

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

**ESCOLA NÃO É TUDO IGUAL: DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E
PROCESSOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO
BRASILEIRO, A PARTIR DO CENSO ESCOLAR 2022**

JANARTE CLÉIA DO NASCIMENTO

**ESCOLA NÃO É TUDO IGUAL: DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E
PROCESSOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO
BRASILEIRO, A PARTIR DO CENSO ESCOLAR 2022**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Laísa Veroneze Bisol

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2026

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa se encerra, marcada por desafios, aprendizados e superações. Com o coração grato e pleno de alegria, agradeço, primeiramente, a Deus, pois creio que os sonhos que habitam em nós são por Ele semeados, assim como a força necessária para perseverar até sua concretização. Como nos lembra o Salmo 90:17: “Seja sobre nós a graça do Senhor, nosso Deus; confirma sobre nós a obra das nossas mãos. ”

Ao meu esposo, Kássio Silva Costa, expresso minha mais profunda gratidão e todo o meu amor. Agradeço pelo companheirismo, pelo respeito às minhas escolhas e por acreditar em mim, inclusive nos momentos em que eu mesma duvidei. Sua presença constante, seu apoio nos dias difíceis e seu cuidado foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Ao longo desses 27 anos de caminhada conjunta, cada conquista torna-se ainda mais significativa ao seu lado.

Às minhas filhas, Ana Luiza e Ana Lara, dedico um agradecimento especial, repleto de amor. Obrigada pela compreensão, pela maturidade e pelo carinho ao aceitarem minha ausência em diversos momentos, em função da dedicação a este percurso. Tudo o que faço é por vocês e para vocês.

À minha orientadora, registro minha sincera gratidão pela dedicação, pela escuta atenta e pelo acompanhamento sensível ao longo de todo o processo. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Às minhas amigas Maria Cândida e Santa Jesuína, agradeço, de forma muito especial, pela parceria construída ao longo dessa trajetória. Obrigada por compartilharem angústias, aprendizados e conquistas, fortalecendo umas às outras até o final. A amizade que cultivamos ao longo desse percurso é, sem dúvida, um dos maiores presentes desta jornada.

Por fim, levo comigo a certeza de que nenhuma conquista é solitária, e que cada gesto de apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui.

RESUMO

Esta dissertação analisa as desigualdades estruturais presentes no Ensino Médio público brasileiro, com base nos dados do Censo Escolar de 2022. O estudo tem como objetivo examinar as diferentes realidades das escolas públicas, com foco nas disparidades nas condições de infraestrutura e de recursos pedagógicos, buscando compreender de que maneira tais desigualdades expressam processos de exclusão e silenciamento educacional. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem mista, articulando análise quantitativa dos dados do Censo Escolar com revisão bibliográfica de produções acadêmicas recentes sobre desigualdades educacionais no Brasil, especialmente no período de 2019 a 2024. O estudo evidencia que fatores como a precariedade da infraestrutura escolar, a limitação de recursos tecnológicos e as desigualdades regionais e socioeconômicas impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem, sendo agravados no contexto da pandemia de Covid-19. Os resultados apontam que as escolas públicas brasileiras não apresentam condições homogêneas, revelando profundas assimetrias que reforçam processos históricos de exclusão educacional. Conclui-se que a superação dessas desigualdades exige a implementação de políticas públicas orientadas pela equidade, com investimentos estruturais, valorização dos profissionais da educação e ampliação do acesso às tecnologias, a fim de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais; Ensino Médio; Escola pública; Infraestrutura escolar; Censo Escolar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the structural inequalities present in Brazilian public high schools, based on data from the 2022 School Census. The study aims to examine the different realities of public schools, focusing on disparities in infrastructure conditions and pedagogical resources, in order to understand how such inequalities reveal processes of educational exclusion and silencing. Methodologically, the research adopts a mixed-methods approach, combining quantitative analysis of School Census data with a bibliographic review of recent academic studies on educational inequalities in Brazil, especially from 2019 to 2024. The findings show that factors such as inadequate school infrastructure, limited access to technological resources, and regional and socioeconomic disparities directly impact teaching and learning conditions, and were intensified during the COVID-19 pandemic. The results indicate that Brazilian public schools do not present homogeneous conditions, revealing deep asymmetries that reinforce historical processes of educational exclusion. It is concluded that overcoming these inequalities requires the implementation of public policies guided by equity, including structural investments, teacher valorization, and expanded access to technology, in order to ensure the right to quality education for all.

Keywords: Educational inequalities; High school education; Public schools; School infrastructure; School Census.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora	11
1. ESTADO DO CONHECIMENTO	13
1.1. Reflexões sobre os achados	17
1.2 Contexto da Escola Pública Brasileira	34
1.3 O histórico da educação pública no Brasil	36
1.4 Escola pública, evasão escolar e desigualdade social	38
1.4.1 Processos de exclusão e silenciamento	40
1.5 Políticas públicas e o Ensino Médio	43
2. METODOLOGIA	45
2.1 Etapas da pesquisa, análise de dados secundários	45
2.2 Apuração das diferenças estruturais por Região Federativa	46
2.3 Análise quantitativa e qualitativa	47
2.3.1 Análise quantitativa	48
2.3.2 Análise qualitativa	48
2.4 Análise individual dos dados	48
2.5 Limitações da pesquisa	49
3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: RUPTURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	50
3.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil	50
3.2. A Lei 13.415/2017 e a Reforma do Ensino Médio	50
3.2.1 Impactos da reforma no contexto das desigualdades educacionais	54
3.2.2 A escola pública em disputa: entre o direito à formação integral e o esvaziamento do Ensino Médio	54
4. A MATERIALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR 2022	58
4.1 Censo Escolar como base analítica para a compreensão das desigualdades no Ensino Médio	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil enfrentou, nas últimas décadas, desafios estruturais que comprometeram a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Dentre esses desafios, destacaram-se as desigualdades na infraestrutura escolar, a escassez de recursos pedagógicos e a limitação no acesso às tecnologias. Fatores que se manifestam com maior intensidade em contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica, como comunidades periféricas, áreas rurais e determinadas regiões do país, como Norte e Nordeste.

A noção de “carência” não se restringe à dimensão econômica associada à baixa renda, mas abrange, de maneira mais ampla, a insuficiência ou precariedade dos investimentos estatais em infraestrutura educacional, tais como laboratórios, bibliotecas e acesso à internet, bem como a limitação na disponibilização de recursos humanos qualificados e na oferta de bens culturais. Tal contexto contribui para o aprofundamento dos processos de exclusão educacional. Essas desigualdades encontram suas raízes em processos históricos marcados pela concentração de renda e pela distribuição desigual dos investimentos públicos, fatores que têm produzido um cenário persistente de assimetria no acesso às oportunidades educacionais.

Conforme argumenta Saviani (2007), a educação, em contextos de desigualdade, não pode ser compreendida apenas como um direito individual, mas como uma condição fundamental para a superação das contradições sociais, exigindo ações coletivas e políticas públicas efetivas que garantam sua universalização. É nessa perspectiva que a obra de Saviani, com suas reflexões sobre evasão e desigualdade na escola pública, se torna uma lente teórica para a análise das disparidades estruturais. Tais fatores contribuíram para a perpetuação de uma educação desigual, restringindo as oportunidades dos estudantes das escolas públicas e impactando diretamente suas trajetórias de vida.

Diante desse cenário, as disparidades nas condições estruturais das escolas públicas brasileiras, especialmente no que se refere à infraestrutura, aos recursos educacionais e à inclusão digital, configuram-se como um dos principais desafios da educação pública no país.

Nesse contexto, o problema norteador desta pesquisa é formulado da seguinte maneira: De que maneira as desigualdades evidenciadas nas condições de

infraestrutura e de recursos pedagógicos das escolas públicas de ensino médio revelam processos de exclusão e silenciamento educacional no contexto brasileiro?

A partir desse questionamento, o objetivo geral desta dissertação consiste em examinar o contexto das diferentes realidades da escola pública brasileira, com foco no ensino médio, a fim de compreender as disparidades nas condições de infraestrutura e de recursos pedagógicos.

Nesse sentido, busca-se analisar, a partir dos dados do Censo Escolar 2022, as desigualdades nas condições de infraestrutura e de recursos pedagógicos das escolas públicas de ensino médio, evidenciando como tais disparidades expressam processos de exclusão e silenciamento educacional no contexto brasileiro.

Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Sistematizar, com base na produção acadêmica recente, os debates sobre desigualdades estruturais na escola pública brasileira, com foco no ensino médio;
- b) Identificar as principais desigualdades estruturais nas escolas públicas de ensino médio, considerando as regiões federativas e a localização urbano/rural;
- c) Analisar as condições de infraestrutura e de recursos pedagógicos evidenciadas pelo Censo Escolar 2022;
- d) Interpretar tais disparidades à luz das discussões sobre desigualdade educacional e processos de exclusão no contexto brasileiro.

Para além de um levantamento meramente técnico das condições estruturais das escolas, torna-se fundamental compreender a trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil enquanto etapa constitutiva da educação básica, marcada por recorrentes indefinições quanto à sua identidade e à sua função social. Ao longo do século XX, essa etapa educacional foi concebida, de maneira alternada, ora como preparação para o ingresso no ensino superior, ora como formação técnica orientada para a inserção no mercado de trabalho, sem que, contudo, nenhuma dessas finalidades tenha se consolidado de forma plena e consistente.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), institui-se um movimento de valorização do Ensino Médio como espaço de formação integral, orientado ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Contudo, esse processo de afirmação identitária é fragilizado pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que fragmenta o currículo e introduz os itinerários formativos, enfraquecendo a função formativa da escola pública. Apresentada como estratégia de flexibilização e aproximação com o mercado de trabalho, tal reforma

contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais, sobretudo nas regiões que já enfrentam graves déficits de infraestrutura e de recursos humanos.

Mais do que diferenças materiais, as disparidades estruturais identificadas expressam formas históricas de desigualdade que produzem silenciamentos e limitam as possibilidades de permanência, aprendizagem e participação dos sujeitos socialmente menos favorecidos. Assim, compreender tais assimetrias implica reconhecer que a infraestrutura escolar não é neutra, mas integra a própria estrutura de reprodução das desigualdades educacionais no país.

A seguir, são expostas as justificativas para a realização desta dissertação. A relevância do estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre as causas das desigualdades educacionais, com vistas à formulação de políticas públicas mais eficazes, focadas na equidade e na melhoria das condições de ensino. Os resultados obtidos visam contribuir para a elaboração de estratégias voltadas à promoção de uma educação pública mais justa, inclusiva e igualitária, capaz de assegurar oportunidades de aprendizagem de qualidade a todos os estudantes do país.

Sob esse viés, este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), que investiga o papel das tecnologias no processo educativo. Ao analisar como as condições estruturais das escolas interferem no ensino e na aprendizagem, o trabalho manteve-se alinhado aos objetivos da linha 3, refletindo sobre o uso das tecnologias e das linguagens como ferramentas culturais e pedagógicas.

Essa realidade, embora ainda atual, é fruto de um processo histórico de negligência com a educação pública, intensificado a partir da década de 1970, quando o país expandiu o acesso à escolarização básica sem garantir investimentos proporcionais em infraestrutura e qualidade. Mesmo com avanços legais posteriores, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), persistiram desigualdades no financiamento e na distribuição de recursos educacionais, agravadas em determinados períodos por descontinuidade de políticas públicas.

Diante do atual contexto de precarização das políticas educacionais, de reformas que restringem o direito à formação integral e de um cenário político marcado por instabilidade e desinvestimento público, esta pesquisa reafirma o papel da escola

pública como espaço de resistência e de justiça social. Ao investigar as disparidades nas condições estruturais do Ensino Médio público, não apenas analisamos os limites materiais, mas também tensionamos os projetos de formação em disputa no Brasil contemporâneo.

Ainda que não esgote a complexidade do tema, este estudo se propõe a dialogar com os desafios históricos e atuais que atravessam a educação brasileira, contribuindo para reflexões que fortaleçam o compromisso com a equidade, a democracia e o direito à educação de qualidade para todos. Dessa forma, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formulação de práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes, que ampliem o direito à educação de qualidade para todos, conforme assegurado pelo Art. 205 da Constituição Federal.

Nessa esteira, a presente pesquisa apresenta como base uma trajetória pessoal e profissional que reflete uma profunda preocupação com as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, especialmente nas escolas públicas de Ensino Médio. Ao longo de alguns anos vividos de atuação na educação, ficou evidente que a carência de infraestrutura, recursos educacionais e acesso às tecnologias afetava diretamente o aprendizado dos alunos, perpetuando um ciclo de exclusão social e limitando as oportunidades de crescimento desses indivíduos.

A partir disso, o aumento do interesse acadêmico em questões como equidade na educação e a latente inclusão digital conferiram uma relevância significativa a esta pesquisa, especialmente em um momento em que a educação pública no Brasil exige grandes e urgentes transformações. Ao examinar de que maneira essas disparidades impactam a qualidade do aprendizado, esta investigação pretende contribuir para o debate educacional, oferecendo dados e análises que possam embasar futuras reflexões e estudos voltados à promoção de uma educação mais justa e acessível.

A educação vai além das salas de aula, ela é um pilar essencial para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Ao discutir as desigualdades educacionais, busca-se não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também fomentar uma cultura de respeito e empatia, fundamental para a construção de um futuro mais equitativo. Reconhecer as capacidades de todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, consideramos vital para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Para que essa inclusão se efetive e os alunos possam desenvolver plenamente suas habilidades acadêmicas e sociais, é considera-se crucial que toda a comunidade escolar (professores, gestores e profissionais de apoio) se envolva em um esforço colaborativo e integrado.

Na sequência, apresenta-se a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, com o intuito de evidenciar as motivações pessoais que impulsionaram a realização deste estudo. A partir deste ponto, o texto passa a ser redigido na primeira pessoa do singular, de modo a conferir maior pessoalidade à narrativa

Trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora

Iniciei e concluí ¹minha trajetória educacional na rede pública de ensino, na cidade de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso. Estudei na Escola Estadual Pindorama, onde finalizei o ensino fundamental, experiência da qual guardo lembranças significativas. Na adolescência, aos 15 anos, iniciei minha vida profissional como vendedora em uma loja do comércio varejista e, simultaneamente, ingressei no ensino médio noturno.

Como muitos jovens da classe trabalhadora, conciliava trabalho durante o dia e estudos à noite, rotina que marcou todo o período do ensino médio profissionalizante. Saía de casa por volta das seis horas da manhã e retornava apenas à noite, por volta das vinte e três horas. Apesar do cansaço, esse período foi fundamental para meu amadurecimento pessoal e profissional, repleto de aprendizados, desafios e transformações.

Em 2008, já casada e com uma filha pequena, senti a necessidade de promover mudanças significativas em minha trajetória. Convicta de que a educação era o caminho mais consistente para ampliar horizontes, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Durante a graduação, mantive a rotina de trabalho no comércio, conciliando as atividades profissionais, acadêmicas e familiares, enquanto cuidava de uma filha ainda bebê. Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo desse percurso, permaneci motivada

¹ esta seção é redigida na primeira pessoa do singular por tratar-se da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora nos quais a explicitação do percurso formativo contribui para a compreensão das motivações, escolhas teóricas e do posicionamento da pesquisadora em relação ao objeto de estudo.

pelo desejo de concluir a formação e pelo interesse profundo pela língua inglesa, que se consolidava como projeto profissional.

Concluída a graduação em 2012, passei a vislumbrar novas possibilidades no campo educacional e ingressei no mercado de trabalho como professora de língua inglesa. Esse momento representou uma conquista significativa, tanto no plano profissional quanto pessoal, reforçando a certeza de que a escolha pela docência havia sido acertada. Posteriormente, dei continuidade à formação acadêmica por meio de uma pós-graduação em Metodologias no Ensino de Língua. Ao longo de vários anos, atuei como professora contratada na rede estadual de ensino e, posteriormente, migrei para a rede privada. Atualmente, exerço a docência no Sesc Escola, em Rondonópolis–MT, atividade que desempenho com realização profissional.

A busca constante por aprimoramento acadêmico e pela compreensão das demandas da escola contemporânea motivou uma reflexão aprofundada sobre minha trajetória na educação pública. As experiências vivenciadas ao longo dos anos permitiram compreender a complexidade dos contextos escolares e a diversidade dos sujeitos atendidos pelas instituições educacionais, bem como os desafios enfrentados cotidianamente por professores e estudantes.

Diante dessas vivências, tornou-se evidente a urgência de repensar as práticas educativas, especialmente no que se refere às disparidades estruturais existentes entre as escolas públicas. Esse reconhecimento impulsionou minha decisão de participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen. A partir do ingresso no programa, identifiquei-me com a linha de pesquisa *Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias*, que investiga as relações entre ensino, linguagens e sociedade.

Essa perspectiva teórica possibilita articular prática profissional e pesquisa acadêmica, favorecendo a construção de um trabalho socialmente relevante e comprometido com a transformação educacional. A vivência na educação pública evidenciou não apenas as desigualdades estruturais entre as escolas, mas também os efeitos da exclusão digital sobre o acesso ao conhecimento e a qualidade do ensino. Assim, esta pesquisa emerge do compromisso em investigar tais desigualdades e em contribuir para reflexões e políticas educacionais que promovam ambientes de aprendizagem mais justos, equitativos e democráticos.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO

Nos últimos cinco anos, o cenário educacional brasileiro passou por transformações significativas, marcadas por avanços e desafios em termos de políticas públicas e desigualdades entre as redes pública e privada.

A pandemia de Covid-19, a partir de 2020, exacerbou as disparidades educacionais, com a interrupção das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto, o que evidenciou ainda mais a desigualdade no acesso à educação. Muitas escolas públicas não possuíam infraestrutura adequada para oferecer o ensino remoto, e cerca de 20% dos estudantes brasileiros não tinham acesso à internet em casa, o que agravou a exclusão educacional (IBGE, 2022). A educação, como afirma Freire (1996), deve ser um instrumento de emancipação, mas isso só é possível quando há condições mínimas de acesso e igualdade para todos.

Com a retomada das aulas presenciais em 2022, o foco foi a recuperação da aprendizagem, mas a implementação das políticas de recuperação continuou desigual, refletindo as disparidades entre as redes de ensino. O Censo Escolar de 2022 apontou que a rede privada seguiu apresentando melhores resultados, enquanto a rede pública enfrentou desafios como a falta de professores qualificados e a escassez de recursos tecnológicos (Pereira, 2022). A recuperação da aprendizagem, portanto, se deu de forma desigual, refletindo um sistema educacional ainda marcado por profundas desigualdades regionais e socioeconômicas.

Nesse contexto, as perspectivas para o futuro da educação no Brasil envolvem a necessidade urgente de reformas estruturais que promovam a equidade, além da valorização dos professores. A adoção de novas tecnologias e a ampliação do tempo integral nas escolas, conforme sugerido por Silva e Pimenta (2021), são caminhos importantes para mitigar essas desigualdades. No entanto, é essencial que tais medidas considerem as especificidades regionais e valorizem os profissionais da educação, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

Como propõe Freire (1996), as políticas educacionais precisam ser orientadas por um compromisso com a equidade e a democratização do ensino, princípios que, embora fundamentais, não são consensuais nem priorizados de forma contínua nas agendas públicas. Ao contrário, o cenário político recente tem revelado a ascensão de projetos que desconsideram ou mesmo rejeitam a educação pública como um bem

coletivo, o que evidencia a existência de disputas em torno de qual educação se defende, para quem e a serviço de quais interesses. Assim, ao retomar o pensamento freiriano, esta pesquisa se alinha a uma concepção de educação emancipadora e crítica, ciente de que sua defesa implica tomar posição frente às contradições sociais e políticas que atravessam o país.

Nesse sentido, o estudo se propôs a investigar as condições estruturais das escolas públicas e os desafios enfrentados pelos alunos, especialmente nos últimos cinco anos, marcados por retrocessos institucionais, cortes de investimentos e eventos climáticos que agravaram ainda mais as desigualdades educacionais.

A análise das disparidades educacionais permitiu a identificação de formas de aprimorar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais, visando garantir que mais estudantes, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica, tivessem acesso a uma educação de qualidade e justa, promovendo maior equidade no sistema educacional.

Culturalmente, a pesquisa pôde provocar uma reflexão importante sobre as desigualdades educacionais e seu impacto na formação dos indivíduos e na sociedade. Ao destacar como as condições de acesso à educação influenciaram diretamente as oportunidades dos alunos, o estudo buscou colaborar para uma mudança de mentalidade que valorizasse o direito à educação como parte de um projeto de sociedade comprometido com a justiça social. Ao defender a inclusão e o acesso igualitário ao ensino, reconheceu-se que essa defesa foi política, situada e disputada, e que se fez necessária justamente porque parte da população ainda rejeitava tais princípios.

