



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

LÍVIA MARA FREIRES

**INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um panorama do
Ensino Médio no Tocantins**

**PALMAS-TO
2023**

LÍVIA MARA FREIRES

**INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: um panorama do
Ensino Médio no Tocantins**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Lima de
Oliveira

PALMAS-TO

2023

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

F866i Freires, Livia Mara
INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA : um
panorama do Ensino Médio no Tocantins / Livia Mara Freires. – Palmas, TO,
2023.
54 p. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação
em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas, TO, 2023.

Orientadora: Dra. Denise Lima de Oliveira

1. Indicadores de qualidade da educação. 2. Desigualdades sociais. 3.
Desigualdades educacionais. I. Oliveira, Denise Lima de. II. Título.

CDD 400

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

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

LÍVIA MARA FREIRES

**INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Um panorama do
Ensino Médio no Tocantins**

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

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Denise Lima de Oliveira
Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- *Campus* Palmas

Prof^ª. Dr^ª. Andreia Cristina Guimarães Cantuária Lucini
Avaliadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- *Campus* Palmas

Prof. Me. Joel dos Santos Brandão
Avaliador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- *Campus* Palmas

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho, agradeço a Deus por guiar meus passos. Agradeço imensamente à minha família. Minha mãe, Elaine; meu pai, Antônio; minha irmã, Brenda; meu cunhado, Samir; meus avós, Maria Divina e Gerson; minha prima, Gabriela; meus padrinhos, Gil e Gilvana; e a todos os meus familiares, pelo amor, apoio e conselhos sempre sinceros.

Aos meus amigos, que tornaram essa caminhada acadêmica mais prazerosa e com quem sempre pude contar. Ao Paulo Lourenço, que mesmo em outro curso se faz presente em minha vida; à Júlia, Monique, Gabriel Rodrigues, Brisa, Henrique, Mariana, Paulo Victor e Gabriel Lopes, pelo apoio, companhia, conversas, piadas e seminários de sempre. Às minhas amigas do Ensino Médio, Isabella, Brunna e Isaura, por seguirmos juntas em busca dos nossos objetivos.

A todos os professores e alunos que tive o prazer de ter e que me ensinaram o que sei hoje. À minha orientadora, Denise, por me fazer despertar interesse pelo mundo da educação sob outra perspectiva e por todo o cuidado com a formação dos seus estudantes.

Agradeço também aos grupos de *K-pop*, *Stray Kids* e *BTS*, que compuseram a trilha sonora deste trabalho.

“No fim, tudo está onde deveria estar.”

Gabriela Paraizo

RESUMO

O Ensino Médio é a etapa final do processo de escolarização na Educação Básica, em que há a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando ao indivíduo o prosseguimento a níveis mais elevados de estudo. Muitas legislações educacionais são criadas para regulamentar e assegurar a qualidade da educação em busca de um cenário ideal. Contudo, a desigualdade social, econômica e a falta de investimentos adequados e necessários à educação contribuem para a perpetuação de disparidades que, por meio de um ensino de qualidade, poderiam ser superadas. Este estudo tem a finalidade de examinar o que os Indicadores de Qualidade da Educação Básica, produzidos pelo Inep, revelam sobre o cenário da qualidade do Ensino Médio no estado do Tocantins. Este estudo é uma pesquisa documental, de natureza básica, com objetivos descritivos e exploratórios, que combina elementos qualitativos e quantitativos na coleta e análise dos dados, visando entender como o acesso desigual à educação, recursos insuficientes, qualidade de ensino precária e o contexto social, econômico e cultural dos indivíduos, exercem influência sobre essas desigualdades. Os resultados da pesquisa indicam que os insumos aplicados na educação não atendem às necessidades das instituições escolares, além da perceptível disparidade de qualidade da educação conforme a região e situação socioeconômica dos alunos, o que deveria ser sanado por uma educação de qualidade acessível, equitativa e para todos.

