                 |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.                                     |
| 2     | Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.                                                                            |
| 3     | Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona. |
| 4     | Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.                                                                                                                           |
| 5     | Docentes que não possuem curso superior completo.                                                                                                                                                         |

Fonte: Brasil (2014, p. 5).

A seguir, apresenta-se a relação entre os níveis de adequação da formação docente em um comparativo entre as escolas públicas e privadas no município de Palmas, considerando os dados do Censo Escolar de 2024.

**Figura 5** - Percentual de docentes do Ensino Médio em Palmas-TO por níveis da adequação da formação docente.

| Dependência administrativa | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Privada                    | 70,4%   | 0,8%    | 18,8%   | 3,3%    | 6,7%    |
| Pública                    | 83,5%   | 1,7%    | 13%     | 1,4%    | 0,4%    |

Fonte: Elaborada pela autora (2026) com base no Censo Escolar da Educação Básica/Inep (Brasil, 2024).

De acordo com a Figura 5, a etapa do Ensino Médio é composta, em sua maioria, por professores que possuem formação compatível e atuam na área de sua formação específica, configurando-se no grupo 1. Todavia, o percentual de docentes no grupo 3, que é constituído por professores formados em cursos de licenciatura atuando em disciplinas diferentes da sua área de formação, é ainda muito expressivo, correspondendo a 18,8% dos professores do Ensino Médio de rede privada e 13% da rede pública. A maior incidência de professores atuando fora

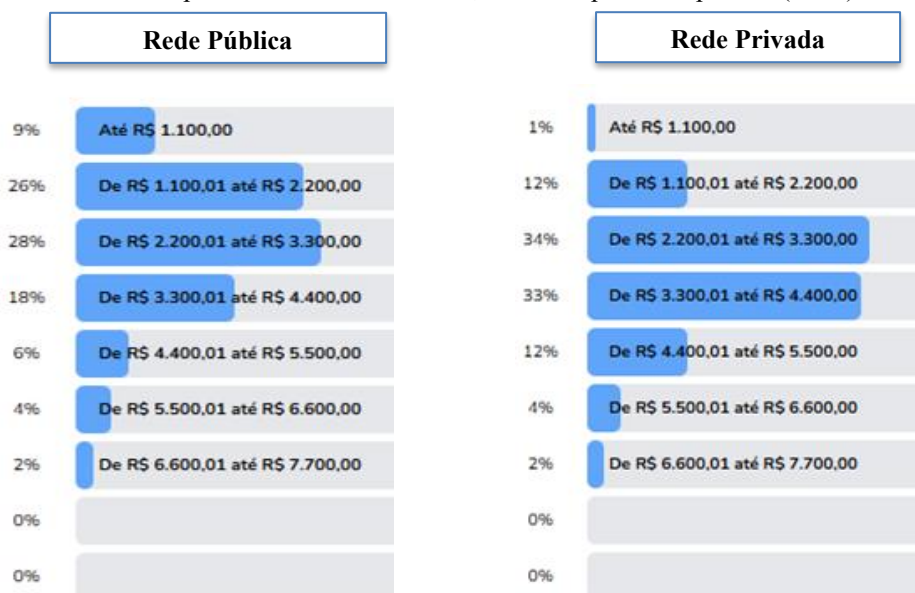
de sua área na rede privada pode ser interpretada sob a ótica da flexibilização e precarização do trabalho docente.

O dado mais revelador desta seção é o fato de a rede privada sustentar índices de aprovação e Ideb superiores, mesmo possuindo indicadores de formação docente tecnicamente ‘piores’ que os da rede pública. O percentual de professores sem cursos de graduação atuando na rede pública é de 0,4%, enquanto na rede privada o índice é de 6,7%, dos professores. Coelho (2008) ressalta que a inadequação da formação docente compromete a qualidade da educação, pois a escassez de profissionais com formação adequada pode resultar em prejuízos significativos para a qualidade do ensino.