Para iniciar a pesquisa científica sobre o contexto das escolas públicas brasileiras, tornou-se essencial compreender o que já vinha sendo investigado por outros pesquisadores e em programas de pós-graduação. Esse levantamento do que se conhecia sobre o tema foi denominado “Estado do Conhecimento”. Conforme John W. Creswell (2017, p. 33) discutiu a importância da revisão da literatura no contexto da pesquisa, sem uma revisão abrangente, a pesquisa correu o risco de ser redundante e de não acrescentar novas percepções relevantes.

A revisão da literatura não é apenas um resumo das pesquisas anteriores, mas um processo essencial que contextualiza a pesquisa atual. Ela ajuda a identificar lacunas no conhecimento existente, a construir uma base teórica sólida e a demonstrar como a pesquisa proposta contribui para o avanço do

campo de estudo. Sem uma revisão abrangente do estado do conhecimento, a pesquisa corre o risco de redundância e falta de relevância.

O objetivo desta análise foi examinar as pesquisas já realizadas que abordaram as diferentes realidades das escolas públicas de ensino médio nos últimos cinco anos no Brasil, um período marcado por mudanças significativas na educação e por discussões sobre políticas educacionais, inclusão e tecnologia, visto que esse recorte temporal representou um momento crucial para compreender as dinâmicas que afetaram o sistema de ensino.

Essa questão mostrou-se fundamental para esta dissertação, cujo foco foi *ESCOLA NÃO É TUDO IGUAL: DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E PROCESSOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO, A PARTIR DO CENSO ESCOLAR 2022*”, com ênfase nas variações estruturais e funcionais entre essas instituições. Nesse sentido, destacaram-se os fatores sociais, econômicos e regionais que influenciaram a qualidade da educação oferecida e as oportunidades disponíveis para os alunos, refletindo a diversidade e as desigualdades que permeavam o sistema público de ensino.

O levantamento das pesquisas foi iniciado por meio de uma consulta a dissertações e teses disponíveis em plataformas especializadas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal da CAPES. Foram utilizados os descritores “Escola pública brasileira and qualidade na educação”, “Escola pública e ensino médio and infraestrutura educacional e desigualdades” e “Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil”, com o objetivo de direcionar a busca e identificar os estudos mais relevantes sobre o tema.

A partir dessa revisão, foram selecionados os principais estudos que abordaram as desigualdades e as variáveis contextuais nas escolas públicas brasileiras, com foco nas principais diferenças estruturais e nos progressos e fragilidades identificados no período de 2019 a 2024. Essa análise forneceu uma base sólida para a pesquisa, possibilitando uma compreensão detalhada da conjuntura das escolas públicas, das disparidades regionais e tecnológicas e das condições de ensino, conforme evidenciado pelos dados do Censo Escolar de 2022.

Os resultados indicaram a existência de publicações relevantes nos últimos cinco anos. Para orientar a pesquisa, foram utilizados os descritores: “Escola pública

brasileira and qualidade na educação”, “Escola pública e ensino médio and infraestrutura educacional e desigualdades” e “Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil”.

Quadro 1 – Descritores e quantitativo de publicações encontradas na plataforma BDTD (2019–2024)

Descritores	Publicações encontradas
Escola pública brasileira and qualidade na educação	19
Escola pública e ensino médio and infraestrutura educacional e desigualdades	13
Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil	16

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados obtidos nos catálogos da BDTD.

Os dados apresentados aqui referiram-se à primeira pesquisa realizada na plataforma BDTD, na qual foi delimitado o período de 2019 a 2024. A escolha desse recorte temporal justificou-se pela proposta central da dissertação, que consistiu em analisar o contexto das escolas públicas brasileiras e como as desigualdades estruturais ainda impactaram a qualidade da educação.

A delimitação do período teve como objetivo concentrar a análise nas publicações mais recentes, que pudessem refletir as condições vigentes, as políticas educacionais em vigor e as mudanças nas práticas pedagógicas, permitindo uma compreensão mais precisa da situação contemporânea.

Durante a busca realizada com o descritor “Escola pública brasileira” AND “qualidade na educação”, foram encontradas 19 pesquisas, sendo 3 teses e 16 dissertações. No entanto, uma análise mais detalhada mostrou que muitos desses estudos abordaram questões gerais sobre políticas educacionais ou teorias pedagógicas, sem aprofundarem-se nas especificidades das desigualdades que afetaram as escolas públicas. Sendo assim, nenhuma das referidas pesquisas apresentou relação direta com a temática investigada.

No descritor “Escola pública e ensino médio and infraestrutura educacional e desigualdades”, foram identificadas 13 pesquisas, sendo 5 teses e 8 dissertações. A partir dessa seleção, optou-se por filtrar os títulos que mais se relacionavam com a temática central, especialmente no que diz respeito à forma como as disparidades na

infraestrutura das escolas poderiam influenciar a qualidade do ensino e perpetuar desigualdades de oportunidades entre os alunos. Dessa forma, chegou-se a 5 estudos com temas semelhantes a esta investigação, sendo 4 dissertações e 1 tese, que foram selecionados para análise e para dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho.

Na busca com o descritor “Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil”, ao aplicar-se o filtro “Assunto: Ensino Médio”, constatarem-se 16 pesquisas. Todavia, observou-se que, após a leitura dos títulos, a relação direta com a temática foi identificada em apenas 2 pesquisas, ambas dissertações. Esse aspecto reforçou a escassez de estudos que investigaram a temática abordada.

Após a pesquisa no banco de dados da BDTD, realizou-se uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os mesmos descritores, na qual foram encontrados os seguintes trabalhos:

Quadro 2 – Descritores e quantitativo de publicações encontradas na plataforma CAPES (2019–2024)

Descritores	Publicações encontradas
Escola pública brasileira and qualidade na educação	4
Escola pública e ensino médio and infraestrutura educacional e desigualdades	0
Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil	6

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados obtidos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Da mesma forma que na pesquisa anterior, as quantidades referidas foram obtidas após a aplicação do filtro de delimitação temporal entre 2019 e 2024.

As ações de pesquisa nos bancos de dados da CAPES estiveram diretamente alinhadas ao propósito da investigação, uma vez que buscaram compreender as condições estruturais dessas instituições e sua relação com o processo de aprendizagem. Ao analisar os resultados encontrados e realizar uma leitura crítica sobre a temática, constatou-se a escassez de estudos que abordaram diretamente a infraestrutura escolar como um fator influente no desempenho dos alunos,

especialmente no Ensino Médio, evidenciando a necessidade de uma maior investigação sobre essa questão.

Ao utilizar o descritor “Escola pública brasileira AND qualidade na educação”, foram encontradas 2 teses e 2 dissertações. A partir delas, foram selecionados os títulos que se relacionavam à temática, especialmente aqueles que se aprofundaram nas especificidades das desigualdades que afetaram as escolas públicas. No entanto, apenas 1 tese apresentou relevância direta com a temática investigada. Essa abordagem permitiu uma leitura crítica e a eliminação de títulos que não apresentavam relação com os objetivos desta pesquisa.

Na sequência, foi realizada a busca utilizando o descritor “Escola pública e ensino médio AND infraestrutura educacional e desigualdades”, a qual não gerou resultados diretamente relacionados ao tema deste trabalho. Essa ausência evidenciou uma lacuna importante na literatura sobre as condições estruturais das escolas públicas no Brasil e a influência que exerceram sobre o desempenho educacional dos estudantes, indicando, portanto, a necessidade de uma análise mais aprofundada nesse campo.

Durante a pesquisa com o descritor “Diferenças estruturais nas escolas públicas AND desigualdades entre as escolas públicas no Brasil”, observou-se a existência de 6 pesquisas, sendo 5 dissertações e 1 tese. Entretanto, verificou-se que algumas dissertações e teses encontradas datavam de um período anterior à implementação da Plataforma Sucupira, que passou a ser utilizada em 2013. Todas as dissertações e teses identificadas abordaram o período de 1996 a 2007, o que indicou uma lacuna significativa no campo de estudo nos últimos anos. Essa limitação temporal demonstrou a escassez de pesquisas recentes que investigaram as condições estruturais das escolas públicas, com foco no Ensino Médio, e como estas influenciaram as desigualdades educacionais no contexto atual.

Considerando que o foco da pesquisa esteve nos últimos cinco anos, foi possível observar a necessidade urgente de atualizar as investigações sobre essa temática, especialmente no que se refere aos impactos das mudanças educacionais e das políticas públicas recentes. A partir desse contexto, o estudo buscou compreender e atualizar as discussões em torno da infraestrutura escolar e das desigualdades educacionais presentes no cenário contemporâneo da educação pública brasileira.

1.1. Reflexões sobre os achados

Ao realizar a pesquisa nas plataformas BDTD e CAPES, buscando estudos sobre as desigualdades nas escolas públicas com foco maior no Ensino Médio no Brasil, identificou-se uma ausência significativa de investigações recentes, especialmente no que se refere às condições estruturais das escolas e a como elas puderam afetar o desempenho dos alunos. Utilizando-se descritores como “Diferenças estruturais nas escolas públicas and desigualdades entre as escolas públicas no Brasil”, a busca revelou pouquíssimos estudos diretamente relacionados ao tema desta pesquisa e, quando foram encontrados, a maioria dos trabalhos era de períodos anteriores, abrangendo o intervalo de 1996 a 2007. Essa ausência de investigações recentes pode ser compreendida, conforme apontam estudos como os de Nora Krawczyk (2014), como parte de um cenário em que as desigualdades educacionais tendem a ser naturalizadas, especialmente quando vinculadas a processos estruturais mais amplos do desenvolvimento social e econômico, o que contribui para a invisibilização de determinadas problemáticas no campo acadêmico.

Essa falta de estudos atualizados refletiu mais do que uma lacuna acadêmica; tratou-se de um reflexo das consequências políticas e institucionais vivenciadas no país nos últimos cinco anos, um período que, como foi observado, esteve repleto de desafios e transformações no cenário educacional. As questões estruturais das escolas, como a qualidade da infraestrutura, o acesso a recursos tecnológicos e a recursos educacionais, como materiais pedagógicos de qualidade e acessíveis, ainda não haviam sido suficientemente exploradas.

A partir de 2018, observou-se uma série de desmontes nas políticas públicas de educação e ciência, com cortes orçamentários severos, desvalorização das universidades públicas, desinformação institucional e censura a determinadas pautas críticas. Tais ataques comprometeram a continuidade de linhas de pesquisa voltadas à equidade educacional, especialmente em áreas que denunciaram desigualdades estruturais no sistema público. Nesse sentido, como argumenta Gaudêncio Frigotto (2010), a educação, quando submetida a processos de desfinanciamento e desvalorização, tende a reproduzir e aprofundar desigualdades sociais, o que impacta não apenas as condições de ensino, mas também a produção de conhecimento crítico sobre essas realidades.

Assim, o silenciamento sobre o tema da infraestrutura escolar não resultou apenas de desinteresse, mas de um contexto em que outras ameaças, como a

precarização docente, a perseguição ideológica e o negacionismo científico, passaram a ocupar o centro do debate educacional, desviando o foco de questões estruturais essenciais.

Como apontado pelo Censo Escolar de 2022, as disparidades nas condições das escolas públicas no Brasil continuaram a ser um dos maiores desafios para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. “As diferenças nas infraestruturas educacionais, especialmente em escolas situadas em regiões periféricas ou no interior, tiveram implicações diretas na aprendizagem e nas oportunidades de desenvolvimento dos estudantes” (Censo Escolar, 2022).

Todo esse cenário foi um reflexo das desigualdades históricas que permeiam o sistema educacional brasileiro, tornando-se ainda mais acentuado nos últimos anos, quando políticas de ensino remoto e híbrido e a necessidade de adaptação às novas tecnologias colocaram à prova a capacidade das escolas de atender a todas as demandas.

Um dos principais referenciais teóricos da educação crítica, Paulo Freire enfatiza a necessidade de compreender as desigualdades educacionais como condição essencial para a transformação da realidade social dos estudantes. Nessa perspectiva, a educação é entendida como um processo profundamente articulado às dinâmicas sociais mais amplas. Como afirma o autor, a educação sozinha não transforma a sociedade; sem ela, tampouco, a sociedade muda (Freire, 2011), evidenciando que, embora não seja o único fator de transformação social, a educação constitui um elemento indispensável para a construção de mudanças estruturais na sociedade.

Esse pensamento constituiu um convite para refletir sobre o papel das escolas na formação integral dos alunos e o impacto das condições físicas e estruturais nas oportunidades que esses jovens tiveram para aprender e se desenvolver.

A ausência de pesquisas recentes, portanto, pôde ser compreendida como consequência direta desse cenário de desmonte institucional e de um projeto político que fragilizou o papel social da escola pública e o compromisso com a justiça educacional.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados na BDTD e CAPES.

Na primeira categoria - Comunicação no contexto escolar
--

	Título	Dissertação Tese	Autor	Ano	Programa
01	"Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual"	Tese	Marilya Mariany Carnaval	2020	Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
02	"Desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais no ensino de Biologia na perspectiva de professores"	Dissertação	Lývia Lopes Miranda de Oliveira	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/ Universidade Federal de Viçosa.
03	"Novas tecnologias como Práxis Educacional: políticas e desafios"	Dissertação	Luzilângela Vieira Barbosa	2021	Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
04	Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa"	Dissertação	José Mauricio Ávilla Carvalho	2019	Programa de Pós-graduação em Administração Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ),
05	"Um olhar para o desempenho de algumas escolas de diferentes sistemas de ensino da Cidade do Rio de Janeiro em avaliações nacionais de	Dissertação	Victor Wagner de Souza Gonçalves	2020	Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

	Matemática"				
06	"Novas tecnologias como Práxis Educacional: políticas e desafios"	Dissertação	Luzilângela Vieira Barbosa	2021	Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas- (UFAM)
07	"Desigualdades Digitais e Parcerias Público-Privadas: a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio (2020-2022)"	Dissertação	Brenda Jover	2022	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
08	"Infraestrutura Escolar Brasileira como Indicador para Políticas Públicas e para um Padrão de Qualidade em Educação", desenvolvida no doutorado	Tese	Eliane Silva Castro	2018	Universidade de Brasília, Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na literatura consultada.

Portanto, ao percebermos a ausência de estudos focados na infraestrutura escolar no Ensino Médio nos últimos anos, nos propusemos a preencher essa lacuna, oferecendo uma análise das condições das escolas públicas brasileiras e de como essas condições influenciaram diretamente os estudantes. A partir disso, pretendeu-se avançar nas discussões sobre desigualdades educacionais, disparidades educacionais e contribuir para a construção de um futuro mais justo.

A partir das pesquisas realizadas nos catálogos da BDTD e da CAPES, foram selecionados alguns trabalhos para leitura, buscando-se aqueles que se alinhavam à problemática relacionada à medida em que as disparidades nas condições de infraestrutura, nos recursos educacionais e no acesso às tecnologias nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil puderam comprometer a qualidade da educação.

Entre os trabalhos que não foram selecionados, foram encontradas dissertações e teses que discutiram temas importantes, mas que não abordaram diretamente a infraestrutura escolar ou as desigualdades educacionais no contexto do Ensino Médio. Por exemplo, alguns trabalhos analisaram aspectos históricos e políticos da educação básica, outros exploraram questões sobre práticas pedagógicas gerais ou focaram em práticas específicas de ensino em diferentes etapas da educação. Embora esses estudos tenham sido valiosos em suas respectivas áreas, não apresentaram uma conexão direta com a temática central desta pesquisa.

Por outro lado, foram identificados trabalhos com grande relevância que se conectaram de maneira significativa com o tema proposto nesta dissertação. Para melhor organizar essas contribuições, foi elaborada uma Tabela, que apresentou uma visão consolidada dos principais estudos e suas respectivas abordagens.

Esses estudos, embora alguns fossem de áreas específicas, abordaram a infraestrutura escolar, as desigualdades regionais e o impacto dessas condições no desempenho educacional dos estudantes. Um desses estudos, por exemplo, analisou a relação entre a infraestrutura das escolas e o desempenho dos alunos no estado de São Paulo, enquanto outro focou nas desigualdades digitais e nas políticas de inclusão no Rio Grande do Sul. Ambos os estudos estiveram alinhados com o objetivo desta pesquisa, que visou investigar como as condições estruturais das escolas públicas influenciaram as desigualdades educacionais no Ensino Médio no Brasil.

Ao analisar mais detalhadamente a pesquisa da doutoranda Marilya Mariany Carnaval, intitulada “Infraestrutura e desempenho do ensino médio, em escolas públicas da capital paulista da rede estadual”, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob orientação do Prof. Dr. João Batista Oliveira e da Profa. Dra. Maria Aparecida Gatti, identificou-se uma análise relevante que se conectou diretamente com a temática desta dissertação (CARNAVAL, 2020). O objetivo do estudo foi investigar a relação entre a infraestrutura escolar e o desempenho acadêmico nas escolas públicas da rede estadual da capital paulista. Carnaval focou na análise de como a distribuição das escolas nos diferentes distritos,

combinada com as condições de infraestrutura, pôde influenciar o desempenho dos alunos, particularmente nas avaliações do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

A pesquisa de Carnaval, com recorte temporal centrado entre 2013 e 2015, destacou um longo período sem investigações focadas nas condições de infraestrutura das escolas públicas e em seus impactos, o que constituiu um aspecto significativo. Esta dissertação buscou compreender as condições estruturais das escolas públicas no contexto atual, abordando a evolução das infraestruturas escolares nos últimos anos. Assim, a pesquisa de Carnaval abriu caminho para a reflexão sobre como a infraestrutura escolar evoluiu (ou não) e como isso continuou a afetar as desigualdades educacionais, especialmente em um período recente e turbulento, que careceu de mais investigações.

O estudo de Carnaval é particularmente relevante para esta pesquisa, pois também investiga a relação entre as condições estruturais das escolas e o desempenho escolar dos alunos. A pesquisadora conclui que escolas localizadas em distritos com menor nível socioeconômico apresentam infraestrutura significativamente inferior, refletindo as disparidades educacionais que buscamos compreender em nosso estudo. Como a própria autora afirma (2020):

“As escolas situadas em regiões com menor poder aquisitivo apresentam uma infraestrutura deficiente, o que reflete diretamente no desempenho dos alunos e nas disparidades educacionais observadas nas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”.

A análise sugere que, embora a infraestrutura explique apenas uma pequena parte da variação no desempenho escolar, o aumento desse impacto ao longo do tempo chama a atenção e reforça a importância da infraestrutura na redução das desigualdades educacionais.

Com base na dissertação de Lúvia Lopes Miranda de Oliveira (2024), intitulada “Desafios e possibilidades do uso das tecnologias digitais no ensino de Biologia na perspectiva de professores”, destaca-se a relevância de sua pesquisa para a análise das desigualdades nas escolas públicas brasileiras, especialmente no contexto do Ensino Médio.

O objetivo principal do trabalho de Oliveira é compreender como os professores de Biologia em escolas públicas de Viçosa–MG lidam com as Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC), tanto no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto no período posterior. A pesquisa enfoca as dificuldades enfrentadas pelos docentes, como a significativa falta de acesso à internet, a escassez de equipamentos e as lacunas na formação pedagógica para o uso dessas tecnologias no processo de ensino.

Lývia Lopes (2024) evidencia que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, como a carência de internet e de equipamentos adequados, prejudica o processo de ensino-aprendizagem e amplia, assim, as desigualdades educacionais. Nesse sentido, evidencia-se a relevância desse componente no contexto das escolas públicas brasileiras.

Em suas conclusões, a autora sugere soluções e estratégias para superar essas limitações, destacando a importância de uma formação pedagógica adequada e do fortalecimento da infraestrutura tecnológica nas escolas.

Uma das principais soluções apontadas pela autora (2024, p. 72) refere-se ao fortalecimento da infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino, compreendido não apenas como a aquisição de equipamentos, mas também como a garantia de que tais recursos sejam de qualidade adequada e compatíveis com as demandas do uso pedagógico cotidiano.

Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de investimentos contínuos por parte dos governos estadual e federal, de modo a assegurar que as escolas disponham de recursos tecnológicos funcionais e de alto padrão, possibilitando a utilização eficaz das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem.

A autora também sugere a criação de políticas públicas que viabilizem a contratação de profissionais técnicos para oferecer suporte nas escolas (2024, p. 76), assegurando que os equipamentos sejam adequadamente mantidos e que os professores recebam a assistência necessária para integrar as tecnologias ao trabalho pedagógico. A falta de suporte técnico é um dos obstáculos que mais dificulta o uso pleno das TDIC, e a presença de técnicos especializados representaria um passo importante para a superação dessa questão.

Outro ponto fundamental nas sugestões de Lývia Lopes (2024) é a melhoria da formação pedagógica dos professores. A autora defende que a formação inicial e continuada deve ser repensada e ampliada, oferecendo aos educadores ferramentas pedagógicas adequadas para utilizar as TDIC de forma significativa em suas aulas.