Palavras-chave: Democratização da educação. Desigualdades educacionais. Desigualdades sociais. Indicadores de qualidade. Qualidade do ensino.

ABSTRACT

The High School is the final stage of schooling process in Basic Education, in which the knowledge acquired in Elementary School is consolidated and deepened, enabling the individual to proceed to higher levels of studying. Many educational laws are created to regulate and ensure the quality of education in search of an ideal scenario. However, social and economic inequalities and the lack of adequate and necessary investments in education contribute to the perpetuation of disparities that, through quality education, could be overcome. This study aims to examine what the Basic Education Quality Indicators, produced by Inep, reveal about the quality scenario of High School Education in the state of Tocantins. This study is a documentary research, of a basic nature, with descriptive and exploratory objectives, which combines qualitative and quantitative elements in the collection and analysis of data, aiming to understand how unequal access to education, insufficient resources, precarious teaching quality and the social, economic and cultural contexts of individuals, influence these inequalities. The research results indicate that the inputs applied in education do not meet the needs of school institutions, in addition to the noticeable disparity in the quality of education depending on the region and socioeconomic situation of the students, which should be surpassed by an accessible, equitable and quality education for everyone.

Keywords: Democratization of education. Educational inequalities. Social inequalities. Quality Indicators. Quality of teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Referência da composição da relação aluno/professor e jornada de trabalho	15
Figura 2 - Comparação entre valores em reais estimados pelo CAQi e os valores em Reais (R\$) aplicados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2008 por aluno/ano.	16
Figura 3 - Síntese geral do CAQi, ano 2018.	16
Figura 4 - Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Médio.	20
Figura 5 - Infraestrutura dos estabelecimentos (Rede total) – 2020 (Em %).	21
Figura 6 - Acervo tecnológico disponível nas escolas de Ensino Médio, em 2022.	22
Figura 7 - Síntese geral do CAQi - Ensino Médio.	23
Figura 8 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Estudante em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, do Ensino Médio de 2000-2018.	32
Figura 9 - Despesas estaduais anuais empenhadas e pagas em educação em R\$ milhões de 2015-2020.	33
Figura 10 - Despesas estaduais anuais empenhadas em Educação – 2019-2020, por unidades da federação da região Norte (Em R\$ milhões de 2020).	34
Figura 11 - Percentual de estudantes por nível de Inse no Brasil (em %)	36
Figura 12 - Percentual de estudantes por nível de Inse no Tocantins (em %).	36
Figura 13 - Taxa de Transição percentual do Ensino Médio 2019/2020.	38
Figura 14 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.	40
Figura 15 - Percentual de docentes por grupo indicador de adequação da formação docente no Ensino Médio.	40
Figura 16 - Descrição dos níveis de esforço docente.	42
Figura 17 - Ocupações mais bem pagas, segundo da PNAD/IBGE de 2023.	43
Figura 18 - Ocupações menos remuneradas, segundo da PNADC/IBGE de 2023.	43
Figura 19 - Percentual de docentes do ensino médio por níveis do indicador de esforço docente.	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	CENÁRIO IDEAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	12
2.1	O Parecer 8/2010 e a discussão sobre qualidade da educação no Brasil	12
2.2	A estrutura, o funcionamento e a organização do Ensino Médio no Brasil	18
2.3	O planejamento educacional para a melhoria da qualidade do Ensino Médio	24
3	MATERIAIS E MÉTODOS: O PERCURSO DA PESQUISA	26
4	CENÁRIO REAL DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO TOCANTINS	30
4.1	Indicadores de Qualidade da Educação	30
4.2	Indicadores Financeiros Educacionais	32
4.3	Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)	35
4.4	Indicador de Taxa de Transição	38
4.5	Indicador de Adequação da Formação Docente	40
4.6	Indicador de Esforço Docente	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica constitui a etapa inicial do processo de desenvolvimento da escolarização do indivíduo. Assim, muitas legislações educacionais são criadas para regulamentar e assegurar a qualidade da educação, em busca de um cenário ideal que propicie o alcance das mesmas metas educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal.