Essa contradição evidencia que a superioridade do Ideb da rede privada (5,9 pontos) em relação ao da pública (4,1 pontos), não decorre de uma melhor formação docente, mas sim da conjunção de infraestrutura, apoio familiar e capital cultural dos alunos. O fato de a rede pública ter mais professores formados em suas áreas específicas e, ainda assim, apresentar baixa proficiência, pode indicar que a formação acadêmica, isolada, não é capaz de romper as barreiras do desamparo estatal e da defasagem de base dos estudantes.

Essa situação pode ser ainda mais agravada, se houver uma conexão direta com os salários dos professores no país. A Figura 6, apresenta a diferença salarial entre os docentes das duas redes. Esses dados referentes ao ano de 2021, são os mais recentes ao estabelecer um indicativo sobre a média salarial entre os professores.

**Figura 6 - Salário bruto como professor no Ensino Médio, nas redes privada e pública (todas) – TO**



**Fonte:** QEduc (2021), com base nos dados do Brasil (2021). Dados da pesquisa.

A rede privada apresenta uma concentração maior de profissionais nas faixas salariais mais baixas. Cerca de 35% dos professores dessa rede recebem até R\$ 2.200,00 (sendo 9% até R\$ 1.100,00 e 26% entre R\$ 1.100,01 e R\$ 2.200,00). Em contrapartida, na rede pública, apenas 13% dos docentes situam-se nessas faixas iniciais, com a grande maioria (34%) recebendo entre R\$ 2.200,01 e R\$ 3.300,00. A rede pública demonstra uma robustez maior nas faixas intermediárias. Somadas, as faixas de R\$ 2.200,01 a R\$ 4.400,00 abrangem 67% dos professores. Na rede privada, esse mesmo intervalo de rendimentos contempla 46% dos profissionais. A vantagem da rede pública estende-se também à faixa de R\$ 4.400,01 até R\$ 5.500,00, onde estão 12% dos seus professores, o dobro do percentual registrado na rede privada (6%).

Ao contrário do que se acredita no senso comum, os dados evidenciam que a carreira docente na rede pública oferece uma estrutura remuneratória superior, com menor incidência de salários baixos e uma concentração muito maior de profissionais em patamares médios de vencimentos. A rede privada, por sua vez, apresenta um perfil mais precarizado, com mais de um terço de seu quadro recebendo os valores inferiores ao piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica no valor de R\$ 5.130,63 reais, em 2026<sup>1</sup>.

A desvalorização salarial e falta de valorização (salarial e profissional) dos professores são motivos para os altos níveis de esforço docente no Brasil, assim como para a grande quantidade de docentes que lecionam em áreas diferentes das quais foram formados, uma vez que, com o salário baixo, os profissionais da educação se encontram na necessidade de atuar em mais turmas e escolas, o que aumenta o nível do esforço docente.

Esse fato é ratificado pelo relato a seguir:

Essa questão do salário é um pouco complexa, porque quando eu comparo o salário da privada com a do Estado, a da privada eu ganhava mais por hora/aula. Agora, quando eu comparo com o Instituto Federal, quando eu era professora substituta, aí não, fica diferente. Nisso, entram outros critérios que influenciam nessa questão do salário, que é a questão do tempo. Por exemplo, quando eu estava como professora substituta no IFTO, eu recebia por 40 e eu tinha 20h em sala de aula e 20h de planejamento que, inclusive, é o ideal, para que você consiga analisar e avaliar o que você faz em sala de aula, que não é o que eu tenho hoje como regime de trabalho. Então, quando eu penso nesse aspecto, quando era substituta eu sentia, não só um reconhecimento do meu trabalho, porque eu conseguia me doar mais, bem como eu também acredito que possibilitou que eu tivesse menos turmas. E por ter menos turmas e mais tempo de planejamento, isso gerou mais produtos pedagógicos. No sentido de eu conseguir avaliar o processo e não só o final. E a questão da carga horária: na particular, o tempo de planejamento fica em segundo plano, porque você vende sua