Ela argumenta que a simples utilização de tecnologias não garante um ensino de qualidade e que é necessário que os professores sejam capacitados para explorar as potencialidades das tecnologias de maneira criativa e alinhada aos objetivos educacionais. Tudo isso visa garantir que o uso das TDIC seja eficiente e contribua para um ensino de qualidade no contexto das escolas públicas.

Um dos pontos altos desse debate é evidenciar não apenas os desafios impostos pelas desigualdades estruturais, mas também as possibilidades de transformação que a implementação de tecnologias e a capacitação de professores podem trazer para a educação.

Ao incluir esse estudo, evidencia-se que esse desequilíbrio de recursos impacta diretamente o desenvolvimento das competências essenciais dos alunos, limitando suas perspectivas futuras tanto no mercado de trabalho quanto na vida acadêmica.

Portanto, a pesquisa de Lúvia Lopes Miranda de Oliveira (2024) oferece importantes contribuições para a compreensão de como as disparidades nas condições estruturais das escolas públicas, especialmente no que diz respeito ao acesso à inclusão digital, contribuem para a perpetuação das desigualdades educacionais no Brasil.

A dissertação “Novas tecnologias como práxis educacional: políticas e desafios”, desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por Luzilângela Vieira Barbosa, mostra-se bastante pertinente, pois aborda a implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas e seus impactos nas desigualdades educacionais, especialmente na região amazônica.

O trabalho de Barbosa analisa como o uso das TIC nos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada do IFAM (Instituto Federal do Amazonas), em Manaus, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, mas também destaca os desafios estruturais, culturais e tecnológicos enfrentados pelas escolas públicas na implementação dessas tecnologias. A pesquisa aponta que, embora as TIC estejam presentes nas instituições, ainda existem enormes dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, como a falta de recursos, a desigualdade no acesso às tecnologias e a insuficiência de formação para que os professores as utilizem de forma adequada e segura no processo educacional.

Um ponto crucial destacado pela mestranda é que a simples presença de tecnologias nas escolas não resolve os problemas educacionais, configurando-se

como uma situação crítica, uma vez que o fator humano é o elemento central para promover tais mudanças. A pesquisadora afirma que “não basta ter uma boa infraestrutura tecnológica, o que está longe de se concretizar no Brasil, pois é o fator humano o protagonista na luta pela redução das desigualdades tecnológicas, educacionais e sociais” (Barbosa, 2020, p. 45). A autora exemplifica a centralidade da formação e da capacitação dos professores como um passo fundamental para superar as desigualdades no âmbito escolar, além de apontar as deficiências na infraestrutura como um obstáculo que ainda precisa ser superado para uma efetiva inclusão digital.

Esse estudo ressalta como as condições estruturais das escolas, como a infraestrutura tecnológica, são determinantes para a qualidade da educação e para a redução das desigualdades. Assim como em outras pesquisas que analisam as disparidades no ensino público, o trabalho de Luzilângela Vieira Barbosa reforça a ideia de que a implementação de tecnologias na educação, sem o devido investimento e preparo dos profissionais, acaba por acentuar as desigualdades em vez de combatê-las. O impacto negativo deve ser considerado, pois a autora ilustra como as disparidades estruturais no acesso às TIC podem se perpetuar, agravando-se em regiões como a Amazônia.

A dissertação de José Mauricio Avilla Carvalho, intitulada “Educação em disputa: uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa”, defendida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apresenta grande relevância ao abordar as tensões e disputas políticas geradas pela reforma do Ensino Médio no Brasil, especialmente a reforma aprovada pela Medida Provisória nº 746/2016 e consolidada pela Lei nº 13.415/2017.

Carvalho analisa a dinâmica das disputas políticas envolvendo diferentes atores que se posicionaram a favor ou contra as mudanças no Ensino Médio. A pesquisa utiliza o Modelo de Coalizões de Defesa, uma teoria política que busca explicar como diferentes grupos ou atores sociais, com interesses ou crenças semelhantes, se articulam para influenciar a formulação e a implementação de políticas públicas. Esse modelo permite compreender como grupos formados por organizações políticas, sociais e educacionais tentaram influenciar as decisões sobre o futuro do Ensino Médio brasileiro. Em sua análise, o autor evidencia que as coalizões favoráveis e contrárias à reforma divergiram em aspectos centrais do processo de implementação. Entre os principais pontos de discordância destacam-se a condução

acelerada da reforma, realizada sem a promoção de um debate público amplo e aprofundado, a ausência de um planejamento financeiro claramente definido para a execução das propostas e, ainda, as distintas prioridades políticas e educacionais estabelecidas por cada uma das coalizões envolvidas no processo.

A dissertação é importante, pois discute um contexto educacional em que mudanças significativas foram impostas sem uma preparação adequada, especialmente em relação aos aspectos estruturais das escolas públicas. Embora o foco de Carvalho seja mais voltado para os conflitos políticos e ideológicos, ele fornece uma base importante para compreender como essas disputas impactaram diretamente as condições de infraestrutura e os recursos disponíveis para as escolas públicas. O debate sobre a reforma do Ensino Médio insere-se em um cenário em que a infraestrutura escolar já era uma preocupação crítica e que foi ainda mais agravada por um processo de mudanças implementadas sem os devidos investimentos na base escolar.

A falta de planejamento concreto sobre o orçamento e a aceleração da reforma, sem espaço para o debate amplo, geraram uma série de conflitos que comprometeram a efetividade das mudanças” (Carvalho, 2019, p. 72), afirma José Mauricio Avilla Carvalho. Esta afirmação ilustra como a ausência de uma infraestrutura sólida e o planejamento inadequado impactaram a implementação de reformas educacionais, criando mais desigualdades no processo de ensino-aprendizagem, como é o caso das escolas públicas brasileiras.

Utilizamos os achados de Carvalho para reforçar que, enquanto o Brasil passou por um processo de transformação no Ensino Médio, o setor educacional ainda enfrentou dificuldades estruturais graves, que comprometeram a qualidade do ensino, principalmente em contextos de vulnerabilidade social e econômica. A dissertação lida e analisada, ao examinar as disputas em torno da reforma do Ensino Médio, ampliou a compreensão sobre como as decisões políticas e as lutas por recursos impactaram a implementação de políticas educacionais e as condições estruturais das escolas brasileiras.

O estudo “Um olhar para o desempenho de algumas escolas de diferentes sistemas de ensino da Cidade do Rio de Janeiro em avaliações nacionais de Matemática”, realizado pelo mestrando Victor Wagner de Souza Gonçalves, explorou diversos aspectos que afetaram diretamente os resultados de avaliações nacionais,

com foco na infraestrutura escolar, nas condições socioeconômicas dos alunos e nas políticas de valorização do corpo docente.

A pesquisa de Gonçalves se alinhou ao estudo em investigação ao analisar o impacto das condições estruturais nas escolas, no caso da infraestrutura e das condições socioeconômicas, como fatores que moldaram a desenvoltura acadêmica dos estudantes. Em sua contextualização, o autor destacou a importância da infraestrutura escolar como um componente essencial para a qualidade do ensino e para o sucesso dos alunos nas avaliações nacionais. Esse ponto foi de extrema relevância, pois confirmou que a infraestrutura escolar, muitas vezes negligenciada nas discussões políticas e educacionais, pôde ser um determinante fundamental para a promoção de igualdade nas oportunidades de aprendizado.

Os resultados da pesquisa identificaram que as escolas que se destacaram no desempenho nas avaliações nacionais possuíam melhor infraestrutura, planos de carreira estruturados para seus professores e uma relação direta entre a renda familiar dos estudantes e o seu rendimento acadêmico. Essas condições geraram um ambiente mais propício ao desenvolvimento das competências dos alunos, o que refletiu diretamente nas notas das avaliações nacionais.

O trabalho também destacou que a análise comparativa entre diferentes redes de ensino privada, pública municipal, estadual e militar revelou disparidades significativas na qualidade da infraestrutura e nos recursos disponíveis nas escolas. Trata-se de uma pesquisa com grande importância para nossa dissertação, pois, ao observarmos as condições das escolas em diferentes sistemas de ensino, pudemos observar como esses aspectos relacionados à infraestrutura impactaram diretamente os resultados educacionais e contribuíram para a perpetuação de desigualdades educacionais em diferentes contextos sociais e econômicos.

A infraestrutura das escolas é um fator determinante para o bom desempenho acadêmico dos alunos, sendo que as escolas com melhores condições estruturais conseguem oferecer um ambiente mais propício para o ensino e aprendizado, impactando diretamente nos resultados das avaliações nacionais" (Gonçalves, 2020, p. 113).

Ilustra-se aqui como a qualidade estrutural escolar está intrinsecamente ligada ao desempenho dos alunos, e, além disso, também ressalta que a relação entre a renda familiar e o desempenho acadêmico não pode ser ignorada, pois famílias com maior poder aquisitivo tendem a proporcionar um ambiente mais favorável ao

aprendizado de seus filhos, enquanto estudantes de famílias de baixa renda enfrentam desafios adicionais, como, por exemplo, a falta de recursos para acessar materiais didáticos, atividades extracurriculares e até mesmo para utilizar as tecnologias de ensino, fator que foi especialmente agravado no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O estudo oferece uma base sólida para argumentarmos sobre a importância de investimentos adequados nas escolas públicas, especialmente aquelas situadas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, ao incluir a comparação entre as diferentes redes de ensino, ele nos ajuda a entender de forma clara como as desigualdades estruturais se refletem diretamente no ensino aprendizagem.

A pesquisa de Bruna Jover orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Beatriz Luce analisa como a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) buscou promover a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a implementação do Novo Ensino Médio.

A pesquisa se concentra nas desigualdades digitais, com foco na falta de acesso à internet e a equipamentos, que afetaram tanto os professores quanto os estudantes. A autora examina as estratégias adotadas pela SEDUC/RS, incluindo parcerias público-privadas, para enfrentar esses desafios. Ela destaca também que, apesar das parcerias, ainda houve disparidades no acesso às tecnologias entre as escolas do estado, especialmente em regiões mais periféricas, dificultando a efetiva apropriação das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

Um ponto central da pesquisa é a análise das dificuldades e as potencialidades dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem, considerando que a adaptação ao ERE exigiu mudanças significativas na prática pedagógica. Além disso, Jover explora como a apropriação das tecnologias não se limita ao acesso a equipamentos, mas envolve também uma transformação nos métodos de ensino e no relacionamento entre professores e alunos, processo que, segundo Borges (2009), exige um esforço contínuo de adaptação pedagógica.

A pesquisa de Jover contribui para a compreensão das disparidades digitais nas escolas públicas e reforça que, embora as parcerias público-privadas possam amenizar essas desigualdades, mudanças estruturais nas políticas educacionais são necessárias para uma real redução dessas disparidades.

A pesquisa da Eliane Silva Castro *"Infraestrutura Escolar Brasileira como Indicador para Políticas Públicas e para um Padrão de Qualidade em Educação"*, desenvolvida no doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional na Universidade de Brasília, foca na análise da infraestrutura escolar como indicador para a qualidade educacional no Brasil e destaca a importância dos recursos físicos e espaços nas instituições de ensino e investiga como a infraestrutura pode influenciar a qualidade da educação.

O estudo propõe cinco indicadores para mensurar a infraestrutura escolar, realizando três estudos: o primeiro se baseia em uma análise teórica e na estrutura do Censo Escolar, o segundo analisa a série histórica da infraestrutura escolar no Brasil utilizando os dados do Censo Escolar de 2007 a 2017, e o terceiro propõe indicadores específicos para cada segmento de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O estudo revela que, embora haja progressos ao longo dos anos, a infraestrutura escolar no Brasil continua desigual, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e áreas rurais. A pesquisa também sugere a necessidade de instrumentos de medição confiáveis e específicos para avaliar a infraestrutura e promover um padrão de qualidade e equidade na educação.

Essa pesquisa é bem significativa no contexto das escolas públicas brasileiras, pois aborda diretamente como a infraestrutura, ou a falta dela, influencia a qualidade educacional. Os resultados destacam a importância de se considerar a infraestrutura escolar como um fator determinante para a qualidade e igualdade de oportunidades na educação. O pesquisador doutorando sugere que, embora a infraestrutura tenha melhorado ao longo dos anos, os avanços são ainda insuficientes, especialmente nas regiões mais carentes do país, o que reforça a necessidade de políticas públicas eficazes para reduzir as desigualdades no sistema educacional brasileiro, contribuindo assim para a reflexão sobre como um sistema educacional equitativo, com base em infraestruturas adequadas, pode promover a igualdade e a qualidade na educação.

Embora as pesquisas analisadas não tenham se limitado somente ao recorte dos últimos cinco anos, os dados e as reflexões gerados por essas pesquisas, mesmo em contextos temporais distintos, contribuíram de maneira substancial para a compreensão do fenômeno e para o avanço da discussão sobre as desigualdades educacionais no Brasil. A partir dos resultados encontrados, ficou claro o impacto das disparidades nas condições de infraestrutura, nos recursos educacionais e no acesso

às tecnologias de ensino, que, sem dúvida, comprometeram o desempenho acadêmico dos estudantes e contribuíram para a perpetuação da desigualdade de oportunidades no sistema educacional.

A escassez de pesquisas relativamente recentes que analisaram detalhadamente as condições dessas demandas das escolas e como elas influenciaram a qualidade do ensino sugeriu a necessidade de uma investigação mais ampla por parte de estudiosos e profissionais da área educacional.

Apesar da quantidade limitada de estudos, foi possível perceber a relevância de instrumentos como o Censo Escolar e outras avaliações nacionais para monitorar as condições das escolas no Brasil. No entanto, esses dados também destacaram que, apesar de alguns avanços, as desigualdades persistiram, principalmente nas regiões mais vulneráveis.

Ficou evidente, portanto, a importância de garantir uma infraestrutura escolar adequada e equitativa, na qual todos pudessem ter as mesmas oportunidades, pois isso poderia ser determinante para melhorar a qualidade da educação e diminuir as desigualdades educacionais.

Assim, este estudo, embora não tenha abordado de maneira totalizante todas as variáveis envolvidas, contribuiu para ampliar o debate sobre o papel das políticas públicas e os investimentos necessários para garantir condições adequadas ao ensino, especialmente em um contexto de fragilização orçamentária e instabilidade na manutenção de políticas de formação docente, como o PIBID e o PARFOR, que permaneceram ativos, mas enfrentaram incertezas quanto ao financiamento e à continuidade de suas ações. Embora o PIBID tenha sido previsto até pelo menos 2026 e o PARFOR tenha atuado em vertentes como a Equidade, a continuidade formal desses programas não eliminou os desafios relacionados à sua sustentabilidade financeira, que dependeu de decisões orçamentárias anuais e de prioridades políticas que nem sempre se mantiveram estáveis.

Esse cenário tornou-se mais evidente quando observamos as discussões recentes sobre o orçamento da educação. Propostas legislativas que trataram do uso de recursos considerados “parados” em determinados programas, bem como debates sobre o volume de investimentos destinados à educação básica, revelaram um ambiente político em que a manutenção de políticas educacionais passou a depender, cada vez mais, de negociações entre diferentes instâncias de governo. Além disso, análises independentes apontaram uma redução significativa nos recursos destinados

à educação e à ciência na última década, o que ajudou a explicar a dificuldade em consolidar políticas de longo prazo.

Nesse contexto, iniciativas voltadas à permanência estudantil, como o Programa Pé-de-Meia, surgiram como uma estratégia relevante para enfrentar a evasão no Ensino Médio, sobretudo em regiões mais vulneráveis. Entretanto, mesmo essa política, que representou um avanço no reconhecimento da dimensão socioeconômica da permanência escolar, também enfrentou limites orçamentários que poderiam comprometer sua expansão e plena efetividade.

Assim, o panorama atual não revelou propriamente uma descontinuidade das políticas públicas educacionais, mas uma condição de fragilidade estrutural, caracterizada pela coexistência entre a manutenção institucional dos programas e a instabilidade financeira que limitou sua consolidação. Reconhecer essa realidade foi fundamental para compreender que as desigualdades observadas nas escolas, sejam de infraestrutura, de recursos pedagógicos ou de condições de acesso e uso das tecnologias, não resultaram apenas das diferenças territoriais, mas também das disputas políticas e orçamentárias que moldaram o sistema educacional brasileiro.

Essa compreensão reforçou a necessidade de investimentos contínuos, previsíveis e regionalmente sensíveis, capazes de assegurar que tanto as políticas de formação docente quanto as de permanência estudantil cumprissem seu papel no fortalecimento da educação pública e na redução das desigualdades históricas que atravessaram o país.

Nesse cenário, foi fundamental refletir sobre quem detinha o poder de aprovar leis e definir prioridades orçamentárias, e a quais interesses essas decisões atenderam. A fragilização das políticas educacionais revelou não apenas uma negligência, mas uma escolha política que impactou diretamente a população mais vulnerável, perpetuando desigualdades históricas.

Esperou-se, portanto, que esta pesquisa servisse como um ponto de partida para novas investigações, que aprofundassem a análise das desigualdades nas escolas públicas e que estimulassem um debate mais amplo comprometido com soluções efetivas para esses problemas estruturais, considerando sempre os condicionantes políticos, econômicos e sociais que moldaram a realidade da educação no Brasil.

1.2 Contexto da escola pública Brasileira

Desde a Constituição Federal de 1988 (Art. 205), que garantiu o direito à educação como prioridade para todos, e com a regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as escolas públicas enfrentaram grandes desafios para atender a uma demanda crescente e diversificada, com recursos limitados. Um exemplo claro dessa limitação foi a falta de acesso a tecnologias adequadas, com muitas escolas ainda enfrentando dificuldades para disponibilizar computadores, acesso à internet de qualidade e materiais pedagógicos atualizados, o que dificultou a implementação de métodos de ensino mais modernos e eficientes.

O panorama educacional brasileiro ainda foi marcado por desigualdades regionais, como no acesso às tecnologias e à infraestrutura escolar, refletindo a dificuldade de implementar efetivamente esse direito. A qualidade da educação continuou a ser um obstáculo, especialmente em áreas de vulnerabilidade social, com problemas relacionados à formação dos professores, às condições das escolas e às políticas educacionais insuficientes (Gatti, 2020; Silva, 2021).

Nos últimos cinco anos, o cenário educacional se intensificou com a pandemia de COVID-19, que evidenciou ainda mais as desigualdades nas escolas públicas, acentuando grandes dificuldades de adaptação ao ensino remoto, em decorrência da falta de acesso a uma internet de qualidade, afetando, assim, a qualidade da aprendizagem de uma parcela significativa de estudantes. Apesar dos avanços em algumas políticas públicas, como a universalização do ensino fundamental (Art. 208), persistiram profundas disparidades que revelaram um distanciamento entre o que fora constitucionalmente prometido e a realidade concreta vivenciada pelas comunidades escolares.

Mas, afinal, quem prometera essa educação igualitária? A Constituição de 1988, marco da redemocratização brasileira, estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado (Art. 205), assumindo o compromisso de combater desigualdades históricas e garantir condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem. Contudo, essa promessa tem sido fragilizada por escolhas políticas que priorizaram outras agendas, especialmente aquelas associadas a cortes orçamentários, à redução de investimentos públicos e à precarização do trabalho docente.

Mesmo que esses programas tenham permanecido ativos, persistiram incertezas orçamentárias e políticas. Propostas recentes para limitar repasses à educação, como medidas incluídas em pacotes fiscais, poderiam comprometer a sustentabilidade e a ampliação de políticas de formação docente. Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que os gastos públicos em educação no Brasil diminuíram entre 2015 e 2021, tendência que afetou diretamente a capacidade do Estado de manter ou expandir iniciativas estruturantes (OCDE, 2024).

Como enfatizou Andressa Pellanda (PELLANDA, 2021), coordenadora da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, esse quadro caracteriza um processo de desfinanciamento crônico e profundo, que enfraquece a efetivação da educação pública prevista constitucionalmente e impacta diretamente a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas à população.

A falta de infraestrutura adequada, o sucateamento dos laboratórios de informática e a ausência de formação continuada consistente foram sintomas não apenas de negligência administrativa, mas de um projeto político que, ao longo dos últimos anos, desinvestiu na educação pública como estratégia de exclusão. Como afirmou Barroso (2022), esse quadro torna a efetivação de uma educação igualitária ainda uma promessa não cumprida.

Vivemos um tempo histórico em que os pequenos avanços educacionais conquistados no pós-redemocratização, como o acesso ampliado à escola, políticas afirmativas e programas de formação docente, têm sido alvo de retrocessos e resistências. O incômodo que tais conquistas provocaram em setores conservadores da sociedade brasileira expressou-se nas tentativas recorrentes de desmonte da escola pública, nos ataques à ciência e nos discursos autoritários que deslegitimaram os princípios democráticos. Nesse contexto, tornou-se urgente assumir uma posição crítica e comprometida com a defesa da educação como direito social, e não como mercadoria.