Levando em consideração que a educação é um direito de todos e dever do Estado, diversos fatores influenciam na qualidade do ensino, que deveria ser um dos principais meios de mobilidade social. Contudo, a desigualdade social, econômica e a falta de investimentos adequados e necessários à educação reforçam o descaso por parte dos entes federativos, os quais são responsáveis, por lei, pelo investimento federativo e colaborativo na educação.

A falta de equidade escolar – que preconiza a oferta das mesmas condições de ensino a escolas de diferentes regiões, atendendo às suas singularidades e tendo como base o acesso, inclusão, permanência e êxito dos sujeitos na aprendizagem – reflete a realidade brasileira, marcada por desigualdades sociais e regionais. Essa disparidade cria uma sensação de estagnação socioeconômica, uma vez que aqueles que não possuem condições de ingressar em uma escola de qualidade acabam transmitindo essa limitação para as gerações futuras, perpetuando a falta de oportunidades (Vitelli; Fritsch; Silva, 2019).

Entretanto, enquanto os investimentos não forem condizentes com as necessidades das instituições escolares, o descumprimento dos planos e metas voltados à educação corroboram para a permanência das desigualdades dentro do sistema educacional e, conseqüentemente, perpetuam as desigualdades sociais. Para superar esse cenário, é crucial que os governos adotem medidas que garantam o acesso equitativo à educação de qualidade (Cara, 2014).

Isso implica em assegurar que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de ingressar em instituições educacionais que ofereçam um ensino de excelência, o que caracteriza, segundo Amartya Sen (2000), a liberdade do indivíduo ao não ser privado de suas capacidades individuais. Liberdade essa tida por Sen (2000, p. 31) como um fenômeno que envolve “a liberdade de ações e decisões”, assim como as “oportunidades reais que as pessoas têm, dadas as suas circunstâncias pessoais e sociais”. Sob essa perspectiva, este trabalho analisa o cenário do Ensino Médio - etapa final da Educação Básica - no Tocantins, de acordo com o que apontam os Indicadores de Qualidade da Educação, em contrapartida ao que idealizam os planos e metas educacionais.

A pesquisa examina de que maneira as desigualdades educacionais, como acesso desigual à educação, recursos insuficientes, qualidade de ensino precária e segregação escolar,

relacionam-se com as desigualdades sociais, como distribuição de renda, oportunidades de emprego, acesso a serviços básicos e mobilidade social.

Assim, o problema de pesquisa que norteou essa investigação se expressa a partir dos seguintes questionamentos: De qual educação se fala quando se trata de uma educação de qualidade? O que dizem os Indicadores de Qualidade sobre a qualidade do Ensino Médio no Tocantins?

Visando responder tais indagações, implicou-se uma análise mais aprofundada dos indicadores, que refletem em dados a educação, com o objetivo principal de explorar o que os Indicadores de Qualidade da Educação Básica revelam sobre o cenário e sobre a qualidade do Ensino Médio no estado do Tocantins, objetivando compreender como as disparidades no acesso e na qualidade da educação contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.

A pesquisa volta o seu olhar para o cenário da educação na etapa do Ensino Médio, que sucede o Ensino Fundamental e antecede a Educação Superior, devendo assegurar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento dos estudantes para o avanço ao ensino superior.

Para tanto, foram traçados os objetivos específicos a fim de construir uma base conceitual sobre a democratização da educação, a qualidade da educação e a relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais; sistematizar as características e especificidades do Ensino Médio ofertado no estado do Tocantins, descrevendo a estrutura, o funcionamento e a organização do espaço, tempo e insumos necessários ao seu funcionamento; mapear, no planejamento educacional nacional, as metas e estratégias previstas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio para o decênio 2014-2024, bem como o alcance de seus resultados; caracterizar o quadro situacional do Ensino Médio no Tocantins, a partir da correlação entre os Indicadores de Qualidade do Censo Escolar também no Brasil e na Região Norte, referentes a essa etapa da Educação Básica.