<sup>1</sup> Conforme noticiado na página oficial do Ministério da Educação, em 30/01/2026. Cf.: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/piso-nacional-do-magisterio-e-fixado-em-r-5-1-mil#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,de%20R%24%205.130%2C63](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/piso-nacional-do-magisterio-e-fixado-em-r-5-1-mil#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,de%20R%24%205.130%2C63).

força de trabalho pensando em hora/aula (pelo menos, nas que eu trabalhava) e em um índice que é em relação a sábado letivo, alguns dias de feriado (5,25 x o valor do salário x a quantidade de aulas). Então, acaba que por conta disso eu que tenho que colocar o controle. A grande questão é, como eu trabalhava e era muito nova, eu peguei uma jornada de trabalho de 60h (que é permitido em lei), mas me desgastou muito profissionalmente e me impossibilitou de continuar estudando, fazer um mestrado etc. (Docente 2).

O salário é mais ou menos o equivalente. Mas, eu percebo que na no estado a gente tem que estar mais tempo dentro de sala de aula e mais tempo na escola. Enquanto que na privada exige menos. Então, aqui no estado exige mais tempo de planejamento. Já na privada, você tem mais tempo livre. No estado é muita burocracia, é muito complicado você desenvolver. Parece que tem muita gente na liderança, muitas ideias e pouca coisa prática, enquanto que no colégio privado já é mais prático (Docente 3).

Os relatos explicam essa divergência: na rede privada, o salário é frequentemente inflado pela carga horária excessiva (como a jornada de 60 horas mencionada). Assim, o ‘ganhar mais’ por hora mascara a ausência de benefícios de carreira e a precariedade do vínculo, em que o tempo de planejamento não é remunerado de forma equivalente à regência de classe. A falta desse tempo na rede privada, que deixa o planejamento em ‘segundo plano’, pode explicar por que o ensino privado tende a ser voltado para resultados imediatos (como o Ideb e Enem), em detrimento de uma avaliação processual.

O Docente 3, ao mencionar que no Estado há "muita gente na liderança, muitas ideias e pouca coisa prática", sugere que o tempo de planejamento na rede pública é muitas vezes consumido por exigências burocráticas e preenchimento de documentos, gerando a intensificação do trabalho docente por vias administrativas.

Contudo, a dificuldade em gerir o tempo não é uma falha de organização pessoal, mas um reflexo da precariedade estrutural. Essa dinâmica leva o docente a um estado de sobrecarga contínua, cujas métricas e impactos sobre a saúde e a qualidade do ensino serão detalhados a seguir, com a análise do Indicador de Esforço Docente.

#### **4.4 Indicador de Esforço Docente**

O Indicador de Esforço Docente considera o esforço que o docente realiza em sua carreira, como o número de escolas em que o profissional atua, turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona. Ele classifica o docente em níveis de um a seis, de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, e quanto mais elevado o nível, maior o esforço do docente, conforme a descrição a seguir:

**Figura 7** - Níveis de esforço docente.

| Níveis  | Descrição¹                                                                                                          |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível 1 | Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.                                             |
| Nível 2 | Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.                                     |
| Nível 3 | Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.                      |
| Nível 4 | Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.              |
| Nível 5 | Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. |
| Nível 6 | Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. |

Nota: ¹ Características apresentadas por pelo menos dois terços dos docentes.

**Fonte:** Brasil (2024).

De acordo com esses níveis, os dados de 2024 mostram que a média de esforço docente encontra-se nos grupos 3 e 4, com predominância nesse último, o que representa níveis em que os docentes devem trabalhar mais, em mais turmas, em dois ou mais turnos de jornada de trabalho, em diferentes etapas, níveis e modalidades da educação e em mais de uma instituição escolar.