Neste capítulo, buscou-se analisar as condições estruturais das escolas públicas brasileiras, com ênfase na infraestrutura, nos recursos pedagógicos e no acesso às tecnologias. A partir de uma revisão crítica dos dados mais recentes, como o Censo Escolar 2022, o capítulo pretendeu identificar as disparidades regionais e suas implicações no desempenho educacional dos alunos. Além disso, foi abordada a relação entre as condições materiais das escolas e o processo de aprendizagem,

destacando as dificuldades enfrentadas pelas escolas, principalmente em áreas de maior vulnerabilidade social. A análise do contexto atual também incluiu a reflexão sobre a necessidade crescente de integrar as tecnologias digitais ao ensino, algo que ganhou maior prioridade após a pandemia de COVID-19, quando ficou evidente o papel das ferramentas digitais como aliadas indispensáveis no processo educativo.

1.3 O histórico da educação pública no Brasil

A história da educação pública no Brasil é marcada por profundas desigualdades e contradições. Desde o período colonial, o acesso à educação esteve restrito a uma pequena elite, enquanto a maioria da população ficou excluída desse direito. Nos primeiros séculos, a educação formal esteve significativamente sob a influência da Igreja Católica, voltada principalmente para a formação religiosa e moral das crianças pertencentes às famílias mais privilegiadas. As famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais, e seus filhos e filhas formavam-se nos colégios e internatos (Cury, 2005).

Por outro lado, de acordo com Saviani (2008), a maioria da população, especialmente os negros e indígenas, foi privada de qualquer acesso à educação, o que criou as bases de uma exclusão educacional que perduraria por muitas décadas.

Segundo Saviani, essa exclusão deu-se por meio de uma estrutura educacional elitista e segregadora, em que a educação formal foi, de fato, negada a esses grupos ou, quando era oferecida, era de péssima qualidade, voltada para a formação de mão de obra subalterna.

Foi, então, ao longo do século XIX e, especialmente, no século XX, com a independência do Brasil, que o país passou a tentar estruturar um sistema educacional público, mas ainda com um forte viés elitista. Freitas (2014) afirma que a Lei de Educação Nacional, em 1827, já estabelecia a educação básica como responsabilidade do Estado, mas, na prática, isso era ignorado em grande parte do território, especialmente nas regiões mais periféricas. A educação pública era, então, voltada para a formação de uma pequena elite urbana, enquanto as grandes majorias continuavam sem acesso a um ensino adequado.

A partir da década de 1980, o movimento em prol da universalização do ensino fundamental intensificou-se, especialmente após a Constituição de 1988, que estabeleceu a educação como um direito fundamental para todos os cidadãos. Esse

marco representou um avanço significativo, mas, ao longo dos anos 1990 e 2000, a desigualdade na oferta e na qualidade da educação pública continuou a ser um grande desafio. Esse momento foi crucial, representando um grande avanço em termos de garantias legais.

No entanto, mesmo com a expansão do acesso à educação nas décadas seguintes, as desigualdades na oferta e na qualidade do ensino continuaram a ser um desafio persistente. Embora o número de matrículas tenha aumentado, as disparidades entre as diferentes regiões do país, as zonas urbanas e rurais, e as escolas públicas em comparação com as privadas continuam a refletir grandes desigualdades no sistema educacional até atualmente.

Nos últimos anos, as políticas educacionais implementadas, como o Fundeb e as Diretrizes Curriculares Nacionais, visaram reduzir essas desigualdades, mas o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta muitos obstáculos, como a precariedade de infraestrutura, a falta de investimentos e a desvalorização dos profissionais da educação.

As políticas educacionais implementadas, como o Fundeb e as Diretrizes Curriculares Nacionais, visaram reduzir as desigualdades educacionais, promovendo a redistribuição de recursos e o alinhamento do ensino com as necessidades regionais e sociais. O Fundeb, criado em 2007 e renovado, ou seja, instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tem sido um dos principais mecanismos para garantir o financiamento da educação básica, com foco na melhoria das condições das escolas e no aumento da matrícula, especialmente em regiões mais carentes.

De acordo com Souza (2020), o Fundeb tem sido fundamental na redução das desigualdades entre os estados e municípios, uma vez que sua implementação contribui para o aumento dos recursos destinados à educação, especialmente em localidades de menor arrecadação. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais buscam uniformizar a qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que permitem a adaptação curricular às realidades locais.

No entanto, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta muitos obstáculos, como a precariedade de infraestrutura, a falta de investimentos contínuos e a desvalorização dos profissionais da educação. Esses desafios têm comprometido a efetividade dessas políticas, dificultando o alcance de uma educação de qualidade para todos.

Para Cunha (2021), a pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais as defasagens no acesso a recursos tecnológicos e na adaptação das escolas públicas para o ensino remoto. Apesar desses desafios, a educação pública brasileira continua sendo um espaço de resistência e busca por melhorias, com avanços e retrocessos ao longo de sua história, mas com o compromisso de garantir que o direito à educação de qualidade seja uma realidade para todos

1.4 Escola pública, evasão escolar e desigualdade social

A educação básica no Brasil, segundo Cury (2006), especialmente nas escolas públicas, enfrentou grandes desafios relacionados à evasão escolar. A desigualdade social, marcada pela disparidade econômica, racial e também regional, influenciou diretamente o desempenho dos alunos e sua permanência no sistema educacional. Muitas vezes, as crianças e adolescentes das camadas mais pobres abandonaram a escola devido a problemas como a necessidade de trabalhar para ajudar a família, a falta de apoio em casa e a escassez de recursos financeiros. Essas condições tornaram a escola menos acessível e atraente, alimentando o ciclo da desigualdade social e limitando as oportunidades desses jovens no futuro.

A evasão escolar no Brasil não foi um fenômeno novo, mas suas causas tiveram raízes profundas nas desigualdades estruturais do país. De acordo com Souza (2020), o abandono escolar foi uma das consequências mais visíveis da exclusão social, uma vez que muitos estudantes não conseguiram enxergar na educação uma alternativa viável para melhorar sua condição de vida. As escolas públicas, em muitos casos, não ofereceram um ambiente atrativo e, muitas vezes, faltaram condições adequadas para que o aluno permanecesse e se desenvolvesse. A precariedade da infraestrutura escolar, a falta de materiais didáticos e, muitas das vezes, a sobrecarga de professores foram apenas alguns dos fatores que dificultaram a qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuíram para a evasão escolar.

O impacto da evasão escolar foi particularmente severo nas regiões mais pobres do Brasil, como o Norte e o Nordeste. Nessas áreas, onde a pobreza e a falta de acesso a serviços essenciais foram mais intensas, a evasão escolar atingiu taxas mais elevadas, comprometendo o desenvolvimento regional e a equidade educacional. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) apontou que, embora o Brasil tenha avançado em termos de

matrícula na educação básica, existiram ainda altas taxas de evasão, especialmente entre jovens de 15 a 17 anos.

Esses dados refletiram a exclusão social que persistiu no sistema educacional e destacaram as dificuldades que muitos estudantes enfrentaram para concluir o ensino médio, em grande parte devido à realidade socioeconômica em que estavam inseridos.

Essa disparidade educacional no Brasil também foi visível na diferença de qualidade entre as escolas públicas, que atenderam à maioria dos alunos de famílias de baixa renda. Nas grandes cidades, a escassez de recursos e a violência nas escolas também foram fatores que agravaram o cenário da evasão escolar. As escolas localizadas em áreas periféricas enfrentaram ainda mais dificuldades para oferecer um ensino de qualidade.

Em contraste, as escolas privadas, que atenderam a um público de maior poder aquisitivo, ofereceram melhores condições de ensino e apresentaram uma taxa de permanência mais alta entre os alunos. Isso ocorreu porque, ao contrário das escolas públicas, elas proporcionaram um ambiente com infraestrutura superior, menor superlotação e, geralmente, um suporte educacional mais individualizado e direcionado à proposta, fatores que contribuíram para atrair e manter os alunos em seu sistema de ensino. Como apontaram Almeida e Silva (2021), esse abismo educacional entre as diferentes classes sociais contribuiu para a perpetuação da desigualdade no país. O Fundeb, por exemplo, desempenhou um papel importante no financiamento da educação básica, com a redistribuição de recursos para as escolas públicas, visando diminuir as desigualdades regionais.

Segundo Almeida e Silva (2021), embora o Fundeb tenha possibilitado o aumento dos recursos destinados à educação, especialmente nas regiões mais carentes, os desafios continuaram grandes. O fundo contribuiu para a melhoria das condições de algumas escolas, mas a falta de continuidade e a insuficiência de investimentos em áreas-chave, como a valorização dos profissionais da educação, dificultaram a efetiva mudança no cenário educacional.

Além do Fundeb, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) buscaram promover um currículo mais alinhado com as realidades regionais e sociais do Brasil, visando reduzir a disparidade entre as diferentes redes de ensino. No entanto, como apontaram diversos estudiosos, a implementação dessas diretrizes foi desigual e enfrentou resistência em algumas regiões.

Conforme afirmou Cury (2006), a falta de formação continuada para os educadores e a dificuldade de adaptação dos currículos às necessidades locais foram obstáculos que comprometeram a eficácia dessas políticas. Embora as DCNs tenham apresentado potencial para melhorar a qualidade do ensino, sua implementação dependeu de um maior investimento em formação e recursos para os professores.

A luta contra a evasão escolar e a promoção de uma educação de qualidade exigiram, portanto, um esforço conjunto entre governos, instituições de ensino e a sociedade civil. Medidas como a ampliação do acesso a programas de assistência estudantil, a criação de políticas de incentivo à permanência dos alunos e a melhoria da infraestrutura das escolas públicas foram essenciais para garantir que a educação cumprisse seu papel de transformar a realidade social. A redução da desigualdade social passou, inevitavelmente, pela educação, e somente com investimentos sólidos e ações integradas foi possível vislumbrar a superação dos obstáculos que ainda limitaram o acesso de todos os brasileiros a uma educação de qualidade.

1.4.1 Processos de exclusão e silenciamento

A análise dos processos de exclusão e silenciamento no âmbito da escola pública exige uma compreensão que ultrapasse a ideia de exclusão restrita ao abandono ou à evasão escolar. Ainda que esses fenômenos constituam expressões visíveis das desigualdades educacionais, eles não esgotam as formas pelas quais a exclusão se produz no interior do sistema escolar. Em muitos casos, os estudantes permanecem na escola, mas vivenciam trajetórias marcadas por restrições no acesso ao conhecimento, por experiências pedagógicas limitadas e por condições institucionais que comprometem a efetividade do direito à educação.

Nessa perspectiva, a exclusão educacional pode ser compreendida como um processo que se constrói de maneira gradual e, muitas vezes, silenciosa, operando por meio das condições concretas de funcionamento da escola. As desigualdades estruturais, expressas na precariedade da infraestrutura, na escassez de recursos pedagógicos e nas limitações de acesso às tecnologias, configuram elementos que condicionam as possibilidades de ensino e aprendizagem, delimitando quais saberes podem ser efetivamente apropriados pelos estudantes. Assim, a permanência na escola não garante, por si só, a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Conforme Saviani (1983), a escola não se torna automaticamente democrática pela simples ampliação do acesso à escolarização, uma vez que sua função social está diretamente relacionada às condições concretas de ensino e à efetiva socialização do conhecimento sistematizado.

As reflexões desenvolvidas por Saviani contribuem para a compreensão desse fenômeno ao evidenciar que a escola pública ocupa um lugar contraditório na sociedade capitalista: ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço potencial de democratização do saber, pode atuar como instância de reprodução das desigualdades quando não dispõe das condições materiais e pedagógicas necessárias para o cumprimento de sua função social. A ausência de bibliotecas, laboratórios e demais ambientes adequados de aprendizagem, bem como de recursos tecnológicos exigidos pelo mundo contemporâneo, compromete a socialização do conhecimento, transformando o acesso formal à escolarização em experiências educativas desiguais e hierarquizadas.

Essa compreensão ganha densidade quando considerada à luz do processo histórico de constituição da escola pública brasileira. A ampliação do acesso à educação básica ocorreu, em grande medida, dissociada de investimentos proporcionais em infraestrutura e qualidade do ensino, resultando em um modelo de escolarização marcado por profundas assimetrias regionais e sociais. Nesse contexto, as desigualdades estruturais não podem ser interpretadas como falhas pontuais, mas como expressão de um padrão histórico de distribuição desigual de oportunidades educacionais, que se atualiza nas condições concretas de oferta do Ensino Médio público.

Ao lado dessa dimensão material, os processos de exclusão educacional também se manifestam no plano simbólico e pedagógico, por meio do silenciamento dos sujeitos. As contribuições de Paulo Freire (1970) permitem compreender o silenciamento como um processo que ocorre quando os estudantes são privados das condições necessárias para participar ativamente do processo educativo, expressar suas experiências e construir sentidos sobre a realidade. Práticas pedagógicas descontextualizadas, currículos fragmentados e a limitação de recursos que possibilitem experiências formativas diversificadas contribuem para a negação da palavra e da participação crítica dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das camadas populares.

Nesse sentido, o silenciamento educacional não se restringe à ausência de voz no espaço escolar, mas se materializa na restrição do acesso a determinados saberes, linguagens e práticas pedagógicas. A inexistência de laboratórios de ciências, por exemplo, compromete a vivência de práticas experimentais fundamentais para a construção do pensamento científico; a ausência de bibliotecas limita o contato com a leitura e com diferentes repertórios culturais; a precariedade do acesso às tecnologias digitais restringe possibilidades de letramento e de inserção em práticas contemporâneas de produção do conhecimento. Tais limitações incidem diretamente sobre as trajetórias escolares, reduzindo as oportunidades de aprendizagem e aprofundando desigualdades já existentes.

Dessa forma, os processos de exclusão e silenciamento não se expressam apenas na saída precoce da escola, mas também na permanência marcada por experiências educativas limitadas, empobrecidas e desiguais. A escola pública, quando submetida a condições estruturais precárias, corre o risco de transformar o direito constitucional à educação em um acesso limitado e seletivo ao conhecimento, no qual as possibilidades formativas variam significativamente conforme o território, a rede de ensino e a infraestrutura disponível.

Os processos de exclusão e silenciamento dialogam diretamente com as reflexões desenvolvidas por Paulo Freire, especialmente quando o autor afirma que a educação, ao negar o diálogo e a participação crítica dos sujeitos, transforma-se em um instrumento de opressão. Em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1968), destaca que a ausência da palavra e da ação consciente impede os estudantes de se reconhecerem como sujeitos históricos, reforçando relações de dominação no interior do processo educativo.

Nessa perspectiva, as limitações materiais, pedagógicas e tecnológicas presentes na escola pública não apenas restringem o acesso ao conhecimento, mas também contribuem para a reprodução de práticas educativas de caráter bancário, conforme problematizado por Paulo Freire, nas quais os estudantes ocupam uma posição passiva, silenciada e subordinada. Assim, a exclusão educacional manifesta-se como um processo que se efetiva na permanência escolar desprovida de condições que possibilitem a conscientização, o diálogo e a apropriação crítica do saber.

A longo prazo, esse processo ultrapassa o espaço escolar e repercute diretamente na formação social, política e profissional desses indivíduos, limitando

sua participação crítica na sociedade e restringindo sua capacidade de questionar estruturas de poder, reivindicar direitos e intervir na realidade em que vivem.

Desse modo, o silenciamento desses sujeitos não ocorre apenas pela ausência de voz no ambiente escolar, mas também por meio da naturalização de práticas pedagógicas autoritárias, da desvalorização de seus saberes e experiências e da negação de espaços de escuta e participação. Como consequência, perpetuam-se ciclos de desigualdade social, nos quais a educação, em vez de promover emancipação e transformação social, acaba por reforçar processos históricos de exclusão e marginalização (Saviani, 1983).

Essa forma de escolarização compromete a formação da autonomia intelectual, limita a capacidade de participação social e política e reduz as possibilidades de inserção qualificada no mundo do trabalho. Fora do contexto escolar, o silenciamento internalizado tende a se expressar na dificuldade de reivindicar direitos, de ocupar espaços de decisão e de reconhecer-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade.

1.5 Políticas públicas e o Ensino Médio

Nos últimos anos, o Brasil tem implementado uma série de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação básica, com ênfase no ensino médio, que sempre enfrentou desafios estruturais. A transição entre a educação fundamental e o ensino médio é um momento delicado e bem crítico, não só pela complexidade do conteúdo a ser abordado, mas também pela necessidade de garantir a continuidade da aprendizagem em um cenário de desigualdade social e regional.

Cury (2006) diz que o aumento das taxas de evasão escolar nessa etapa, especialmente entre estudantes de classes sociais mais baixas, tem sido um dos principais problemas a ser enfrentado pelas políticas públicas. Outro avanço significativo foi a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, além de ser uma ferramenta de avaliação, passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior.

Segundo Almeida e Silva (2021), o Enem é uma das principais políticas públicas voltadas para o ensino médio, pois busca nivelar a educação no país e proporcionar aos alunos de todas as regiões do Brasil, principalmente nas mais carentes, a possibilidade de ingressar em universidades e instituições de ensino técnico,

entretanto, embora o Enem tenha expandido o acesso ao ensino superior, ele também gerou críticas relacionadas à qualidade do ensino oferecido no ensino médio, principalmente nas escolas públicas.

Além disso, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem desempenhado um papel fundamental para os estudantes do ensino médio que buscam se qualificar para o mercado de trabalho. Por meio de parcerias com instituições de ensino técnico e profissionalizante, o programa oferece cursos gratuitos em diversas áreas, como saúde, administração e informática.

Esses cursos são oferecidos tanto no contexto escolar quanto fora dele, proporcionando mais oportunidades de formação para os jovens que optam por seguir uma carreira técnica em vez de ingressar diretamente na universidade. O Pronatec também contribui para a redução da evasão escolar, ao oferecer alternativas educacionais que atendem às demandas do mercado de trabalho, tornando a educação mais atraente e conectada com as necessidades e com as realidades condizentes de nossos estudantes profissionais.

O Novo Ensino Médio, implementado a partir de 2017 pela Lei nº 13.415/2017, é uma reforma educacional que visa flexibilizar a estrutura curricular e ampliar a carga horária das escolas. Seu principal objetivo é tornar o ensino mais alinhado às necessidades e aos interesses dos estudantes, oferecendo a possibilidade de escolha entre diferentes áreas de conhecimento, como linguagens, ciências da natureza, matemática e educação profissionalizante (MEC, 2017). Com essa reforma, busca-se proporcionar uma formação mais personalizada, permitindo que os alunos adaptem seu currículo de acordo com suas aptidões e áreas de interesse, tornando o percurso escolar mais relevante e dinâmico.

A reforma também introduz uma carga horária ampliada, que busca proporcionar uma educação mais completa, com ênfase em áreas como as ciências, a matemática, as linguagens e a educação profissionalizante. No entanto, a implementação dessa reforma enfrenta dificuldades significativas, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à adaptação das escolas públicas a essas novas demandas. Assim o sucesso dessa reforma dependerá diretamente da capacidade de os estados e municípios implementarem essas mudanças de maneira equitativa e eficaz (Cury, 2006).

Apesar dessas iniciativas, o ensino médio brasileiro ainda enfrenta grandes desafios, como a falta de infraestrutura nas escolas públicas, a escassez de materiais

didáticos e a desvalorização dos profissionais da educação. As desigualdades regionais são outros fatores que limitam o sucesso das políticas públicas voltadas para o ensino médio. Nas regiões Norte e Nordeste, por exemplo, a realidade das escolas públicas é muito diferente da encontrada no Sudeste e Sul, o que dificulta a implementação uniforme das reformas educacionais. O Inep (2020) aponta que, embora tenha havido avanços, as taxas de aprovação no ensino médio continuam baixas, principalmente nas regiões mais carentes, onde a evasão escolar ainda é um problema bem grave.

Para além das questões estruturais e regionais, a própria concepção das políticas curriculares tem sido apontada como um fator que agrava as desigualdades. Segundo Monica Ribeiro da Silva (2018), a BNCC da reforma do ensino médio reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige.

Portanto, embora as políticas públicas implementadas nos últimos anos tenham apresentado avanços importantes também para o ensino médio, a melhoria desse nível de ensino requer um esforço contínuo e coordenado entre o governo federal, estadual e municipal. A capacitação dos professores, salários mais atraentes, a melhoria da infraestrutura escolar e a criação de alternativas de ensino mais acessíveis são essenciais para garantir que o ensino médio deixe de ser um obstáculo e se transforme em uma oportunidade de transformação de vida real para todos os jovens brasileiros. Só assim será possível garantir que a educação seja, de fato, um motor de transformação social.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa baseou-se em uma abordagem quali-quantitativa, com ênfase na revisão bibliográfica e na análise quantitativa dos dados do Censo Escolar 2022. A escolha desse conjunto de dados justificou-se por se tratar do banco de informações mais recentemente consolidado no momento da definição do corpus analítico, no início de 2024, garantindo maior estabilidade e coerência metodológica na organização das variáveis e categorias de análise.