Os pressupostos subjacentes a esta pesquisa sobre a relação entre desigualdades educacionais e desigualdades sociais se basearam no entendimento que as desigualdades sociais influenciam as desigualdades educacionais, uma vez que as condições socioeconômicas, culturais e estruturais de determinados grupos ou regiões podem influenciar negativamente o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes na educação (Alves; Soares, 2013; Soares; Alves, 2003).

Assim, é pressuposto que as desigualdades sociais podem agravar as desigualdades educacionais. Igualmente, as desigualdades educacionais afetam as desigualdades sociais, haja vista que as disparidades no acesso e na qualidade da educação têm impacto direto nas

oportunidades sociais e na mobilidade social. Portanto, é também pressuposto que as desigualdades educacionais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais em determinado contexto.

Essas premissas se baseiam na compreensão de que as desigualdades sociais entre os alunos são um fator muito mais profundo e que influenciam significativamente na qualidade do ensino. O contexto social, econômico, político e cultural em que a educação está inserida exerce influência significativa sobre as desigualdades educacionais e sociais (Soares; Alves, 2003).

As desigualdades educacionais, assim como as demais, também têm marcadores socioeconômicos, de cor/raça, de gênero e de território. Nesse sentido, os condicionantes materiais que determinam o contexto social são circunstâncias que interferem nos resultados educacionais, produzem e são produzidos pelas desigualdades sociais (Brasil, 2010; Werle; Koetz; Martins, 2015; Vitelli; Fritsch; Silva, 2019).

Depreende-se, portanto, que para a efetiva democratização do ensino público, a criação de condições que garantam aos indivíduos a permanência na escola é tão importante quanto a garantia de igualdade de condições para o acesso à escola. Sob essa ótica, a pesquisa é relevante por buscar respostas que ajudem na compreensão da problematização levantada acerca do tema, a partir de indicadores confiáveis e quantificáveis que permitem apresentar o panorama sobre as condições de oferta e de qualidade do Ensino Médio no Tocantins.

Para a exposição dos resultados da pesquisa, este trabalho se divide em 3 capítulos. O primeiro deles, “Cenário ideal da qualidade da educação no Brasil”, apresenta o referencial teórico que embasou a pesquisa, como as legislações que tratam sobre a educação brasileira, o Ensino Médio no Brasil e os planos e metas nacionais voltados à educação. O segundo, “Materiais e métodos: o percurso da pesquisa”, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados, bem como a natureza da pesquisa e fontes consultadas para a sua realização. O terceiro, “Cenário real da qualidade do Ensino Médio: um olhar sobre o estado do Tocantins”, relaciona os dados coletados pelos Indicadores de Qualidade da Educação Básica com o material estudado e, por fim, as considerações finais contêm as análises quanto ao atingimento dos objetivos esperados pela pesquisa.

Espera-se que a pesquisa ajude a evidenciar a importância da educação como um fator-chave na promoção da igualdade de oportunidades e no combate às desigualdades, contribuindo para compreender a interconexão entre desigualdades educacionais e sociais, uma vez que a educação desempenha um papel essencial na formação e reprodução dessas desigualdades na sociedade.

2 CENÁRIO IDEAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Capítulo 2 deste trabalho apresenta documentos, planos e metas que retratam o cenário ideal para a qualidade da Educação Básica no Brasil, a qual, nesta pesquisa, delimita-se à etapa do Ensino Médio, sob análises a níveis nacional, regional e, principalmente, estadual.

Tendo como base os objetivos deste trabalho, a pesquisa visou compreender o cenário educacional do Ensino Médio no Tocantins de acordo com o que apontam os Indicadores de Qualidade da Educação Básica, em contrapartida ao que definem os planos e metas educacionais planejadas para esta etapa de ensino.

A abordagem deste capítulo foi fundamentada na revisão de literatura feita a partir de estudos de relevância para o tema, tais como: Alves e Soares (2013); Cara (2014); Coelho (2008); Frigotto (2009); Rios (2003); Soares; Alves (2003); Vitelli, Fritsch e Silva (2019); Werle; Koetz; Martins (2015).