**Figura 8**- Percentual de docentes do Ensino Médio em Palmas-TO por níveis do indicador de esforço docente

| Dependência administrativa | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 | Grupo 6 |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Privada</b>             | 0,4%    | 8,8%    | 29,4%   | 44,3%   | 11,9%   | 5,2%    |
| <b>Pública</b>             | 0,8%    | 20%     | 35,2%   | 35,9%   | 4,9%    | 3,2%    |

**Fonte:** Elaborada pela autora (2026) com base no Censo Escolar da Educação Básica/Inep (Brasil, 2024).

Conforme demonstrado na Figura 8, a média brasileira é de docentes que se encontram no grupo 4, que possuem entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. No contexto de Palmas, a porcentagem de professores da rede privada que estão no grupo 4, com mais esforço docente, é quase 10% maior do que os professores da rede pública nesse mesmo grupo, além de quase 12% dos docentes privados estarem no grupo 5, com esforço excessivo, em contraste com menos de 5% dos professores públicos nessa divisão.

O elevado número de alunos por professor pode dificultar a oferta de atendimento individualizado, prejudicando a capacidade de abordar as necessidades específicas de cada estudante. Além disso, pode resultar em uma carga de trabalho excessiva para os docentes, comprometendo potencialmente a qualidade do ensino devido à sobrecarga (Masson, 2016).

A partir desses dados, evidencia-se a necessidade da valorização do profissional da educação para um ensino de qualidade, pois os docentes que atuam em diversas etapas, turnos

e modalidades da Educação Básica não têm o mesmo rendimento que os docentes que possuem um trabalho mais direcionado, configurado no grupo 1. A disponibilidade de tempo para o planejamento pedagógico não representa apenas um requisito administrativo, mas um direito fundamental para o desenvolvimento profissional e a qualidade da atuação em sala de aula.

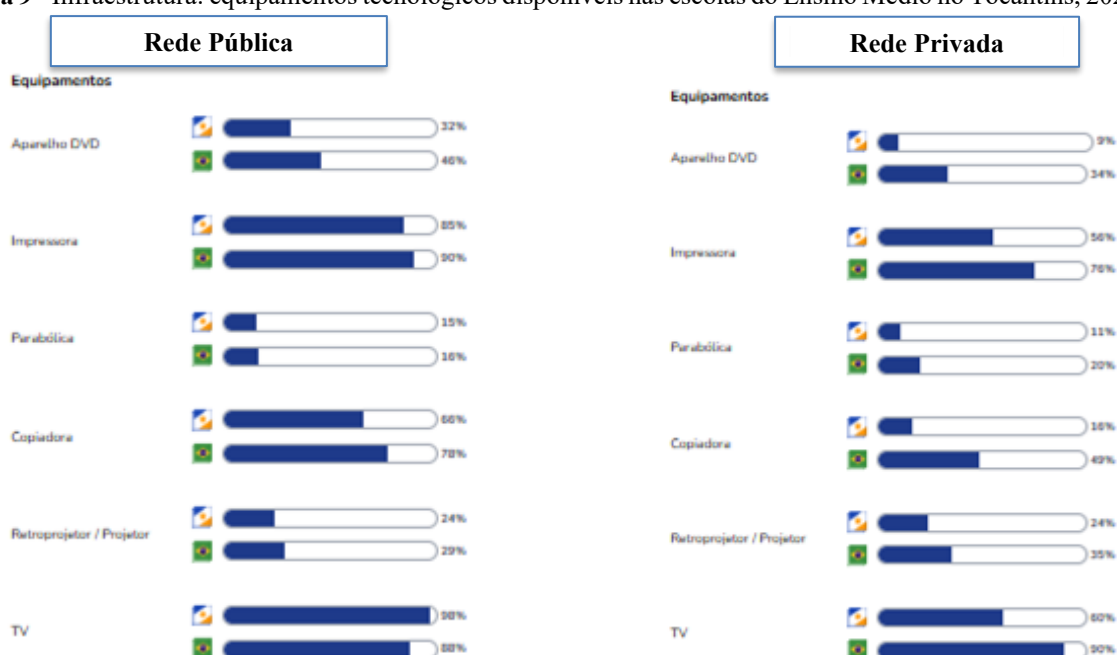
#### 4.5 Infraestrutura escolar

Segundo Coelho (2008), diversos fatores influenciam na qualidade da educação. Dentre eles estão a formação de professores, gestão, condição socioeconômica dos alunos, contexto em que a escola está inserida, insumos recebidos, e a infraestrutura. Nesse sentido, a infraestrutura é um fator importante a ser analisado na oferta de uma educação de qualidade.