Embora dados posteriores tenham sido divulgados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sua publicação ocorreu quando o estudo já se encontrava em fase avançada, razão pela qual optou-se por manter a base inicialmente definida, preservando a consistência do delineamento metodológico e a integridade do corpus analítico.

Esse procedimento possibilita uma compreensão aprofundada das condições estruturais, pedagógicas e tecnológicas das escolas públicas brasileiras, bem como de suas implicações para a qualidade do ensino e para a reprodução das desigualdades educacionais, a partir de dados oficiais já coletados e de produções acadêmicas existentes.

A pesquisa foi conduzida em duas etapas principais: a revisão bibliográfica e a análise de dados quantitativos do Censo Escolar 2022. O objetivo foi fornecer uma compreensão aprofundada dos problemas e das potencialidades do contexto educacional público brasileiro, com foco nas mudanças e nos desafios observados entre 2019 e 2024 (FLICK, 2013; GIL, 2012; LAKATOS; MARCONI, 2007; OLIVEIRA, 2018).

2.1 Etapas da pesquisa, análise de dados secundários

A primeira etapa da pesquisa consistiu na revisão e análise da literatura sobre as desigualdades estruturais nas escolas públicas brasileiras. A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de contextualizar o problema e fundamentar teoricamente a investigação, contemplando estudos sobre infraestrutura escolar, desempenho educacional, desigualdade social e os impactos dessas variáveis no processo de ensino.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise de dados quantitativos do Censo Escolar de 2022, com foco nas escolas públicas que ofertavam o ensino médio. A escolha desse recorte temporal justificou-se pelo fato de que, no momento de delimitação e desenvolvimento da pesquisa, iniciada em 2024, os dados referentes ao Censo Escolar de 2024 ainda não se encontravam concluídos nem integralmente disponibilizados para consulta pública. Dessa forma, o Censo Escolar 2022 configurava-se como o conjunto de dados mais recente, completo e oficialmente validado, assegurando maior rigor metodológico e confiabilidade à análise proposta.

Foram examinadas variáveis relacionadas à infraestrutura física, como número de salas de aula, existência de bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos e condições físicas das unidades escolares, bem como à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao acesso à tecnologia.

Buscou-se identificar padrões de desigualdade estrutural entre as escolas, considerando as diferenças regionais e a localização urbano-rural. Os dados foram organizados de modo a evidenciar as assimetrias nas condições materiais de oferta do ensino médio público brasileiro, o que permitiu a realização de uma interpretação crítica das disparidades observadas.

2.2 Apuração das diferenças estruturais por Região Federativa

Na análise dos dados, foi dada atenção especial às disparidades regionais nas condições de infraestrutura e recursos das escolas públicas, com o objetivo de identificar as principais diferenças entre as cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). A segmentação dos dados por região nos permitirá observar como fatores geográficos e socioeconômicos influenciam a qualidade da infraestrutura escolar e o desempenho dos alunos.

Realizou-se uma análise detalhada das variáveis mapeadas no Censo Escolar de 2022, como a presença de bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos, número de salas de aula e outros indicadores de infraestrutura que foram relevantes para a nossa pesquisa.

A escolha de analisar as desigualdades regionais justificou-se pela grande heterogeneidade das condições educacionais do nosso país. Ao mapear essas questões, a pesquisa visa proporcionar uma compreensão mais aprofundada de como as condições estruturais variam de acordo com a localização geográfica e as características socioeconômicas de cada região, contribuindo para um diagnóstico preciso das desigualdades educacionais no Brasil.

2.3 Análise quantitativa e qualitativa

Conduziu-se a pesquisa utilizando uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de proporcionar uma visão

abrangente das desigualdades estruturais nas escolas públicas de ensino médio no Brasil.

2.3.1 Análise quantitativa

Gil (2012) afirma que, para a elaboração de um projeto de pesquisa, é necessário definir claramente os objetivos, a justificativa e a metodologia, de forma a garantir a organização e a coerência do estudo.

Portanto a partir dessa análise, foi possível buscarmos identificar desigualdades regionais e socioeconômicas, além de examinar como as condições físicas das escolas impactam o desempenho dos alunos.

As variáveis analisadas incluem:

- Infraestrutura: número de salas de aula, presença de bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos e suas condições físicas;
- Recursos Pedagógicos: disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos;
- Desempenho Educacional: a relação entre infraestrutura e desempenho educacional dos alunos.

2.3.2 Análise qualitativa

A análise qualitativa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de aprofundar o entendimento das desigualdades educacionais observadas. Na literatura selecionada, buscamos analisar estudos sobre as condições de infraestrutura nas escolas públicas e seus efeitos na qualidade do ensino, abordando principalmente as disparidades regionais e socioeconômicas que afetaram as oportunidades educacionais. Esse levantamento teórico nos permitiu contextualizar os dados quantitativos, auxiliando na compreensão dos fatores que contribuíram para as desigualdades no sistema educacional.

A combinação dessas duas abordagens permitiu não apenas identificar padrões a partir dos dados coletados, mas também interpretar as dinâmicas subjacentes que influenciaram as condições educacionais no Brasil.

2.4 Análise individual dos dados

A análise foi realizada com base nos achados das variáveis de infraestrutura, recursos pedagógicos e desempenho educacional, comparando escolas de diferentes regiões do Brasil, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Lakatos e Marconi (2007) afirmam que o objetivo foi compreender como as condições estruturais impactaram o processo de ensino-aprendizagem e identificar as principais barreiras enfrentadas pelas escolas públicas no país.

2.5 Limitações da pesquisa

Uma limitação desta pesquisa referiu-se à atualização e à disponibilidade dos dados secundários. Embora o Censo Escolar de 2022 tenha sido uma fonte confiável, as informações não refletiram necessariamente as condições das escolas em tempo real, especialmente em regiões onde a infraestrutura escolar passava por processos de melhoria ou mudança. Em suma, a análise dependeu da precisão dos dados coletados, os quais não captaram de forma detalhada todas as particularidades locais ou regionais.

Essa limitação foi considerada na interpretação dos resultados, sendo importante ressaltar que os dados não refletiram as mudanças mais recentes ocorridas nas escolas públicas.

O fato de os dados terem sido coletados e organizados de maneira generalizada, abrangendo todas as escolas públicas do país, mascarou particularidades regionais e locais relevantes para a compreensão das desigualdades educacionais. Por exemplo, regiões que recentemente passaram por mudanças significativas na infraestrutura escolar ou que receberam novos recursos não tiveram essas transformações plenamente refletidas nas bases públicas analisadas.

Dessa forma, a pesquisa enfrentou limitações para representar com total precisão as condições das escolas e para captar dados específicos que expressassem as realidades locais e regionais de maneira atualizada.

Com o objetivo de minimizar essas limitações, a análise dos dados foi conduzida com rigor metodológico, utilizando ferramentas estatísticas confiáveis para garantir a consistência dos resultados. Foram aplicados critérios de triangulação de dados, possibilitando a convergência entre os dados quantitativos provenientes do Censo Escolar e do IDEB e as informações qualitativas derivadas da literatura

analisada. Esse procedimento visou conferir maior validade às conclusões, considerando a diversidade das fontes e dos períodos examinados.

Assim, buscou-se refletir criticamente sobre as disparidades regionais e as implicações socioeconômicas que impactaram diretamente o desempenho das escolas públicas, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social. Por meio dessa abordagem, foi possível identificar padrões que não apenas evidenciaram as desigualdades existentes, mas também ofereceram subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade na educação brasileira.

Por fim, ao realizar uma análise aprofundada dos dados secundários disponíveis e da literatura pertinente, esta pesquisa contribuiu para o avanço do conhecimento sobre as desigualdades estruturais nas escolas públicas brasileiras, oferecendo uma base consistente para futuras investigações e para a proposição de intervenções no campo educacional.

3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: RUPTURA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

3.1 Breve histórico do Ensino Médio no Brasil

Compreender o Ensino Médio brasileiro exigiu uma retomada de sua trajetória histórica, marcada por conflitos de identidade e por um longo período de indefinições quanto ao seu papel social. Desde sua origem, essa etapa da educação básica oscilou entre dois modelos: o propedêutico, voltado à preparação para o ensino superior, e o técnico, relacionado à formação para o trabalho. Essa dualidade estruturou um sistema excludente, no qual o acesso à formação plena era privilégio de poucos.

Foi apenas a partir da Constituição Federal de 1988 e, especialmente, da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que o Ensino Médio passou a ser compreendido como uma etapa obrigatória e terminal da educação básica, com a função de promover o desenvolvimento integral do estudante. Esse marco legal reconheceu a importância da formação humana ampla, incluindo as dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas, afastando-se da lógica reducionista da formação meramente técnica.

Ao longo dos anos 2000, iniciativas como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a ampliação do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscaram consolidar essa identidade, reforçando a função formadora do Ensino Médio e sua articulação com os direitos dos estudantes. Esse processo, ainda que lento e atravessado por desafios estruturais, apontou para um avanço no reconhecimento da escola pública como espaço de formação cidadã e emancipatória.

3.2. A Lei 13.415/2017 e a Reforma do Ensino Médio

A discussão sobre a identidade do Ensino Médio no Brasil não pôde ser dissociada das reformas educacionais que incidiram diretamente sobre sua organização curricular, suas finalidades e suas condições de oferta. Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio, representou um marco recente e controverso no debate educacional, uma vez que redefiniu a estrutura dessa etapa da educação básica e reatualizou disputas históricas em torno da formação escolar. A análise dessa legislação tornou-se fundamental para compreender como decisões de natureza política e econômica impactaram o direito à formação integral e dialogaram de forma desigual, com as condições estruturais das escolas públicas brasileiras.

Esse movimento de afirmação da identidade do Ensino Médio foi interrompido, de forma abrupta, com a edição da Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio. A proposta foi apresentada pelo governo federal sob o discurso de flexibilização curricular, autonomia dos estudantes e aproximação entre escola e mercado de trabalho.

Segundo Saviani (2008, p. 57), a educação brasileira historicamente se estruturou a partir de uma dualidade que separou a formação intelectual da formação para o trabalho, o que consolidou modelos distintos de escolarização para grupos sociais diferentes. Essa dualidade, ao longo do século XX, produziu um Ensino Médio dividido entre um percurso propedêutico voltado às elites e um percurso técnico-profissional, tradicionalmente destinado às classes trabalhadoras. Tal configuração, como alertou o autor, manteve desigualdades estruturais que dificultaram a construção de uma identidade única e democrática para essa etapa da educação básica.

Assim, a dualidade do Ensino Médio não apenas reproduziu hierarquias sociais, mas também limitou o desenvolvimento de propostas integradas que valorizassem, simultaneamente, a formação intelectual e a preparação para o mundo do trabalho.

De acordo com Cunha (2000, p. 21), a separação entre o ensino geral e o ensino técnico não foi um acidente histórico, mas uma escolha política que atendeu a interesses econômicos e sociais específicos. O autor evidenciou que, ao longo da história, políticas educacionais reforçaram essa diferenciação ao oferecerem oportunidades formativas desiguais a depender da origem social dos estudantes.

Esse movimento de superação da dualidade vinha ganhando força nas políticas curriculares anteriores, que buscaram afirmar o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica. Contudo, como consequência das disputas políticas e econômicas que cercaram a área educacional, esse processo foi interrompido de forma abrupta com a edição da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio.

Segundo o texto da própria lei, a proposta foi apresentada sob os argumentos de flexibilização curricular e autonomia estudantil. No entanto, ao analisarem-se seus efeitos, observou-se que ela retomou, ainda que de maneira reformulada, a lógica da dualidade histórica. Ao permitir que a oferta dos itinerários formativos dependesse das condições materiais de cada rede de ensino, a reforma acabou por reforçar desigualdades: escolas com maior infraestrutura ofereceram mais possibilidades de escolha, enquanto escolas de regiões vulneráveis ficaram restritas à oferta mínima, muitas vezes concentrada no itinerário técnico. Assim, a reforma, ao invés de consolidar uma identidade integrada, tendeu a aprofundar as diferenças de trajetória entre os estudantes, atualizando desigualdades historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Kuenzer (2007), a dualidade histórica manteve-se porque a formação técnica e a formação propedêutica continuaram organizadas como caminhos paralelos e assimétricos, que não dialogavam entre si. Essa organização educacional contribuiu para a manutenção de uma estrutura escolar que historicamente destinou formações distintas para grupos sociais diferentes: enquanto uma parcela da população teve acesso a uma formação voltada à continuidade dos estudos e à produção do conhecimento, outra foi direcionada a uma preparação mais restrita, voltada predominantemente para a inserção imediata no mercado de trabalho.

Como consequência, essa separação reforça desigualdades sociais, pois limita as possibilidades de mobilidade social e restringe o acesso de determinados sujeitos a níveis mais elevados de formação e participação crítica na sociedade. Desse modo, a dualidade educacional não se configura apenas como uma questão pedagógica, mas como um mecanismo histórico de reprodução das desigualdades sociais.

Na prática, a Reforma do Ensino Médio introduziu mudanças significativas na organização curricular ao instituir os itinerários formativos e ao reduzir a centralidade da Formação Geral Básica, afetando a presença de componentes historicamente vinculados à formação humanística. A flexibilização da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes reconfigurou a concepção de formação integral prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que compreendeu o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Como observou Cury (2002), essa etapa pressupôs a articulação entre conhecimentos científicos, culturais e éticos, o que exigiu um currículo capaz de garantir uma base comum consistente. Contudo, ao subordinar a oferta curricular às condições materiais das redes de ensino e às demandas do mercado de trabalho, a reforma tensionou esse princípio, especialmente na realidade das escolas públicas, nas quais a escolha dos itinerários nem sempre se efetivou. Frigotto e Ciavatta (2003) assinalaram que a centralidade conferida à empregabilidade tendeu a esvaziar o sentido formativo da escola, deslocando o foco da formação integral para uma lógica instrumental, o que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Segundo Cury (2002, p. 167), a LDBEN de 1996 inaugurou um novo marco regulatório para o Ensino Médio ao propor a formação integral como princípio estruturante, entendida como a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No entanto, o autor alertou que essa concepção, embora avançada no plano teórico, sempre conviveu com tensões entre uma formação humanista e uma formação voltada às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa contradição histórica abriu caminho para disputas políticas que, nas décadas seguintes, influenciaram diretamente os rumos do Ensino Médio brasileiro.

Na mesma direção, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 93) destacaram que a própria ideia de formação integral foi sendo reconfigurada por discursos de eficiência econômica, o que resultou em políticas educacionais que tenderam a priorizar

competências ajustadas ao mercado em detrimento da formação crítica e omnilateral, a qual se referiu a um processo educativo que desenvolveu todas as dimensões humanas — intelectual, cultural, ética, científica e social — articulando trabalho, ciência e cultura.

Diferenciou-se da formação voltada exclusivamente à empregabilidade, que priorizou competências instrumentais e imediatistas. Já a formação crítica dizia respeito à capacidade de compreender e questionar a realidade de maneira reflexiva e transformadora, e não apenas adaptar-se às exigências do mercado de trabalho. Para os autores, a educação média passou a ser tensionada entre o ideal formativo defendido pela LDBEN e uma lógica de empregabilidade que reduziu a complexidade da formação humana às exigências produtivas.

Esse conflito teórico e político tornou-se ainda mais evidente quando se observou a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017. Na prática, a Reforma promoveu mudanças profundas na organização curricular ao instituir os itinerários formativos e reduzir a carga horária destinada à Formação Geral Básica.

Além disso, eliminou a obrigatoriedade de componentes como Sociologia, Filosofia e Artes, cuja oferta passou a depender da escolha do itinerário pela rede de ensino ou pelo estudante algo que, no contexto das escolas públicas, raramente se concretizou devido às limitações de infraestrutura, à falta de professores e a arranjos curriculares restritos. Assim, ao invés de fortalecer a formação integral defendida pela LDBEN, a Reforma tendeu a reforçar a perspectiva de flexibilidade orientada pelo mercado, aprofundando a cisão entre humanismo e empregabilidade apontada por Cury (2002) e por Frigotto e Ciavatta (2003).

3.2.1 Impactos da Reforma no contexto das desigualdades educacionais

No contexto de desigualdades estruturais que caracterizou a educação pública brasileira, especialmente no Ensino Médio, houve evidências empíricas que sustentaram a hipótese de que a Reforma de 2017 aprofundou distorções já existentes. Segundo o Censo Escolar 2022, embora tenha havido aumento de matrículas em cursos técnicos de nível médio nas redes públicas, essa expansão não ocorreu de forma homogênea entre estados e escolas, indicando uma oferta desigual dos itinerários formativos (INEP, 2022). Além disso, de acordo com dados divulgados

pela Agência Gov, a taxa de evasão no Ensino Médio permaneceu entre as mais elevadas da educação básica, evidenciando fragilidades persistentes no percurso formativo dos jovens brasileiros.

Outro indicador relevante foi apresentado no Anuário Brasileiro da Educação Básica: em 2022, aproximadamente 24,3% dos estudantes do Ensino Médio estavam em situação de distorção idade-série, o que revelou dificuldades acumuladas ao longo da trajetória escolar e um risco adicional de exclusão educacional. Finalmente, a Pesquisa Novo Ensino Médio da UNESCO mostrou que gestores e professores relataram desafios significativos na implementação dos itinerários, especialmente em escolas com menor infraestrutura. Esses resultados sugeriram que a diversificação curricular, quando não acompanhou garantias materiais e estruturais, tendeu a reforçar desigualdades já existentes, em vez de mitigá-las.

Segundo o Censo Escolar 2022, houve evidências de que a implementação do Novo Ensino Médio ocorreu de forma desigual entre as redes públicas brasileiras. Embora o Censo tenha registrado aumento nas matrículas de cursos técnicos de nível médio, essa expansão se concentrou em poucos estados e instituições, revelando que a oferta dos itinerários formativos permaneceu limitada e territorialmente desigual (INEP, 2022).

Além disso, mais de metade das escolas públicas ofertavam apenas um ou dois itinerários, devido à insuficiência de infraestrutura e à carência de professores habilitados em áreas como Física, Química, Sociologia e Filosofia. Outro dado relevante foi que apenas 19,8% das matrículas estavam em tempo integral em 2022, com grandes variações entre estados, o que demonstrou que a ampliação da carga horária prevista pela Reforma não se concretizou de forma mais justa. Esses indicadores reforçaram que a diversificação curricular proposta pela Reforma tendeu a aprofundar desigualdades, especialmente nas redes públicas com menores condições materiais.

De acordo com Frigotto (2018), a proposta do Novo Ensino Médio expressou uma lógica neoliberal, que subordinou a formação dos jovens às necessidades imediatas do mercado de trabalho, esvaziando o sentido de uma formação integral, crítica e humanista. Para Gentili (2022), tratou-se de uma contrarreforma educacional, que desresponsabilizou o Estado do dever de oferecer uma educação pública de qualidade, deslocando essa responsabilidade para os próprios estudantes, agora

livres para escolher, ainda que em contextos profundamente injustos e desbalanceados.

Observou-se, então, que a Reforma do Ensino Médio, ao invés de reduzir assimetrias históricas, tendeu a reproduzir e intensificar desigualdades já presentes no sistema educacional brasileiro. Os dados do Censo Escolar 2022 dialogaram diretamente com as análises de Frigotto (2018) e Gentili (2022), pois demonstraram que a oferta limitada de itinerários, a carência de infraestrutura e a insuficiência de docentes habilitados afetaram sobretudo as escolas públicas das periferias urbanas e das regiões mais pobres do país. Assim, a promessa de flexibilização e autonomia estudantil revelou-se, na prática, como uma política que ampliou a distância entre o que estava previsto na legislação e as condições reais de funcionamento das escolas. Ao considerar esse conjunto de evidências, tornou-se evidente que a Reforma não apenas falhou em democratizar oportunidades educacionais, mas contribuiu para aprofundar o quadro de desigualdades estruturais que marcou a trajetória escolar da juventude brasileira.

Em muitas escolas públicas, os itinerários formativos foram implementados de forma improvisada. Muitas vezes, os estudantes não tiveram a opção de escolha, pois a escola ofereceu apenas um itinerário geralmente o de Linguagens ou Matemática e não dispôs de professores, laboratórios ou espaços adequados para ofertar os demais. A suposta preparação para o mundo do trabalho, tão defendida pelo texto da Reforma, raramente se concretizou como uma formação técnica de qualidade. Em vez disso, consolidou-se um modelo esvaziado, com conteúdo genéricos, desconectados das necessidades reais dos jovens e do mundo produtivo.