Esses estudos, em conjunto, elucidam as complexidades e desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, ressaltando as disparidades que podem comprometer a eficácia na implementação de políticas educacionais. Além disso, fornecem perspectivas que indicam direções para o aprimoramento da qualidade da educação pública no Brasil.

As perspectivas e conceitos apresentados por esses autores desempenharam um papel fundamental tanto na seleção e exame dos documentos quanto na análise dos dados, permitindo uma abordagem mais robusta e mais fundamentada sobre o problema da pesquisa.

Este capítulo está dividido em três seções: O Parecer 8/2010 e a discussão sobre qualidade da educação no Brasil; A Estrutura, o funcionamento e a organização do Ensino Médio no Brasil; e O planejamento educacional para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

2.1 O Parecer 8/2010 e a discussão sobre qualidade da educação no Brasil

A Constituição Federal (CF) de 1988 impulsionou grandes avanços para a educação brasileira e, o maior deles, foi tornar a Educação Básica um dever obrigatório do Estado, das famílias e um direito subjetivo de todos os brasileiros. Com isso, o Estado assumiu o dever e o compromisso constitucional com a oferta de vagas e a promoção de políticas de permanência e êxito dos estudantes na escola e tornou obrigatório às famílias o dever de matricular e acompanhar o desempenho escolar dos filhos (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Desse modo, a Educação Básica tornou-se um direito público subjetivo de todos, compartilhado entre Estado e família, promovido e incentivado em colaboração com a sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Para assegurar a oferta da Educação Básica à toda população, a Constituição Federal estabeleceu, nos artigos. 23, 24 e 211, o regime de colaboração entre os seus sistemas de ensino, determinando à União a função redistributiva e supletiva mediante a assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 1988). Isso pressupõe que, em regime de cooperação, os entes federados deverão garantir a equalização de oportunidades educacionais e os padrões mínimos de qualidade para a educação pública.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação nacional foi organizada em dois níveis de ensino: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica divide-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em oito modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação a Distância e Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 1996).

A legislação estabeleceu responsabilidades e deveres prioritários com a oferta à educação, atribuindo à União, a manutenção de instituições oficiais do sistema federal de ensino; aos Estados, assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio e, aos Municípios, oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Para o alcance das finalidades da Educação Básica, a LDB definiu como princípio e como dever do poder público a garantia de padrão de qualidade, estabelecendo padrões mínimos de oportunidades educacionais necessários para assegurar as condições de oferta educacional, corrigindo as disparidades de acesso e assegurando a permanência na escola com êxito escolar para todos (Brasil, 1996).

Dessa forma, tendo em vista a necessidade de um conjunto de leis e regramentos que apresentassem os indicadores mínimos de qualidades que se tornassem diretrizes para a oferta da educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), elaborou o Parecer CNE/CEB 08/2010, estabelecendo normas que tratam dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública do país.

Além disso, o Parecer institui uma metodologia para quantificar e calcular os valores necessários para estabelecer os padrões mínimos com a definição dos insumos necessários para assegurar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, denominada Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ). Os primeiros custos, os de implantação, são realizados de uma única vez, o que seria chamado de "ano zero" do CAQi (Brasil, 2010).

O CAQi é o padrão mínimo de qualidade, por isso ele recebe o 'i' de inicial. [...] Já o CAQ avança em relação ao padrão mínimo, pois considera o caráter dinâmico do conceito de custo por aluno e também a capacidade econômica do Brasil, posicionado como uma das maiores economias do mundo. Assim, o CAQ é o padrão de qualidade que se aproxima dos custos dos países mais desenvolvidos em termos educacionais (CNDE, 2018, p. 20, grifos do autor).

Assim sendo, trata-se de um mecanismo que contempla as condições e insumos mínimos necessários para alcançar o padrão de educação igualitária, além de indicar quanto deve ser investido ao ano por aluno em cada etapa e modalidade da Educação Básica.