Sob essa perspectiva, torna-se claro que elementos como infraestrutura física, disponibilidade de biblioteca, laboratórios, espaços de aprendizado, manutenção das instalações escolares, bem como o acesso a recursos tecnológicos e à internet para uso dos estudantes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento do aprendizado do aluno.

Assim, o Inep (Brasil, 2024) reuniu informações sobre a infraestrutura das escolas de ensino público e privado de 2022 a 2024, incluindo dados como acesso à internet, quadra de esportes, banheiro, biblioteca/sala de leitura, laboratório de informática e auditório, conforme as Figuras 9 e 10, a seguir:

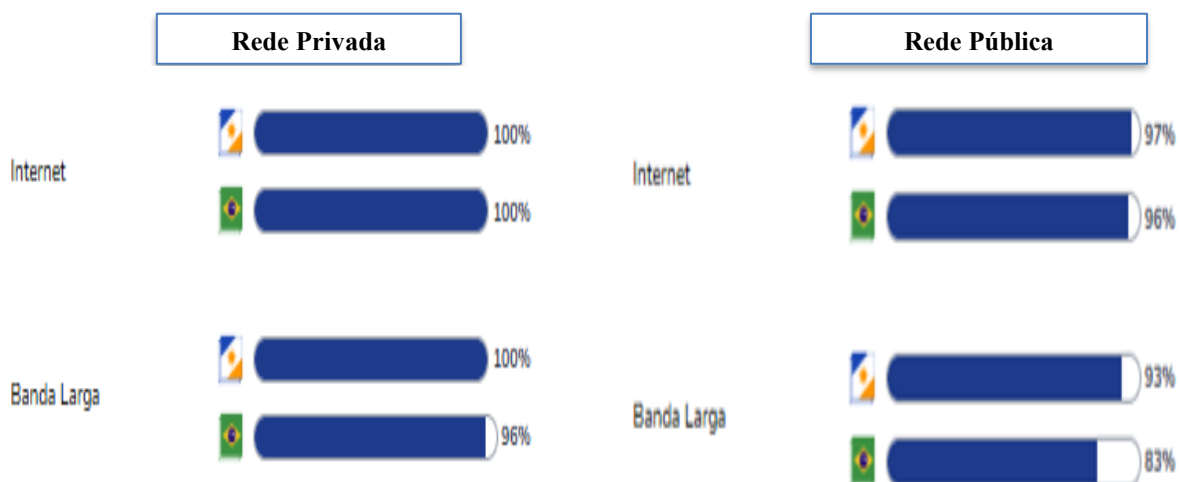
**Figura 9** - Infraestrutura: equipamentos tecnológicos disponíveis nas escolas do Ensino Médio no Tocantins, 2024.



Fonte: QEdu (2024), com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2024). Dados da pesquisa.

Os indicadores de infraestrutura evidenciam uma vantagem da rede privada na oferta de recursos voltados à reprodução e visualização de conteúdos. A quantidade de equipamentos tecnológicos disponíveis é um indicativo de que essa diferença pode limitar a capacidade dos professores da rede pública de diversificar materiais didáticos impressos, tornando-os mais dependentes do livro didático.