Além disso, ao reduzir a centralidade de disciplinas críticas como Filosofia, Sociologia e História, a Reforma enfraqueceu a formação cidadã e crítica dos estudantes, reduzindo o Ensino Médio a uma etapa tecnicista, superficial e pragmática. Essa redução, para autores como Claudinei Vicente Cassol (2022), resultou no apagamento de componentes essenciais, como a Literatura e, por extensão, as áreas humanísticas, comprometendo a formação integral.

Esse processo incidiu diretamente sobre a identidade histórica da escola pública brasileira, construída como espaço de acesso ao conhecimento, formação crítica e constituição dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, configurando-se como uma ruptura com o projeto formativo que vinha sendo afirmado nas políticas educacionais anteriores.

Dessa forma, os impactos identificados não se restringiram apenas às mudanças curriculares ou organizacionais, mas dialogaram diretamente com a identidade histórica da escola pública brasileira, construída ao longo das últimas décadas como espaço de formação integral, acesso democrático ao conhecimento e ampliação de direitos.

Ao priorizar uma perspectiva tecnicista e reduzir a presença de componentes humanísticos, a Reforma rompeu com esse projeto histórico, deslocando a escola de seu compromisso formativo mais amplo para uma lógica de adestramento para o mercado. Assim, o que se observou foi um afastamento progressivo da função social que a escola pública assumiu após a Constituição de 1988 e reafirmou na LDB: a de promover desenvolvimento pleno, criticidade e participação cidadã dos estudantes, especialmente daqueles que dependeram exclusivamente do sistema público para construir seus caminhos educativos.

3.2.2 A escola pública em disputa: entre o direito à formação integral e o esvaziamento do Ensino Médio

A disputa em torno do Ensino Médio público não foi recente; ela atravessou toda a história da educação brasileira, marcada por tensões entre projetos democráticos de formação integral e políticas que subordinaram a escola às demandas econômicas. Saviani (2008) destacou que a escola pública sempre oscilou entre dois horizontes: um que buscou garantir o acesso ao conhecimento como direito social e outro que restringiu esse acesso em função das desigualdades estruturais do país. Para o autor, a função da escola foi garantir a todos os indivíduos o acesso ao saber sistematizado, o que evidenciou que as reformas que diminuíram conteúdos essenciais caminharam na contramão dessa função histórica.

Quando o Ensino Médio começava a consolidar uma identidade mais robusta, voltada à formação integral e ao fortalecimento da escola como espaço de cidadania e de crítica, a Reforma representou uma ruptura significativa. Ao priorizar uma lógica gerencial, pragmática e voltada à produtividade, o novo modelo retomou aquilo que Frigotto (2011) caracterizou como a produtividade da escola improdutiva, ou seja, políticas que prometeram eficiência, mas reforçaram desigualdades ao limitar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o esvaziamento das áreas humanísticas, a fragmentação curricular e a redução da centralidade das ciências humanas

enfraqueceram processos formativos que foram essenciais para a construção de autonomia intelectual e consciência crítica.

Além disso, esse movimento ocorreu em um cenário de precarização das políticas educacionais, cortes orçamentários e instabilidade institucional, elementos que afetaram diretamente o cotidiano das escolas públicas. As desigualdades entre redes, já históricas, tornaram-se ainda mais evidentes quando políticas foram implementadas sem considerar as condições reais de oferta. Krawczyk (2014) argumentou que tais reformas reforçaram a dualidade educacional no país, pois impuseram às escolas públicas responsabilidades e tarefas que não foram acompanhadas de investimentos adequados.

Assim para a autora, o resultado foi a manutenção de uma escola pública frágil, pouco atrativa e com baixa capacidade de oferecer oportunidades reais de aprendizagem (Krawczyk, 2014), aprofundando processos de exclusão que se mostraram menos visíveis, porém mais estruturais.

Diante desse cenário, a escola pública permaneceu como espaço de disputa entre projetos educacionais antagônicos. Reafirmar sua função social de garantir o direito ao conhecimento, promover formação humana integral e ampliar horizontes culturais tornou-se imprescindível para enfrentar políticas que fragilizaram o Ensino Médio e intensificaram desigualdades educacionais.

Foi nesse sentido que compreender a história da escola pública, reconhecer suas conquistas e evidenciar os riscos impostos pelas reformas recentes contribuiu para fortalecer um projeto de educação comprometido com a democratização do ensino, com a justiça social e com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

4. A MATERIALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CENSO ESCOLAR 2022

4.1 Censo Escolar como base analítica para a compreensão das desigualdades no Ensino Médio

Este capítulo apresentou a segunda etapa da pesquisa, centrada na análise de dados provenientes do Censo Escolar 2022, uma das mais importantes e abrangentes

fontes estatísticas sobre a educação básica no Brasil. Produzido anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo Escolar coletou informações de todas as escolas públicas e privadas do país, abrangendo dados de matrícula, infraestrutura, recursos pedagógicos, formação docente, entre outros indicadores essenciais para o diagnóstico e o planejamento das políticas educacionais.

A análise aqui desenvolvida complementou o levantamento bibliográfico realizado no estado do conhecimento, construído a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do repositório de dissertações e teses da CAPES, bem como da revisão bibliográfica apresentada anteriormente.

Essa etapa da pesquisa buscou compreender como se configuraram, na prática, as desigualdades estruturais e pedagógicas que afetaram o Ensino Médio público brasileiro, especialmente em um contexto marcado por transformações curriculares e por tensões políticas em torno da escola pública.

O Censo Escolar foi mobilizado como instrumento para compreender, de forma empírica, a realidade das escolas públicas de Ensino Médio, possibilitando a análise das condições concretas de oferta dessa etapa da educação básica e de suas implicações para a garantia do direito à educação.

Utilizamos como base empírica os dados do Censo Escolar 2022, por se tratar do conjunto mais recentemente consolidado no momento da definição do corpus analítico, em 2024, o que garantiu maior estabilidade e coerência metodológica na organização das variáveis e categorias de análise. Embora dados posteriores tenham sido divulgados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sua publicação ocorreu quando o estudo já se encontrava em fase avançada de análise, razão pela qual optamos por manter a base inicialmente definida, preservando a consistência do delineamento metodológico e a integridade do corpus analítico.

Além disso, a delimitação temporal dos últimos cinco anos mostrou-se fundamental para articular a análise com os movimentos recentes da política educacional brasileira, especialmente no que se refere à implementação da Reforma do Ensino Médio e aos impactos da pandemia da Covid-19 no sistema público de ensino. O Censo Escolar, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constituiu-se, nesse sentido, como uma fonte adequada para a análise das condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas nesse período.

O recorte metodológico considerou, especificamente, as escolas da rede pública de Ensino Médio, com atenção especial a três dimensões analíticas centrais:

- Infraestrutura escolar: presença de bibliotecas, laboratórios de ciências, salas de informática, quadras poliesportivas, refeitórios, rede de internet e outros equipamentos estruturais essenciais ao funcionamento pedagógico;
- Recursos pedagógicos: disponibilidade de materiais didáticos, como livros, mapas e outros suportes, relacionados à dimensão material do processo de ensino-aprendizagem;
- Inclusão digital: acesso à internet, disponibilidade de computadores e uso pedagógico das tecnologias, dimensões associadas à conectividade, à cultura digital e à equidade tecnológica, cada vez mais centrais no Ensino Médio contemporâneo.

A análise da localização das escolas e das desigualdades entre as unidades da federação fundamentou-se no reconhecimento de que as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste apresentam condições históricas, econômicas e sociais profundamente desiguais, o que se refletiu diretamente na organização e na oferta do Ensino Médio público. Essas diferenças regionais, historicamente construídas, impactaram a distribuição de recursos, a infraestrutura escolar, a disponibilidade de equipamentos pedagógicos e o acesso à inclusão digital.

Enquanto as regiões Sudeste e Sul concentraram maiores investimentos públicos, melhores indicadores de renda e infraestrutura escolar mais completa, as regiões Norte e Nordeste enfrentaram limitações mais acentuadas, como escolas com conectividade reduzida e infraestrutura básica insuficiente. Essas desigualdades regionais influenciaram diretamente a capacidade das redes estaduais de implementar políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, fazendo com que seus efeitos se manifestassem de forma desigual pelo território nacional.

A partir desses critérios, os dados foram organizados e interpretados de maneira crítica, buscando não apenas apresentar informações quantitativas, mas também dialogar com os debates teóricos desenvolvidos nos capítulos anteriores. Assim, buscou-se evidenciar como e onde se manifestaram os principais obstáculos enfrentados pelas escolas públicas de Ensino Médio, bem como de que forma essas limitações desafiaram a implementação efetiva das diretrizes propostas pela Reforma do Ensino Médio.

Os dados foram acessados por meio dos microdados disponibilizados na plataforma oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), complementados, quando pertinente, por relatórios estatísticos já sistematizados. Os indicadores selecionados foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa e crítica, de modo a evitar leituras meramente técnicas, integrando-os ao contexto social, político e educacional em que as escolas públicas estão inseridas.

A pesquisa adotou uma abordagem descritiva e interpretativa, com o objetivo de identificar tendências gerais e padrões recorrentes que permitissem compreender, de forma qualitativa, como as desigualdades educacionais se expressaram na realidade escolar. Para isso, foram aplicados filtros nos microdados considerando variáveis como localização (unidade da federação e região), dependência administrativa, modalidade de ensino e condições estruturais das unidades escolares.

Os dados extraídos foram organizados em tabelas sintéticas, a fim de facilitar a visualização das diferenças estruturais entre as redes estaduais e entre as regiões do país. Essa sistematização possibilitou a identificação de disparidades significativas na distribuição da infraestrutura educacional, dos recursos pedagógicos e das condições de inclusão digital, estabelecendo relações com os debates teóricos apresentados nos capítulos anteriores.

Dessa forma, os microdados do Censo Escolar 2022 não se limitaram a uma fonte numérica, mas se constituíram em um instrumento capaz de revelar, empiricamente, as desigualdades que atravessam o Ensino Médio público brasileiro. A Tabela 1 sintetizou as condições de infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, com base nos dados do Censo Escolar 2022, segundo a existência de ambientes Escolas Urbanas (N = 17.731) - Escolas Rurais (N = 3.038).

Tabela 1 – Infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil, segundo a existência de ambientes escolares urbanos e rurais (Censo Escolar 2022).

Infraestrutura / Ambiente	% de escolas que possuem
Biblioteca ou sala de leitura	87,3%
Laboratório de ciências	42,9%
Laboratório de informática	73,1%
Quadra esportiva	74,5%
Refeitório	56,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

A Tabela 1 apresenta um quadro que, embora traga alguns avanços, evidencia desigualdades profundas. Em termos gerais:

- ✓ 87,3% das escolas possuem biblioteca ou sala de leitura, um dado aparentemente positivo, mas que não garante, por si só, acesso a acervo atualizado ou mediação pedagógica qualificada.
- ✓ Apenas 42,9% das escolas contam com laboratório de ciências, indicando fragilidade grave para a aprendizagem de componentes essenciais, como Física, Química e Biologia.
- ✓ 73,1% possuem laboratório de informática e 74,5% quadra esportiva, enquanto apenas 56,4% possuem refeitório, o que dialoga diretamente com permanência escolar e políticas de alimentação.

Esses números indicaram que houve uma infraestrutura básica mínima em muitos casos, mas a formação integral dos estudantes ainda encontrou severos limites materiais. A baixa presença de laboratórios de ciências destacou um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

A desigualdade entre escolas urbanas e rurais, embora não tenha sido totalmente discriminada na síntese apresentada, foi conhecida e historicamente persistente. No campo, esses índices costumaram ser ainda mais baixos, evidenciando o que autores como Saviani e Frigotto (SAVIANI; FRIGOTTO, 2007) denunciaram há décadas: a infraestrutura educacional brasileira foi desigual porque a sociedade brasileira é desigual.

Para além da dimensão material, os dados relativos à infraestrutura escolar revelam processos estruturais de exclusão educacional que operam de forma

silenciosa no cotidiano das escolas públicas. A ausência ou precariedade de bibliotecas, laboratórios de ciências e espaços adequados para práticas pedagógicas limita o acesso dos estudantes a experiências formativas essenciais, configurando formas de silenciamento institucional.

Nessas condições, determinados saberes e práticas pedagógicas deixam de integrar o repertório formativo dos estudantes, restringindo a construção do pensamento científico, crítico e cultural. Assim, não se trata apenas de uma carência estrutural, mas de uma desigualdade que produz exclusões concretas, ao limitar oportunidades de aprendizagem que permanecem disponíveis a grupos inseridos em contextos educacionais mais favorecidos.

Tabela 2 – Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas públicas de Ensino Médio. Escolas Urbanas (N = 17.731) - Escolas Rurais (N = 3.038).

Recursos Pedagógicos	% de escolas que possuem
Acervo de livros didático/ acervo básico	88,03%

Fonte: Elaborado pela autora com base Censo Escolar 2022, INEP.

A Tabela 2 indicou que 88,03% das escolas possuíam acervo de livros didáticos ou acervo básico. Embora a porcentagem fosse elevada, a análise precisou ir além da presença física do acervo. Dois pontos críticos emergiram:

- a) O dado não distinguia volume, diversidade ou atualidade das obras, elementos fundamentais para a efetividade pedagógica;
- b) O simples acesso ao livro não garantia o uso pedagógico significativo, especialmente em contextos de carga horária reduzida ou falta de formação continuada do professor.

Ainda assim, o dado foi relevante, pois reforçou que programas federais como o PNLD continuaram sendo um dos pilares de equidade no país, garantindo que, mesmo escolas com infraestrutura limitada, pudessem contar com materiais didáticos.

Embora a ampla presença de materiais pedagógicos e acervos básicos indique avanços importantes no acesso a recursos didáticos, essa condição não elimina os processos de exclusão educacional que se manifestam de forma menos visível. Quando os acervos são limitados em diversidade, atualização ou uso pedagógico efetivo, produzem-se formas sutis de silenciamento, nas quais determinados

conhecimentos, perspectivas e experiências permanecem ausentes do cotidiano escolar.

Esse cenário afeta, sobretudo, estudantes de contextos socialmente vulneráveis, para os quais a escola pública representa, muitas vezes, o principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, a desigualdade não reside apenas na existência ou não dos materiais, mas na forma como esses recursos são integrados às práticas pedagógicas, podendo tanto ampliar quanto restringir horizontes formativos e oportunidades educacionais.

Tabela 3 – Condições de inclusão digital das escolas públicas de Ensino Médio (Média Nacional), Escolas Urbanas (N = 17.731) - Escolas Rurais (N = 3.038).

Inclusão Digital	Total Geral (%)
Acesso à internet	95,58%
Laboratório de informática	68,05%
Quantidade adequada de computadores por aluno	Não
Equipamento de multimídias	95,35%

Fonte: Elaborado pela autora com base Censo Escolar 2022 (INEP).

A Tabela 3 tratou de um dos pontos mais sensíveis após a pandemia de COVID-19: o acesso à tecnologia e à internet. Os principais resultados indicaram:

- 95,58% das escolas tinham acesso à internet, um número que parecia expressivo, mas que não indicava velocidade, estabilidade ou capacidade de uso compartilhado;
- 68,05% possuíam laboratório de informática, alinhado aos dados da Tabela 1;
- A quantidade adequada de computadores por aluno não estava atendida, um dado crítico;
- 95,35% possuíam equipamentos multimídia, indicando que recursos básicos de apoio audiovisual estavam disponíveis.

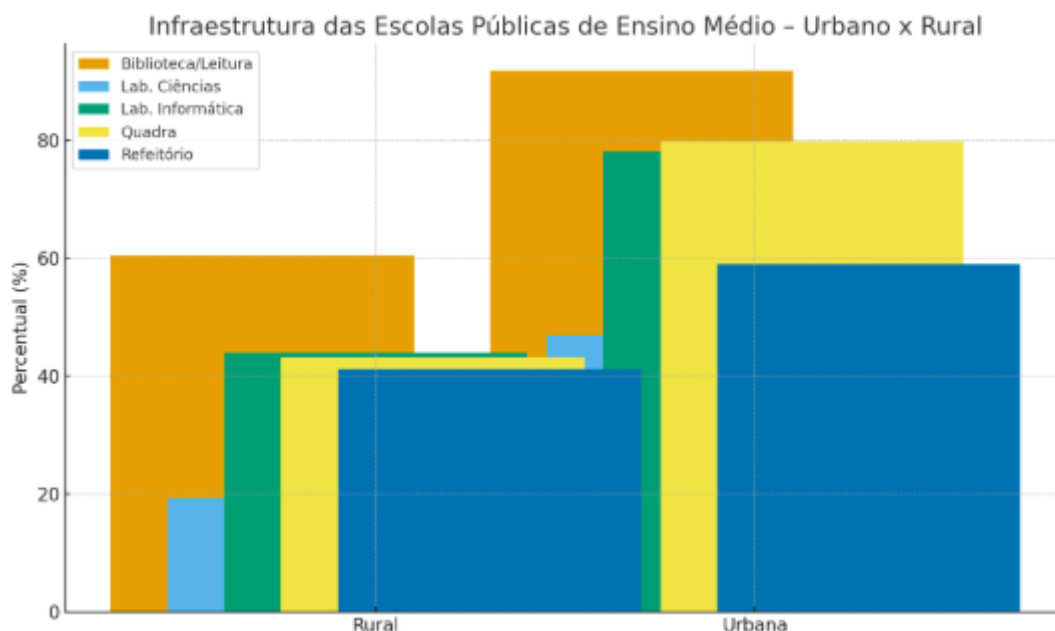
Esse conjunto de dados revelou uma situação paradoxal: as escolas estavam parcialmente digitalizadas, mas não democratizadas digitalmente. Ou seja, havia internet, mas nem sempre funcional; havia computadores, mas insuficientes; havia equipamentos multimídia, mas nem sempre integrados às práticas pedagógicas.

Essa realidade dialogou com as análises de Bernardete Gatti (2020), que enfatizou que a ampliação do acesso à tecnologia nas escolas brasileiras não fora acompanhada pelo necessário investimento pedagógico. Como afirmou a autora, não bastava inserir equipamentos digitais no ambiente escolar; era preciso garantir condições didáticas, estruturais e formativas para que eles se tornassem parte do processo de aprendizagem. Os resultados encontrados neste estudo confirmaram exatamente essa desigualdade entre a presença física dos equipamentos e sua efetiva integração nas práticas educativas, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

A apresentação gráfica dos dados tornou-se fundamental para ampliar a compreensão das desigualdades que atravessavam as escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. Embora as tabelas permitissem visualizar percentuais e comparar indicadores de forma direta, os gráficos ofereceram uma leitura mais dinâmica e imediata, evidenciando contrastes que, por vezes, não se revelavam integralmente na análise numérica. Assim, os gráficos referentes às Tabelas 1, 2 e 3 tiveram a função de complementar a interpretação dos resultados.

Ao reunir visualmente esses indicadores, foi possível observar com maior clareza como determinadas condições se repetiam ou se distanciavam entre os diferentes contextos educacionais, reforçando tendências já discutidas ao longo do capítulo. Dessa forma, os gráficos apresentados a seguir não apenas ilustraram os dados obtidos, mas também aprofundaram a leitura crítica das desigualdades estruturais que impactavam o cotidiano escolar. Portanto, a visualização dessas desigualdades aprofundou a compreensão das diferenças regionais, apresentando-se a seguir os gráficos construídos a partir dos indicadores.

Gráfico 1 -Referente a tabela 1 - Infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio, segundo a existência de ambientes.

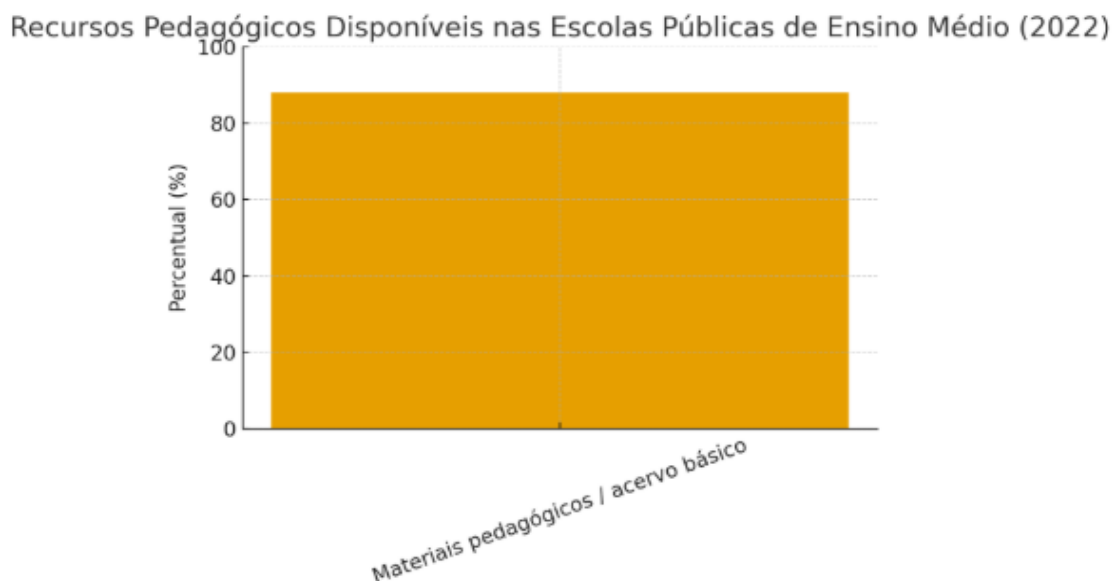


Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

A análise do gráfico que comparou a infraestrutura das escolas urbanas e rurais evidenciou, de forma contundente, como o território continuava sendo um marcador estrutural das desigualdades educacionais no Brasil. As escolas localizadas em áreas urbanas apresentaram índices muito superiores de bibliotecas, laboratórios e quadras, revelando condições materiais mais favoráveis ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. No contexto rural, entretanto, a presença desses equipamentos foi significativamente menor, indicando um cenário em que a oferta educacional ainda era atravessada pela precarização histórica das políticas voltadas ao campo.