O CAQi apresenta as características mínimas necessárias para o pleno funcionamento de escolas da Educação Básica, materializando um padrão de qualidade da educação que promova o pleno desenvolvimento do cidadão, assim como buscar garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Cara, 2014).

O Parecer 08/2010 detalhou o investimento financeiro necessário para cada etapa da Educação Básica, com a previsão dos custos de implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra de equipamentos e material permanente), associados com os de manutenção e de atualização, necessários para assegurar as condições de oferta educacional de qualidade ao longo do tempo (Brasil, 2010).

Com base nisso, União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem adotar como referência os padrões mínimos estabelecidos pelo CAQi e, em regime de colaboração, elaborar diretrizes e planos que tenham como objetivo a melhoria da gestão educacional. No entanto, o Parecer reconhece a complexidade do sistema educacional brasileiro e que “a educação de qualidade para todos os brasileiros é ainda um desafio a ser vencido, na medida em que [...] tem-se uma enorme dívida histórica educacional com a Nação” (Brasil, 2010, p. 38).

A figura 1 apresenta um exemplo da composição recomendada pelo Parecer na relação aluno/professor e jornada de trabalho docente condizentes para a oferta da educação, por etapas e suas fases e modalidade de ensino.

Figura 1 - Referência da composição da relação aluno/professor e jornada de trabalho

Estimativa do Número de Alunos, Classes, Total de Professores, Número de Salas de Aula, Alunos/Classe, Jornada Diária do Aluno e Jornada Semanal do Professor por Etapa da Educação Básica.*

Etapa da Educação Básica	Nº de Alunos	Nº de Classes	Nº de Professores	Salas de Aula	Alunos por Classe	Jornada do Aluno (horas/dia)	Jornada Semanal do professor
Creche	130	10	20	10	13	10	40
Pré-Escola	240	12	12	06	22	05	40
E.F. anos iniciais	480	18	20	10	24	05	40
E.F. anos finais	600	20	20	10	30	05	40
Ensino Médio	900	30	30	15	30	05	40
E.F. Educação do Campo anos iniciais	60	04	04	02	15	05	40
E.F. Educação do Campo anos finais	100	04	04	02	25	05	40

*Para fixar a relação do número de alunos por turma, o CAQi tomou como referência a relação prevista no projeto original da LDB (substituto de Jorge Hage), assim como aquela para a educação infantil constante no documento Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil do MEC de 1988

Fonte: Parecer CNE/CEB 08/2010 (2010, p. 46).

A relação aluno/professor e o reconhecimento da importância da jornada de trabalho docente desempenham papel fundamental na oferta de uma educação de qualidade, que não se limita ao compartilhamento de conhecimento e de construção de vínculos afetivos com os estudantes, mas também, por assegurar ao professor uma jornada de trabalho adequada para que seja possível usufruir do direito à formação continuada e atualização constante.

O investimento em condições adequadas de trabalho para os professores reflete diretamente na qualidade da educação, promovendo um ambiente escolar propício ao desenvolvimento dos alunos. No entanto, dentre os fatores apontados que mais impactam no cálculo da educação brasileira, estão: o tamanho da escola; a jornada dos alunos (tempo parcial ou integral); relação aluno/professor; valorização dos profissionais do magistério, incluindo salário, plano de carreira e formação inicial e continuada (Brasil, 2010).

Nesse sentido, são metas da educação estabelecidas por meio do CAQi: a universalização da Pré-Escola e Ensino Médio; a redução da diferença infraestrutural das escolas; a implementação de planos de cargos e carreiras e do piso nacional salarial aos docentes; a busca pela formação adequada aos profissionais da educação; o alcance da nota 6,0 por todas as escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a introdução de padrão de qualidade inicial para escolas públicas; o financiamento adequado

que atenda às exigências da sociedade; e a melhoria da qualidade de gestão dos sistemas educacionais (Brasil, 2010).