**Figura 10** - Acesso à Internet pelas escolas de Ensino Médio do Tocantins, 2024.



**Fonte:** QEdu (2024), com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2024). Dados da pesquisa.

Quanto à internet, o acesso é quase universal em ambas as redes de ensino, mas a qualidade dessa conexão revela que, enquanto a rede privada possui 100% de acesso à banda larga, a rede pública registra 83%. Ao analisar os gráficos do ano de 2024, pode-se observar que a rede pública não está distante da rede privada no quesito infraestrutura, ainda assim os dados de rendimento reforçam as discrepâncias existentes no ensino entre essas duas redes. Nesse contexto, Alves e Soares (2013) explicam que a expressão da efetivação da função social de uma escola é, não apenas o aprendizado do aluno, mas a proposição de condições para que esse resultado seja alcançado.

As assimetrias de infraestrutura tecnológica traduzem-se em obstáculos pedagógicos reais, conforme discutido nos relatos dos professores:

Em relação à infraestrutura, as escolas nas quais eu atuei como professora regente sempre tiveram boa estrutura, no sentido de fornecer materiais tecnológicos, didáticos, materiais de uso como pincéis, cartucho, carga, nem na privada, nem na pública. Mas, no estágio, atuei em uma escola de ensino fundamental que era periférica e que faltava muito subsídio, precisando adaptar atividades (Docente 2).

Então, na rede privada, as salas são bem mais equipadas, tem ar condicionado, a acústica da sala é melhor, ela é mais fechadinha. Tem uma distribuição melhor de pessoas dentro do espaço, né? Não é tão abarrotado. Tem datashow, caixa de som,

tudo disponível em cada sala, o que é diferente na pública, né? A gente tem uma sala muito aberta, então a acústica não é tão boa. Acaba que a gente tem que forçar um pouco mais a voz na hora de dar aula. Não tem, pelo menos onde eu trabalho, não tem ar condicionado ainda. Não tem um datashow por sala, né? A gente tem que se revezar ali para usar a escola inteira. Então, assim, questão de estrutura, eu acho que o principal que eu vejo é isso. E também não tem tantos espaços além da sala de aula para se fazer alguma atividade, se a gente fica bem limitado só à sala de aula (Docente 1).

Ambos os relatos corroboram o que é discutido no estudo publicado por Vasconcelos *et. al.* (2021), em que ficou demonstrado que a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros apresentou melhorias ao longo do tempo; no entanto, ainda persiste a implementação insuficiente de elementos que promovam um funcionamento mais eficaz das escolas. Apesar da redução das desigualdades, observou-se um ambiente escolar ainda carente de equidade.

Assim, contribui-se para a manutenção de um sistema educacional desigual, prejudicando os alunos menos favorecidos, principalmente nas redes públicas de ensino, dando ênfase às escolas periféricas. Dessa forma, reforça-se pelos índices analisados, que o contexto social, econômico, político e cultural em que a educação está inserida exerce influência significativa sobre as desigualdades educacionais e sociais (Alves; Soares, 2013).

A fala da Docente 2 evidencia que, em contextos de vulnerabilidade, o currículo não pode ser aplicado de forma rígida, exigindo do professor uma capacidade de adaptação constante. Essa realidade foi observada de perto durante minhas experiências de Estágio Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), onde atuei em uma unidade escolar que, assim como a mencionada pela entrevistada, apresentavam carências de subsídios básicos. Nessas ocasiões, a prática pedagógica foi colocada em ação e pude perceber que o docente precisa estar preparado para todos os cenários, como a falta de internet, pincel, datashow, entre outros.

Mesmo diante dessas dificuldades, os professores entrevistados e eu, enquanto estagiária e bolsista, buscamos criar estratégias de ensino para garantir o aprendizado, como a elaboração de um plano de aula que possa ser facilmente adaptado para um formato mais acessível, demonstrando assim que a figura do professor se destaca quanto a formação sólida do estudante e que lecionar com compromisso social é um ato de resistência pedagógica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar de que maneira as desigualdades entre as redes pública e privada influenciam a qualidade do ensino no Ensino Médio no município de Palmas, partindo do pressuposto de que existem disparidades significativas que impactam a qualidade do ensino. A pesquisa confirmou, por meio da triangulação entre dados quantitativos oficiais, análise documental e as percepções de professores hábeis, que o abismo entre as duas redes não é apenas uma percepção, mas uma realidade concreta e multifacetada.