Essa assimetria não representou apenas uma diferença quantitativa, mas refletiu limites concretos que afetaram o acesso ao conhecimento, a organização curricular e a própria função social da escola pública. Ao observar essa discrepância, tornou-se evidente que a garantia do direito à educação exigia mais do que diretrizes nacionais uniformes: requeria reconhecimento das especificidades territoriais e investimentos capazes de romper com padrões de exclusão que, embora silenciosos, continuavam determinando trajetórias escolares profundamente desiguais.

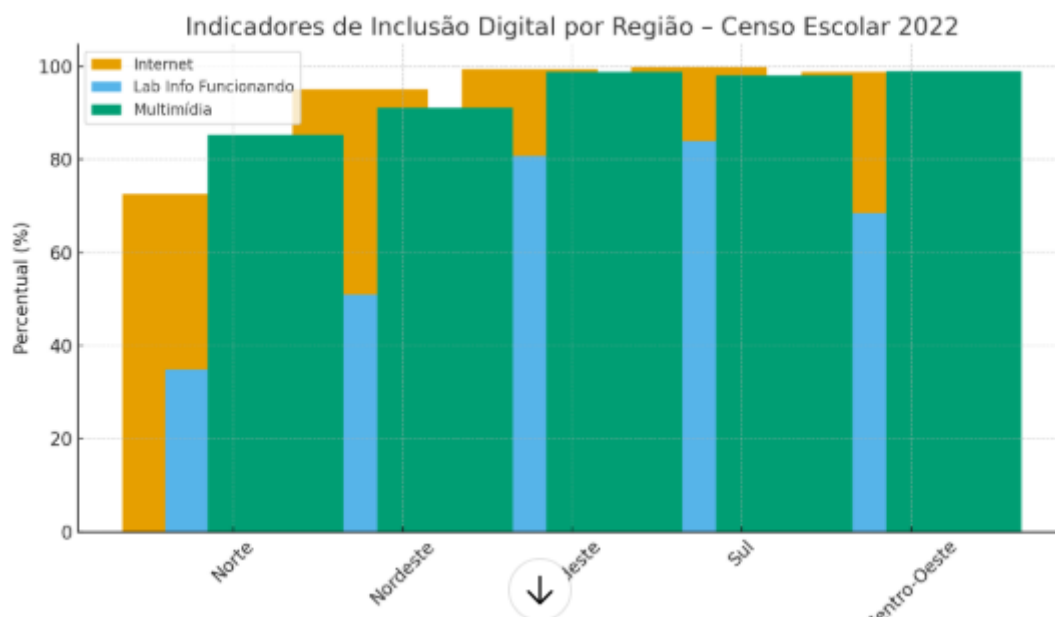
Gráfico 2 -Referente a Tabela 2-Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas públicas de Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

A partir dos dados da Tabela 2, observou-se que a grande maioria das escolas públicas de Ensino Médio no Brasil dispunha de materiais pedagógicos ou acervo básico, alcançando 88,03% das unidades. Esse dado revelou um avanço importante no que diz respeito à garantia mínima de recursos didáticos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, embora o indicador sugerisse ampla cobertura, foi necessário interpretar esse resultado com cautela. A simples presença de materiais pedagógicos não assegurava sua atualização, utilização efetiva em sala de aula ou integração às práticas pedagógicas. Além disso, desigualdades estruturais previamente identificadas nas análises regionais podiam influenciar diretamente a qualidade, a organização e o acesso real a esses acervos. Assim, mesmo que o percentual geral fosse elevado, o indicador reforçou a importância de compreender como esses recursos foram incorporados ao cotidiano escolar e em que medida contribuíram para práticas mais significativas e equitativas.

Gráfico 3-Referente a tabela 3 - Condições de inclusão digital das escolas públicas de Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

No gráfico 3 observamos que os dados apurados evidenciam desigualdades significativas na oferta de inclusão digital entre as regiões brasileiras no Ensino Médio público. Embora o acesso à internet seja relativamente elevado em quase todo o país, as regiões Norte e Nordeste apresentam percentuais significativamente inferiores aos das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. No Norte, apenas 72,59% das escolas possuem internet, contrastando fortemente com índices superiores a 98% no Sul e Sudeste. Essa mesma assimetria aparece de forma ainda mais marcada no funcionamento de laboratórios de informática: enquanto Sul (84,03%) e Sudeste (80,73%) apresentam os melhores resultados, o Norte registra apenas 34,81%, revelando uma fragilidade estrutural que limita o uso pedagógico da tecnologia.

A presença de equipamentos multimídia segue um padrão semelhante: Norte e Nordeste possuem percentuais mais baixos que as demais regiões, ainda que acima de 85%, enquanto Sul, sudeste e Centro-Oeste ultrapassam consistentemente 97%. Ao considerar que os recursos tecnológicos são fundamentais para a implementação do Novo Ensino Médio sobretudo para itinerários formativos e práticas pedagógicas que dependem de laboratórios, computadores e materiais digitais essas desigualdades revelam que o modelo de reforma tende a se materializar de forma profundamente desigual no território nacional. Fenômenos como a oferta reduzida de

laboratórios e a insuficiência de internet em determinadas regiões podem comprometer não apenas a qualidade da aprendizagem, mas também a equidade de acesso aos novos componentes curriculares propostos pela política.

Os dados sobre inclusão digital evidenciam que o acesso desigual constitui uma das expressões contemporâneas mais marcantes da exclusão educacional no Ensino Médio público. A presença de internet e equipamentos, quando insuficiente ou precarizada, produz formas de silenciamento pedagógico, ao impedir que os estudantes participem plenamente de práticas educativas mediadas por tecnologias, cada vez mais centrais nos currículos e itinerários formativos.

Nessas condições, a desigualdade digital não apenas limita o uso pedagógico dos recursos, mas compromete a equidade de acesso aos conhecimentos e competências exigidos socialmente. Trata-se, portanto, de um processo que aprofunda disparidades regionais e sociais, reforçando trajetórias escolares desiguais e restringindo as possibilidades de inserção acadêmica e consequentemente profissional dos estudantes das regiões mais vulneráveis.

A partir dos microdados do Censo Escolar 2022, foi realizada uma amostragem estratificada, selecionando-se 25 escolas por região geográfica do Brasil, totalizando 125 unidades escolares. Os critérios de seleção incluíram:

- (a) diversidade entre escolas urbanas e rurais;
- (b) presença de distintos níveis de infraestrutura física;
- (c) condições de inclusão digital (acesso à internet e equipamentos);
- (d) disponibilidade de materiais pedagógicos. Para fins de apresentação no corpo do texto, é exibida a seguir uma tabela reduzida, contendo cinco escolas por região como exemplo da amostragem adotada.

A tabela completa com todas as 125 escolas encontra-se no Apêndice X, conforme recomendado para evitar sobrecarga visual e garantir a organização do trabalho.

Legenda das colunas: **DEP**: Dependência Administrativa; **LOC**: Localização (Urbana/Rural); **BIB**: Biblioteca ou sala de leitura; **LC**: Laboratório de Ciências; **LI**: Laboratório de Informática; **QD**: Quadra esportiva; **RF**: Refeitório; **ACESS**: Acessibilidade arquitetônica; **INT**: Internet.

Tabela A1 – Caracterização da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio da Região Centro-Oeste (25 escolas), segundo os indicadores selecionados.

CO_ENTIDA DE	Escola	U F	Dep.	Loc.	BI B	L C	L I	Q D	R F	ACES S	IN T
52030776	Colégio Estadual Alto Paraíso	G O	Estadu al	Urba na	0	0	0	1	0	1	1
52054381	Colégio Estadual Manoel Ayres	G O	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	1	1	1
52015033	Colégio Estadual Baltazar Parreira	G O	Estadu al	Urba na	0	0	0	0	0	1	1
51067994	EE Arlete Maria Cappella ri	M T	Estadu al	Urba na	1	0	0	1	1	1	1
52057933	CEPMG Pastor José Antero Ribeiro	G O	Estadu al	Urba na	1	0	0	1	0	1	1
52004562	CEJA de Aragarças	G O	Estadu al	Urba na	1	0	1	0	0	1	1
52001130	Colégio Basílio Evangelista Rosa	G O	Estadu al	Urba na	1	0	1	0	0	1	1

52061663	CEPI Água Quente	G O	Estadu al	Urba na	1	0	0	1	0	1	1
52008681	CEPI Joaquim Maria de Godoi	G O	Estadu al	Urba na	1	1	0	1	1	1	1
52092291	CE Professo r Quintilian o Leão Neto	G O	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	0	1	1
53005341	CED 03 de Sobradin ho	D F	Estadu al	Urba na	1	0	0	1	1	1	1
51069091	EE Militar Dom Pedro II	M T	Estadu al	Urba na	1	1	0	1	1	1	1
51066939	EE Parecis	M T	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	1	1	1
50034090	EE Indígena Jasy Rendy	M S	Estadu al	Rural	1	0	0	1	1	1	1
51023342	EE Ministro João Alberto	M T	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
51034352	EE Benedita	M T	Estadu al	Rural	1	0	1	1	1	1	1

	Augusta Lemes										
50034928	EE Indígena Kuna Yruku	M S	Estadual	Rural	1	0	1	1	1	1	1
50017772	EE Princesa Izabel	M S	Estadual	Rural	0	0	1	1	0	1	1
50002562	EE Dona Rosa Pedrossi an	M S	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
50005766	EE José Ferreira Barbosa	M S	Estadual	Urbana	0	0	1	1	1	1	1
52020924	Colégio Estadual General Curado	G O	Estadual	Urbana	1	0	0	0	0	1	1
51053675	EE XV de outubro	M T	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
51043394	EE Prof. Elmaz Gattas Monteiro	M T	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
52022722	CEPMG Manoel Vilaverde	G O	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
51002736	EE Dr. Artur Antunes Maciel	M T	Estadual	Urbana	1	1	1	1			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Tabela A2 – Caracterização da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio da Região Nordeste (25 escolas), segundo os indicadores selecionados.

CO_ENTIDA DE	Escola	U F	Dep.	Loc.	BI B	L C	L I	Q D	R F	ACES S	IN T
21044023	CE Dr. Tancredo Neves	M A	Estadu al	Urba na	0	0	1	0	0	1	1
21281653	IFMA – Campus Grajaú	M A	Federa l	Urba na	1	1	1	0	1	1	1
25007785	ECIT Cristiano Cartaxo	P B	Estadu al	Urba na	1	1	0	1	0	1	1
29396581	IF Baiano – Bom Jesus da Lapa	B A	Federa l	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
28018796	EE Mons. Carlos Camélio Costa	S E	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	0	1	1
24020664	EE Demócrito de Sousa	R N	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
21248303	CE João Teixeira Sousa – Anexo IV	M A	Estadu al	Urba na	1	0	0	0	1	1	1
21358214	CE Maria Graciana Pinto Costa	M A	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	0	1	0

22011145	UE Miguel Nunes de Sales	PI	Estadual	Urbana	0	0	0	0	0	1	1
22162216	UE Luiz F. B. Nascimento	PI	Estadual	Rural	1	0	0	0	0	1	0
24015806	EE 7 de novembro	RN	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
27046311	EE Firmo de Castro	AL	Estadual	Urbana	0	0	1	0	0	1	1
22029087	UE Sigefredo Pacheco	PI	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
23227877	EEF São José do Pici	CE	Estadual	Urbana	1	1	1	0	0	1	1
26107961	EE Professor Nelson Chaves	PE	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
25070703	CAIC José Jofilly	PB	Estadual	Urbana	1	1	0	0	1	1	1
26008181	EREM Presidente e Médici	PE	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
29192307	CE Helena Magalhães	BA	Estadual	Urbana	1	0	0	1	0	1	0

25099507	EEEF Anísio Pereira Borges	P B	Estadu al	Urba na	1	0	0	0	1	1	0
21150354	CE José Ribamar Marão	M A	Estadu al	Urba na	1	1	1	0	0	1	1
29859808	CE Campo Olavo Ferreira Neto	B A	Estadu al	Rural	0	0	0	0	0	1	1
21281645	IFMA – Campus Avançad o Rosário	M A	Federa l	Rural	1	1	1	0	0	1	1
21280843	IEMA Pleno Bacabeir a	M A	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
26088282	EREM Joaquim Olavo	P E	Estadu al	Urba na	0	0	0	0	0	1	1
26101599	EE Prof. Eliseu Pereira de Melo	P E	Estadu al	Urba na	1	0	1	0			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Tabela A3 – Caracterização da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio da Região Norte (25 escolas), segundo os indicadores selecionados.

CO_ENTIDA DE	Escola	U F	Dep.	Loc.	BI B	L C	L I	Q D	R F	ACES S	IN T
15035891	EEEFM Eduardo Angelim	P A	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	0
16009940	Escola Prof. Rodoval Borges Silva	A P	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	1	1	1
14002604	EE Mário Homem de Melo	R R	Estadu al	Rural	1	0	0	1	0	1	1
13258206	CRECMT Manaus	A M	Estadu al	Rural	0	0	0	0	0	1	1
11002468	EEEFM Barão do Solimões	R O	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
12001789	EE São Francisco das Chagas	A C	Estadu al	Urba na	1	0	1	0	0	1	1
15013730	EEEFM Antônio de Sousa Pedroso	P A	Estadu al	Urba na	1	0	1	0	1	1	1
15036507	EEEFM Jerônimo Santana	P A	Estadu al	Rural	0	0	1	0	1	1	1

11017839	EE José Vidal de Freitas	R O	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
13009821	EE José Sobreira	A M	Estadual	Urbana	0	0	1	1	1	1	1
16000303	Escola Dom Pedro I	A P	Estadual	Urbana	1	1	0	1	1	1	1
14005722	Escola Indígena Jatapuzinho	R R	Estadual	Rural	0	0	0	0	0	1	0
12006403	EE Serafim Salgado	A C	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
15020587	EEEFM Frei Ambrósio	P A	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	0
13210090	EE Professora Maria Amélia	A M	Estadual	Urbana	1	1	1	1	0	1	1
11016738	EE 4 de janeiro	R O	Estadual	Rural	0	0	1	0	1	1	1
14002319	Escola Antônio João	R R	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	0
12004555	EE Henrique Lima	A C	Estadual	Rural	0	0	0	0	0	1	0
15037764	EE Professora	P A	Estadual	Urbana	1	1	1	1	0	1	1

	Raimunda Matos										
13019980	EE Braga Mello	A M	Estadual	Urbana	1	0	0	1	1	1	1
11011266	EE Princesa Isabel	R O	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
16006512	Escola Santana das Águas	A P	Estadual	Rural	0	0	0	0	0	1	0
14006547	EE Professora Caripuna	R R	Estadual	Urbana	1	0	0	1	1	1	1
12008830	EE Prof. José Ribamar	A C	Estadual	Urbana	1	0	0	0	1	1	1
15040992	EEEFM São Miguel Arcanjo	P A	Estadual	Rural	1	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Tabela A4 – Caracterização da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio da Região Sudeste (25 escolas), segundo os indicadores selecionados.

CO_ENTIDADE	Escola	UF	Dep.	Loc.	BI	L	L	Q	R	ACES	INT
35910831	Escola Dep. Geraldino dos Santos	S P	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1

31024741	EE Frei Eustáquio	M G	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
33039186	CE Edmundo Peralta Bernardes	RJ	Estadual	Urbana	1	1	0	1	1	1	1
35005873	Colégio Padre Conrado Sivila Alsina	S P	Estadual	Urbana	1	0	1	0	1	1	1
31106020	EE Dr. Gama Cerqueira	M G	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
33022091	CE Adalgiza Bonaparte	RJ	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
32052122	EE João XXIII	E S	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
31100222	EE Professora Marta Lopes	M G	Estadual	Rural	1	0	0	0	0	1	1
35019200	EE Prof. Milton Cruz	S P	Estadual	Urbana	1	1	1	0	1	1	1
33015672	CE Doutor Rivadávi	RJ	Estadual	Urbana	1	0	1	0	0	1	1

	a de Souza										
32076110	EE Bernardi no Monteiro	E S	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
31087240	EE Carlos Drummond de Andrade	M G	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
35090831	EE Professora Marinalva Rosa	S P	Estadual	Urbana	1	0	0	1	0	1	1
35055861	EE José Bonifácio	S P	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
33072840	CE José de Anchieta	RJ	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
31019772	EE João XXIII	M G	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
32066209	EE Mariano de Carvalho	E S	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
35073881	EE Paulo Freire	S P	Estadual	Urbana	1	1	1	1	0	1	1
33049855	CE Professora Ruth Moreira	RJ	Estadual	Urbana	1	0	0	1	1	1	1

31039521	EE Augusto Antunes	M G	Estadual	Rural	0	0	1	0	0	1	1
32089017	EE São Pedro	E S	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
35062201	EE Carlos Maximiliano	S P	Estadual	Urbana	1	1	0	1	1	1	1
33004588	CE Professor Souza Marques	RJ	Estadual	Urbana	1	0	0	1	0	1	1
31070203	EE General Carneiro	M G	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
35091504	EE Profa. Maria Quitéria	S P	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Tabela A5 – Caracterização da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio da Região Sul (25 escolas), segundo os indicadores selecionados.

CO_ENTIDADE	Escola	UF	Dep.	Loc.	BI	L	L	Q	R	ACES	IN
					B	C	I	D	F	S	T
41160517	Colégio Policial Militar – CEEFM	P R	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
43061737	Colégio Estadual Farroupilha	R S	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1

41126050	Colégio Helena Kolody	P R	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
42097940	EEB Frederico Fendrich	S C	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	0	1	1
43126693	Escola Cruzeiro	R S	Estadu al	Urba na	0	0	1	1	1	1	0
41029214	EE Antônio Ribeiro	P R	Estadu al	Urba na	1	1	0	1	1	1	1
42041476	EEB Yvonne Olinger Appel	S C	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	1	1	0
43054319	EE Professora Ana Zélia da Rocha	R S	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	1	1	1
41105983	CE de Campo Mourão	P R	Estadu al	Rural	0	0	1	0	0	1	1
42066072	EEB Professora Marta T. Bornhausen	S C	Estadu al	Urba na	1	0	1	1	1	1	1
43009931	EE Getúlio Vargas	R S	Estadu al	Urba na	1	1	1	1	0	1	1

41110364	Colégio Paulo Leminski	PR	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
42100495	EEB Maria Amin Ghanem	SC	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
43021179	EE Monteiro Lobato	RS	Estadual	Rural	1	0	0	0	1	1	0
41174708	EE Jonas de Mattos	PR	Estadual	Urbana	1	1	0	0	1	1	1
42058840	EEB Professora Zenaide S. Schmidt	SC	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	1
43086502	EE Professora Cláudia Moura	RS	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
41122817	EE Pedro Ronque	PR	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
42033444	EEB Marechal Castelo Branco	SC	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
43100650	EE Professora Eny Caldeira	RS	Estadual	Urbana	1	0	1	1	0	1	1
41039510	EE Raul Barbosa	PR	Estadual	Urbana	1	1	0	1	1	1	1

42090011	EEB Alice de Lisboa	S C	Estadual	Urbana	1	0	1	1	1	1	1
43129044	EE Alceu Wamosy	R S	Estadual	Urbana	1	1	1	1	1	1	0
41140844	EE Dirceu França	P R	Estadual	Rural	0	0	1	0	1	1	1
42080441	EEB Francisco Lanser	S C	Estadual	Urbana	1	0	1	1			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Tabela 4 – Comparação federativa das escolas públicas de Ensino Médio (Censo Escolar 2022).