Embora todos os esforços empreendidos para que as diretrizes apresentadas pelo Parecer 08/2010 para a construção de um cenário educacional mais justo e equitativo, esse dispositivo nunca foi efetivamente implementado.

Para fins de comparação, as figuras 2 e 3 apresentam, respectivamente, os valores investidos na educação no ano de 2008 e 2018¹, demonstrando a disparidade entre os valores estimados pelo CAQi e o valor investido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), indicando o irrisório aumento nos valores após uma década.

Figura 2 - Comparação entre valores em reais estimados pelo CAQi e os valores em Reais (R\$) aplicados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2008 por aluno/ano.

Etapas da Educação Básica	Valores previstos pelo CAQi – ano 2008	FUNDEB – 2008^a	Δ (CAQi – FUNDEB)
Creche	5.943,60	1.251,00	+4.692,60
Pré-Escola	2.301,24	1.024,00	+1.277,24
Ensino Fundamental – anos iniciais	2.194,56	1.137,00	+1.057,56
Ensino Fundamental – anos finais	2.148,84	1.251,00	+933,84
Ensino Médio	2.209,80	1.365,00	+844,80
Ensino Fundamental – Educação do Campo – anos iniciais	3.627,12	1.194,00	+2.433,12
Ensino Fundamental –Educação do Campo – anos finais	2.773,68	1.308,00	+1.465,68

Fonte: Parecer CNE/CEB Nº 8/2010 (2010, p. 38).

Figura 3 - Síntese geral do CAQi, ano 2018.

Etapas da Educação Básica	CAQi (R\$ anual)	CAQi MDE (R\$ anual)	Fundeb 2018
Creche urbana	23.579,62	21.280,12	3.921,67
Pré-Escola	14.457,21	13.193,50	3.921,67
E.F. – Anos iniciais	10.932,65	10.051,87	3.921,67
E.F. – Anos finais	10.609,11	9.877,25	3.921,67
Ensino Médio	8.293,19	7.586,66	3.921,67
E.F. - Educação do Campo - Anos iniciais	15.089,80	14.157,94	\$3.469,17
E.F. - Educação do Campo - Anos finais	10.879,12	10.147,26	3.620,01

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018, p. 140).

Ao analisar os valores aplicados na Educação Básica em relação à estimativa do CAQi, fica evidente o descaso do Estado para garantir investimentos que assegurem padrões mínimos de qualidade da educação. Nesse sentido, Vitelli, Friscth e Silva (2019) apontam que

¹ Ano do último registro sistematizado dos dados relacionados ao investimento do Fundeb na educação.

essas disparidades tendem a se agravar pela ausência de colaboração entre os entes federados, colocando em risco os avanços já conquistados na educação.

Ainda é possível observar na figura 3, que, ao comparar o CAQi/MDE - que é o custo inicial considerando apenas os insumos previstos na legislação para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) -, com os valores disponibilizados pelo Fundeb, vê-se que o custo para a educação aumentou, mas o investimento público permaneceu mínimo.

Levando em consideração tais dados, as disparidades de insumos financeiros na Educação Básica revelam a desvalorização do ensino, uma vez que o descumprimento das leis e metas voltadas à educação e a condescendência governamental contribuem para a permanência das desigualdades dentro do sistema educacional. Percebe-se, então, que o investimento nas etapas da Educação Básica, na prática, difere significativamente do que é recomendado na legislação.

Desse modo, esses dados não deixam dúvidas de que, para melhorar a qualidade da Educação Básica, é necessário um esforço conjunto do governo nos níveis federal, estadual e municipal, para garantir o investimento necessário e adequado capaz de assegurar a oferta de uma educação de qualidade.