A análise dos indicadores educacionais do Censo Escolar, como o Ideb, o Indicador de Não-aprovação, Indicador de Adequação da Formação Docente, Indicador de Esforço Docente e da infraestrutura nas escolas, buscou compreender as assimetrias entre as escolas públicas e privadas e seus resultados educacionais.

As escolas privadas apresentaram, consistentemente, indicadores de desempenho superiores, taxas de fluxo mais adequadas e infraestrutura significativamente mais completa e funcional. Em contrapartida, as escolas públicas, apesar de cumprirem o papel crucial de universalizar o acesso, demonstram persistentes desafios em indicadores de rendimento, além de deficiências históricas em infraestrutura física e tecnológica, conforme previsto na hipótese inicial.

As entrevistas com os três professores licenciados em Letras, que vivenciaram ambas as realidades, não apenas corroboraram os dados quantitativos, mas deram textura e profundidade às estatísticas. Relataram uma sobrecarga docente mais acentuada na rede pública, fruto de turmas maiores, múltiplas jornadas de trabalho e uma burocracia asfixiante. Na rede privada, destacaram a maior disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, a exigência e acompanhamento familiar mais próximo e uma carga horária planejada que permite um aprofundamento maior dos conteúdos.

No ensino de Língua Portuguesa, especificamente, essa diferença se aprofunda: enquanto na rede privada é mais comum avançar em práticas de produção textual complexa, análise literária crítica e uso da língua em múltiplos contextos, na rede pública o ensino frequentemente esbarra na necessidade de sanar defasagens de aprendizagem básicas, na falta de materiais atualizados e no desafio de engajar estudantes cujas condições socioeconômicas impõem outras prioridades imediatas.

Essas constatações reforçam as teorias críticas da educação que fundamentaram este estudo, em especial as contribuições de Bourdieu (1998) e Apple (1989). Fica evidente que a escola, longe de ser um espaço neutro, atua como um reproduzidor das desigualdades sociais. A

concentração de capital cultural, econômico e social nas famílias que acessam a rede privada confere a seus estudantes uma vantagem inicial que é consolidada por uma estrutura escolar também privilegiada.

Conforme observado por Gusmão e Amorim (2022), essa dinâmica suprime oportunidades e perpetua um ciclo em que a origem social determina, em grande medida, a trajetória educacional e, por consequência, as oportunidades futuras. A visão de Anísio Teixeira (2007) da escola pública como "máquina que prepara as democracias" parece, assim, confrontar-se com uma realidade que ainda nega a muitos o pleno exercício desse direito.

Portanto, a pesquisa conclui que as desigualdades entre as redes influenciam o ensino de maneira estrutural e simbólica. Estruturalmente, pela falta de recursos, infraestrutura precária e condições de trabalho docente desfavoráveis na rede pública. Simbolicamente, por criar e legitimar expectativas sociais diferentes sobre os estudantes de cada rede, afetando sua autopercepção e suas aspirações. O ensino da Língua Portuguesa, disciplina fundamental para a emancipação crítica e cidadã acaba por refletir e amplificar essas desigualdades, em vez de ser um instrumento potente para superá-las.

Diante desse quadro, e alinhando-se ao último objetivo específico, este estudo aponta para a necessidade urgente de caminhos que invertam essa lógica. A superação das disparidades identificadas não será alcançada com medidas paliativas, mas com um projeto nacional de valorização da escola pública, que inclua o financiamento robusto e vinculado, assegurando os padrões mínimos de qualidade da Constituição; gestão democrática e autonomia pedagógica real, conforme previsto na LDB, mas esvaziada pela falta de recursos; formação continuada e carreira atrativa para os professores, combatendo a desprofissionalização; e políticas de ação afirmativa e de apoio psicossocial que considerem a realidade concreta dos estudantes.