Região	Biblioteca / Sala de leitura	Laboratório de Ciências	Laboratório de Informática	Quadra	Refeitório	Internet
Centro-Oeste	0,84%	0,28%	0,60	0,84	0,60	1,00
Nordeste	0,80%	0,48	0,64	0,44	0,36	0,92
Norte	0,68%	0,44	0,60	0,56	0,52	0,68
Sudeste	1,00%	0,48	0,88	0,88	0,72	1,00
Sul	0,88%	0,64	0,96	0,96	0,68	1,00

Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

A Tabela 4 apresentou uma comparação federativa da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Médio, com base na amostragem realizada a partir dos microdados do Censo Escolar 2022. As proporções representaram a fração de escolas que possuíam cada tipo de equipamento ou recurso, variando de 0 a 1. Esse recorte permitiu observar diferenças estruturais relevantes entre as regiões brasileiras, especialmente no que se refere à disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura, laboratórios, quadras esportivas, refeitórios e acesso à internet. A organização dos dados por região possibilitou evidenciar desigualdades territoriais significativas e

reforçou a necessidade de políticas públicas diferenciadas, ajustadas ao nível de infraestrutura disponível em cada contexto federativo.

A análise das proporções revelou fortes assimetrias regionais na oferta de infraestrutura escolar no Brasil. As regiões Sul e Sudeste apresentaram os melhores indicadores globais, com valores próximos ou iguais a 1,00 em internet, quadra esportiva e laboratório de informática. O Sudeste destacou-se por alcançar a universalização de biblioteca e internet, enquanto o Sul registrou o maior índice de laboratório de ciências (0,64), acima da média nacional para esse recurso, historicamente escasso no Ensino Médio.

O Centro-Oeste apresentou desempenho intermediário, embora com contrastes relevantes: enquanto biblioteca, quadra esportiva e internet atingiram proporções elevadas ($\geq 0,84$), o laboratório de ciências permaneceu baixo (0,28), refletindo uma tendência nacional de menor investimento em infraestrutura científica nessa etapa da educação básica.

As regiões Norte e Nordeste registraram os menores indicadores gerais, ainda que com avanços em aspectos específicos. O Nordeste apresentou proporções relativamente elevadas de biblioteca (0,80) e laboratório de informática (0,64), mas manteve baixo acesso a quadra esportiva (0,44) e refeitório (0,36). O Norte, por sua vez, exibiu valores próximos aos do Nordeste, porém com menor disponibilidade de internet (0,68), evidenciando desafios estruturais de conectividade, especialmente em áreas rurais.

Em síntese, a comparação evidenciou um gradiente regional claro, no qual Sul e Sudeste concentraram os maiores níveis de infraestrutura, seguidos pelo Centro-Oeste, enquanto Norte e Nordeste enfrentaram maiores limitações estruturais. Essa desigualdade federativa deve ser considerada na formulação e no direcionamento de políticas públicas educacionais, sobretudo aquelas voltadas à redução das assimetrias territoriais no Ensino Médio.

Os resultados dialogaram com as análises de Nora Krawczyk (2014), ao indicar que o desenvolvimento desigual do país se materializou diretamente na oferta educacional, reforçando padrões históricos de concentração de investimentos. Por outro lado, Norte e Nordeste revelaram os índices mais baixos em quase todos os itens avaliados, especialmente na disponibilidade de quadras e refeitórios, o que configurou um cenário de precarização que limitou a efetivação da proposta de formação integral.

Nesse sentido, as evidências empíricas confirmaram a análise de Dermeval Saviani, segundo a qual a função social da escola pública depende das condições objetivas de trabalho pedagógico; quando estas se mostram frágeis ou insuficientes, torna-se inviável a realização da escola como espaço de democratização do conhecimento. De forma convergente, Gaudencio Frigotto (2010) argumentou que a ausência de infraestrutura adequada reforça desigualdades e opera como mecanismo de exclusão silenciosa, produzindo trajetórias escolares mais vulneráveis entre estudantes das classes populares.

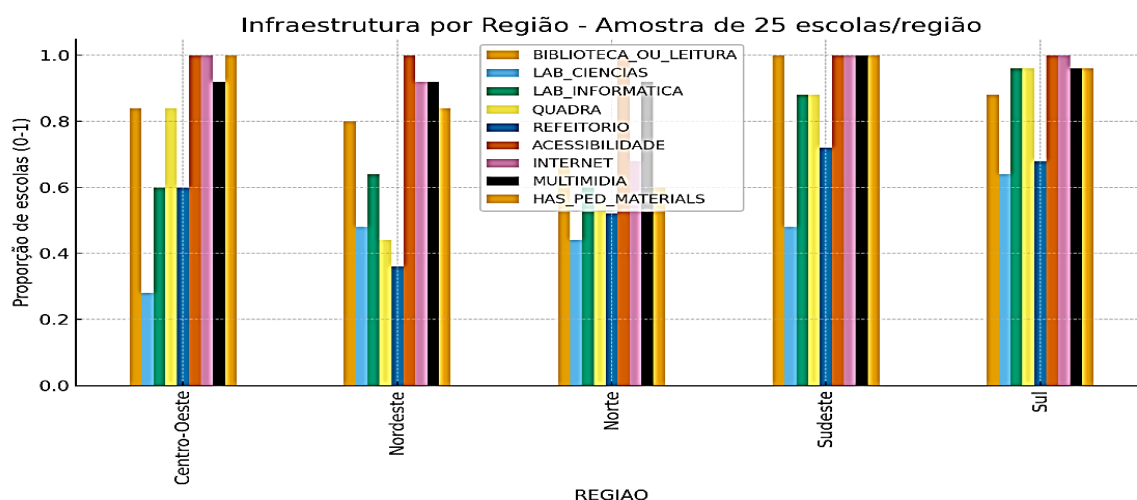
A comparação federativa da infraestrutura escolar explicita que as desigualdades territoriais não são meramente circunstanciais, mas estruturais e historicamente produzidas. As diferenças observadas entre regiões revelam que o território atua como um marcador de exclusão educacional, determinando quais estudantes terão acesso a condições mais amplas de formação e quais permanecerão submetidos a ofertas educativas restritas.

Esse cenário configura formas persistentes de silenciamento institucional, na medida em que limita o acesso a experiências pedagógicas fundamentais, como práticas experimentais, atividades esportivas e uso sistemático de tecnologias. Assim, a desigualdade federativa na infraestrutura escolar não apenas reflete disparidades socioeconômicas, mas contribui ativamente para a reprodução dessas desigualdades, comprometendo a efetivação do direito à educação e a realização da função social da escola pública.

Dessa forma, os dados evidenciaram que a implementação da Reforma do Ensino Médio encontrou obstáculos concretos e assimétricos entre as regiões brasileiras, reiterando que políticas educacionais de caráter nacional não puderam desconsiderar o mosaico desigual que caracteriza as redes públicas de ensino.

Para aprofundar a compreensão dessas desigualdades estruturais, o gráfico apresentado a seguir reuniu, por região, a proporção média de escolas que possuíam biblioteca, laboratórios, quadra esportiva, refeitório, recursos pedagógicos e itens de inclusão digital. Essa visualização permitiu comparar, de forma integrada, os diferentes aspectos da infraestrutura escolar, evidenciando como as assimetrias anteriormente discutidas se materializaram no conjunto dos indicadores analisados.

Gráfico 5- Proporção de escolas com infraestrutura, recursos pedagógicos e inclusão digital por região amostra de 25 escolas por região.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar 2022(INEP, 2022).

A partir dos microdados do Censo Escolar 2022, foi realizada uma amostragem estratificada, selecionando-se 25 escolas por região geográfica do Brasil, o que totalizou 125 unidades escolares. Os critérios de seleção incluíram:

- (a) diversidade entre escolas urbanas e rurais;
- (b) presença de distintos níveis de infraestrutura física;
- (c) condições de inclusão digital, considerando acesso à internet e disponibilidade de equipamentos;
- (d) oferta de materiais pedagógicos.

Para fins de apresentação no corpo do texto, foi exibida uma tabela reduzida, contendo cinco escolas por região, como exemplificação da amostragem adotada. A tabela completa, com a totalidade das 125 escolas analisadas, foi alocada no Apêndice X, conforme recomendação metodológica, a fim de evitar sobrecarga visual e garantir melhor organização do trabalho.

Cabe destacar que os dados utilizados para a construção das proporções regionais basearam-se em variáveis estruturadas em formato binário (0/1), nas quais o valor “1” indicou a presença do recurso na escola e o valor “0” representou sua ausência. Dessa forma, os resultados apresentados corresponderam à fração de escolas que possuíam cada item analisado, o que permitiu o cálculo de indicadores consistentes acerca da distribuição da infraestrutura educacional no território nacional.

Para além da descrição metodológica e da organização estatística dos microdados, a análise evidenciou que a distribuição da infraestrutura escolar no território nacional expressou desigualdades estruturais historicamente constituídas. Nesse contexto, as limitações estruturais não apenas restringiram oportunidades de aprendizagem, mas produziram formas objetivas de silenciamento, na medida em que delimitaram quais experiências formativas eram possíveis e quais permaneceram inacessíveis a determinados grupos sociais.

Em diálogo com Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (1968), pôde-se afirmar que a negação das condições concretas para o diálogo e para a participação crítica converteu-se em mecanismo de opressão institucional, impedindo que determinados sujeitos se reconhecessem como protagonistas do processo educativo. Assim, os dados empíricos não apenas quantificaram carências, mas revelaram a materialidade de processos de exclusão e silenciamento que incidiram diretamente sobre a formação intelectual, social e política dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito analisar de que maneira as desigualdades estruturais presentes nas escolas públicas de Ensino Médio contribuem para a produção de condições educacionais desiguais no contexto brasileiro. Para isso, o estudo articulou a análise dos dados do Censo Escolar 2022 com produções acadêmicas recentes sobre desigualdades educacionais, buscando compreender como essas assimetrias estruturais se materializam no cotidiano das escolas e condicionam as possibilidades de ensino, aprendizagem e participação dos sujeitos nos processos educativos.

A investigação não se propôs a mensurar diretamente o desempenho educacional dos estudantes, mas a refletir sobre como a precariedade das condições estruturais da escola pública atua como um fator que limita oportunidades formativas e aprofunda desigualdades já existentes. Ao longo do percurso investigativo, tornou-se evidente que as desigualdades observadas não se restringem a diferenças pontuais entre instituições, mas configuram um quadro estrutural que atravessa territórios, redes e trajetórias escolares de forma profunda e persistente.

Os resultados analisados permitiram afirmar que as condições materiais das escolas públicas de Ensino Médio não são neutras nem secundárias no processo educativo. Ao contrário, os dados revelam que estudantes situados em contextos de maior vulnerabilidade social enfrentam barreiras que extrapolam o âmbito pedagógico, uma vez que a ausência ou precariedade de bibliotecas, laboratórios, equipamentos multimídia e acesso adequado à internet limita não apenas a qualidade da aprendizagem, mas o próprio direito de participar plenamente da vida escolar.

Nesse sentido, as desigualdades de infraestrutura produzem silenciamentos, restringem experiências formativas e afetam diretamente a constituição dos estudantes como sujeitos de linguagem, de conhecimento e de participação crítica no espaço escolar, repercutindo também de forma significativa em seu desempenho educacional. A limitação no acesso a bibliotecas, laboratórios, recursos tecnológicos e ambientes adequados de aprendizagem pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a apropriação dos conteúdos curriculares e a permanência qualificada na escola, contribuindo para baixos rendimentos, trajetórias escolares descontínuas e maiores índices de evasão no Ensino Médio público.

A análise regional evidenciou que tais desigualdades assumem contornos ainda mais agudos quando observadas a partir do território. As disparidades entre as regiões Norte e Nordeste em relação ao Sul, sudeste e Centro-Oeste refletem desigualdades socioeconômicas historicamente construídas, que se reproduzem no interior das políticas educacionais. Embora se observe, em termos gerais, um avanço nos indicadores de conectividade e disponibilização de recursos tecnológicos, esses avanços se distribuem de forma desigual e insuficiente, sobretudo nas regiões que já enfrentam déficits estruturais crônicos.

Assim, a heterogeneidade identificada não diz respeito apenas à quantidade de recursos disponíveis, mas às diferentes possibilidades de existir como escola pública no Brasil, algumas, operando em condições que ampliam horizontes formativos, outras atuando sob limites que comprometem o próprio sentido da escolarização.

Esses achados dialogaram diretamente com os autores mobilizados ao longo do trabalho. As reflexões de Saviani sobre a centralidade das condições materiais para a efetivação da prática educativa encontram respaldo empírico nos dados analisados, que demonstraram como a precariedade estrutural inviabiliza a concretização do projeto formativo previsto na legislação educacional.

Do mesmo modo, as contribuições de Krawczyk, Cunha e Kuenzer ajudam a compreender como as desigualdades estruturais reforçam a histórica dualidade do Ensino Médio brasileiro, produzindo trajetórias educacionais diferenciadas para grupos sociais distintos. Ao invés de promover a formação integral, como preconizado pela LDB, o sistema educacional acaba por reproduzir desigualdades que se expressam tanto no currículo quanto nas condições concretas de oferta do ensino.

Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio intensifica tensões já existentes. Ao propor um modelo curricular que depende fortemente de infraestrutura, recursos tecnológicos e diversidade de ofertas, a política se torna particularmente problemática em contextos marcados por fragilidade estrutural.

A análise dos dados sugeriu que, longe de ampliar escolhas, a Reforma tende a aprofundar desigualdades, uma vez que escolas com melhores condições materiais conseguem ofertar múltiplos itinerários, enquanto aquelas situadas em regiões vulneráveis permanecem restritas a opções limitadas. Desse modo, a precariedade estrutural contradiz o princípio da formação integral e evidencia que políticas educacionais implementadas de forma homogênea produzem efeitos profundamente desiguais em realidades desiguais.

A principal contribuição desta pesquisa residiu em reafirmar a infraestrutura escolar como uma das dimensões centrais do direito à educação e da equidade educacional. Ao utilizar os dados do Censo Escolar 2022 para mapear desigualdades estruturais e regionais, o estudo evidencia que discutir qualidade da educação implica, necessariamente, discutir condições materiais de ensino. Além disso, a sistematização das diferenças regionais contribui para o debate sobre políticas públicas baseadas em evidências, reforçando a urgência de estratégias que considerem o território, a inclusão digital e a garantia de recursos pedagógicos como elementos indissociáveis do processo educativo.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste estudo. A pesquisa baseou-se em dados secundários, o que impossibilita a observação direta das práticas pedagógicas e das relações escolares. A análise concentrou-se no Censo Escolar de 2022, o que não permitiu o acompanhamento longitudinal das variações ao longo do tempo. Adicionalmente, o estudo não incorporou os dados do Censo Escolar de 2024, cuja divulgação ocorreu quando a pesquisa já se encontrava em fase avançada de desenvolvimento e análise, com o corpus analítico e as categorias metodológicas já consolidados.

Ainda assim, com o objetivo de verificar a existência de alterações significativas nos padrões de desigualdade anteriormente identificados, realizou-se de forma complementar uma leitura exploratória dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2024. Essa leitura, ainda que não sistemática nem comparativa em termos estatísticos, indicou a manutenção das assimetrias estruturais entre as regiões e as redes públicas de ensino, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar, a inclusão digital e à distribuição desigual de recursos pedagógicos.

Observou-se que, apesar de avanços pontuais em indicadores de conectividade e na presença de equipamentos tecnológicos, tais melhorias não se traduziram em uma reversão substantiva das desigualdades históricas, permanecendo mais concentradas em regiões e redes com melhores condições estruturais. Dessa forma, os dados mais recentes corroboram as tendências evidenciadas a partir do Censo Escolar de 2022, reforçando a compreensão de que as desigualdades no Ensino Médio público brasileiro apresentam caráter estrutural e persistente.

Além disso, o estudo não incorporou os dados do Censo Escolar de 2024, cuja divulgação ocorreu quando a pesquisa já se encontrava em fase avançada de desenvolvimento e análise. Ainda assim, uma leitura exploratória dos dados mais recentes indica a permanência das desigualdades estruturais identificadas neste trabalho, sem alterações substantivas que descaracterizem os padrões observados a partir do Censo de 2022. Ademais, não foi possível estabelecer correlações diretas entre infraestrutura e indicadores de proficiência, o que aponta para a necessidade de investigações complementares que articulem dados quantitativos e qualitativos.

Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam aprofundar a análise por meio de estudos qualitativos em escolas de diferentes regiões, cruzar dados estruturais com indicadores de desempenho e desenvolver análises longitudinais que permitam acompanhar os impactos das políticas educacionais ao longo dos anos. Também se mostra relevante investigar, de forma mais específica, os efeitos da Reforma do Ensino Médio nas desigualdades regionais e nas trajetórias dos estudantes, bem como analisar políticas voltadas à inclusão digital, à formação docente e ao financiamento educacional.

Por fim, ao retomar o percurso desta investigação, compreende-se que estudar as desigualdades estruturais do Ensino Médio público é, em última instância, estudar as desigualdades sociais que atravessam a educação brasileira. A partir da trajetória

pessoal e profissional que motivou esta pesquisa, tornou-se ainda mais evidente que a escola pública permanece como espaço fundamental de resistência, produção de sentidos e ampliação de possibilidades para milhares de jovens. Compreender suas fragilidades não significa deslegitimá-la, mas reafirmar seu papel histórico e social. Garantir condições materiais adequadas e equitativas para todas as escolas é condição indispensável para que a educação pública cumpra sua função de formar sujeitos críticos, assegurar direitos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Compreender as desigualdades escolares, portanto, é também compreender as desigualdades sociais que estruturam a educação, reafirmando a urgência de políticas públicas comprometidas com a equidade, a justiça social e a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T.; SILVA, J. P. **Desafios da educação no Brasil: políticas públicas e inclusão escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2021.

ARRETCHE, Marta. **Trajetórias da desigualdade: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP/CEM, 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Política educacional e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

BARROSO, L. **A qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 91, p. 123–146, 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, 2017.

CAPPELLIN, Paola. **Evasão escolar no Ensino Médio: determinantes e desafios**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 175, p. 14–37, 2020.

CASSOL, Claudinei Vicente; THEISEN, Juceli; TONIN, Gisele. **Literatura, currículo e formação humana no Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 2, 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão de. **A trajetória das políticas educacionais no Brasil e a desigualdade federativa**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 933–957, 2012.

COSTA, Maurício L. **Permanência e evasão escolar: políticas públicas e desigualdades**. Retratos da Escola, v. 15, n. 31, p. 529–550, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUNHA, R. M. **O impacto da pandemia na educação pública brasileira: desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 42, n. 1, p. 45–67, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168–200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **História da educação no Brasil: a longa construção do direito à educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; PINTO, Miriam R. **Juventudes e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Brasília: MEC, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas de financiamento da educação no Brasil: limites e possibilidades**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 833–851, 2010.

FÉLIX, A.; PASSOS, L. F. **O PIBID como política de formação docente: avanços, limites e desafios**. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 1, p. 69–92, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, J. A. **Educação e desigualdade social no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 60, p. 47–67, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio do capital: o esvaziamento da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Profissionalização e carreira docente**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Desigualdades educacionais e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2020.

GENTILI, Pablo. **A educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, A.; GANDIN, L. A. **Políticas públicas de educação no Brasil: continuidades e rupturas**. *Educação & Sociedade*, v. 34, n. 124, p. 113–130, 2013.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociais: Brasil em síntese**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 jan. 2025.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 27 jan. 2025.
KRAWCZYK, Nora. **Políticas educacionais e desigualdades: o Ensino Médio em questão**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 863–879, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACEDO, S. C. **Desigualdade educacional no Brasil: uma análise crítica**. São Paulo: UNESP, 2012.

NÚCLEO DO CONHECIMENTO. **Ocorrências no Brasil**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ocorrencias-no-brasil>. Acesso em: 27 jan. 2025.

PEREIRA, A. **Desafios do ensino público e privado pós-pandemia no Brasil: desigualdade na recuperação da aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, n. 3, p. 451–470, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Censo comum à consciência filosófica**. 17. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História da educação no Brasil: a educação escolar na formação da sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. P.; GONÇALVES, M. A.; LIMA, F. S. **O PARFOR e a formação docente no Brasil**: impactos e contradições. Educação & Realidade, v. 45, n. 3, 2020.

SILVA, M.; PIMENTA, F. **Tecnologias educacionais e tempo integral**: uma proposta para reduzir desigualdades no ensino brasileiro. Educação & Sociedade, v. 42, n. 156, p. 1–21, 2021.

SILVA, R. P. **A educação no Brasil**: desafios e desigualdades regionais. Campinas: Alínea, 2021.

SILVA, R. P. **Desigualdade educacional no Brasil**: análise crítica e perspectivas. Campinas: Alínea, 2021.

SOUZA, J. **O Fundeb e os desafios da educação básica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora ABC, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas públicas e a gestão da educação**. Brasília: Liber Livro, 2011.