Em termos acadêmicos, esta pesquisa espera ter contribuído para mapear e problematizar essas desigualdades na específica realidade de Palmas-TO, um recorte ainda pouco explorado na literatura. Reforça-se a importância de estudos locais para compreender a manifestação concreta de problemas nacionais. Como perspectivas para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do corpus de entrevistas, a inclusão da percepção dos estudantes e a investigação de experiências pedagógicas bem-sucedidas dentro da rede pública que, mesmo em condições adversas, apontem para possibilidades de resistência e transformação.

Por fim, reafirma-se a centralidade da escola pública de qualidade como pilar da democracia. Garantir um ensino de Língua Portuguesa de forma equânime e emancipadora é mais do que um dever do Estado; é a condição fundamental para que se construa, de fato, uma

sociedade menos excludente e mais justa, na qual o direito à educação deixe de ser um privilégio de rede e se torne, efetivamente, um direito de todos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj/?lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2025.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 01 set. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 020/2014**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf). Acesso em: 29 nov. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Adequação da Formação Docente**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 12 nov. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2024.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf). Acesso em: 12 nov. 2025.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Henrique. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ., Rio de Janeiro**, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

DUTRA, Janderson Ferreira; FIRMINO JÚNIOR, João Batista; FERNANDES, Damires Yluska de Souza. Fatores que podem interferir no desempenho de estudantes no ENEM: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 31, p. 323–351, 2023. DOI: 10.5753/rbie.2023.3087. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3087>. Acesso em: 24 jan. 2026.

FERNANDES, Taynara Roberta; PASSADOR, Cláudia Souza. Contexto socioeconômico e infraestrutura escolar no desempenho acadêmico: revisão sistemática da literatura. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, DOI:10.5902/2318133884346 September 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/84346>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

GATTI, Bernadette. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, 42(e2), 01–17. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>. Acesso em: 01 jan. 2026.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; AMORIM, Simone Silveira. Análise acerca dos dispositivos institucionais que estruturam as desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-17, jan.-dez. 2022 | e-41222. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/download/41222/27708>. Acesso em: 20 set. 2025.

INSTITUTO Mobilidade e Desenvolvimento Social. Evolução e intensidade do abandono e da evasão escolar: **Uma análise a partir dos dados do Censo Escolar**. 2021. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/abandono-e-evasao/evolucao-e-intensidade-do-abandono-e-da-evasao-escolar-uma-analise-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar>>. Acesso em: 27 out. 2025.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2025.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.656>. Acesso em: 10 set. 2025.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

**QEDU**. Infraestrutura escolar: Tocantins. *QEdu*, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/17-tocantins/censo-escolar/infraestrutura>. Acesso em: 25 jan. 2026.

**QEDU**. Questionários Saeb: professores – Tocantins. *QEdu*, 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/17-tocantins?ano=2021>. Acesso em: 25 jan. 2026.

**QEDU**. Tocantins: Ideb e desempenho escolar. *QEdu*, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/17-tocantins/ideb/municipios>. Acesso em: 20 jan. 2026.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdades de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. Dados – **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS PRIMO, Wanderley dos. Políticas Públicas em Educação e a Qualidade do Ensino: Desafios e Perspectivas para a Equidade. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 28, p. 185–208, 2025. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/657>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII; Rosangela Araujo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 569-584, dez. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>. Acesso em: 13 jan. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

UNESCO. **Relatório de atividades da UNESCO no Brasil**: 2022. Brasília: 2022. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384818\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384818_por). Acesso em: 20 nov. 2025.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, v. 29, n. 113. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>. Acesso em: 30 set. 2025.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; SILVA, Rodrigo Dias. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019. Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso em: 30 set. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11686/12758>. Acesso em: 19 nov. 2025.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e47486, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mWXCLXQ4bVTS8scntgjFDGb/>. Acesso em: 24 jan. 2026.