Daniel Cara (2014) destaca que a falta de cooperativismo federativo entre os entes responsáveis pela educação, gera “assimetrias federativas” e ainda mais desigualdades dentro do setor financeiro-educacional. Dentro desse sistema, cabe ao ente federado mais frágil o custeio mais oneroso da Educação Básica, enquanto o baixo comprometimento da União inviabiliza o cumprimento dos padrões mínimos de qualidade da educação. De acordo com o autor:

Historicamente, a participação da União no financiamento das políticas sociais está muito aquém de seu poder arrecadatório e de sua capacidade de investimento. [...] Segundo dados do Inep, em 2009, a cada R\$ 1 público investido em educação pública, o governo federal aplicou apenas R\$ 0,20. Em 2012 a situação piorou. Novamente, conforme dados do Inep, de cada R\$ 1 público investido em educação pública, o governo federal colocou R\$ 0,18. Os estados e o Distrito Federal aplicaram, em conjunto, R\$ 0,40. Já os municípios investiram R\$ 0,42. Ou seja, o ente federado que mais arrecada, possuidor de mais da metade da receita tributária líquida, é aquele que menos contribui com as políticas públicas educacionais. Inversamente, o que menos arrecada, é o que mais investe em educação (Cara, 2014, p. 81).

A disparidade entre o poder arrecadatório da União e a diminuição relativa do seu apoio financeiro a estados e municípios pode contribuir para ampliar o ciclo de desigualdades no país. A inversão da lógica de contribuição, em que os municípios, muitas vezes com menos recursos, investem mais em educação do que a União, resultam em disparidades regionais no

acesso a uma educação de qualidade, já que as regiões com menor capacidade financeira não podem assegurar os mesmos investimentos para a melhoria das escolas.

Conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao ano de 2022, apesar de possuir o maior número de escolas e matrículas do Ensino Fundamental, “a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (11,3%), projetor multimídia (55,9%), computador de mesa (39,4%) ou portátil (30,2%) para os alunos ou mesmo internet disponível para uso destes (32,6%)” (INEP, 2022, p. 56).

Esse cenário de desigualdades regionais e de insuficiência de recursos nas escolas de Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos municípios, pode impactar negativamente a transição para o Ensino Médio, provocando um efeito cascata que compromete diretamente a qualidade desta etapa, acarretando ainda mais desigualdades ao longo da jornada dos estudantes, como veremos ao longo deste trabalho.

2.2 A estrutura, o funcionamento e a organização do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem a finalidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar os estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania; desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico e compreender e mobilizar os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionados ao mundo do trabalho (Brasil, 1996).

No ano de 2016, o Governo Temer decretou a Medida Provisória (MP) 746/2016, ditando um novo modelo para o Ensino Médio que, convertida na Lei 13.415/2017, alterou sua configuração na LDB, determinando uma mudança na sua estrutura. Com isso, o Art. 35 da LDB estabelece que o Ensino Médio deve ser ofertado, prioritariamente, pelas redes estaduais de ensino, com carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas em duzentos dias letivos, devendo ser ampliada, progressivamente, para mil e quatrocentas horas ou mais, desde que não ultrapasse o máximo de carga-horária permitida, que é de 1.800 horas (Brasil, 1996; 2017).

A partir dessas mudanças, a Resolução CNE/CEB 3/2018, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio e definiu como princípios orientadores para a formação integral do estudante: a pesquisa como prática pedagógica para a inovação; a compreensão da diversidade e a diversificação da sua oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Faz parte, também, da Resolução CNE/CEB 3/2018, as propostas de incentivo à cultura e linguagens digitais, de adoção de metodologias de ensino e avaliação que estimulem o protagonismo dos estudantes, o oferecimento de tempos e espaços próprios, professores com jornadas de trabalho e formação adequadas, acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas (Brasil, 2018).

No entanto, para o funcionamento dessa etapa de ensino, é preciso que o país enfrente a ausência de equidade do sistema escolar brasileiro por meio da construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual deve proporcionar igualdade de oportunidades para escolas de diferentes áreas geográficas, levando em consideração suas características particulares e tendo como foco o acesso, inclusão, permanência e sucesso dos estudantes.

As políticas públicas refletem, tanto em seu processo de formulação e implementação quanto em seus resultados, maneiras de exercer o poder político (Teixeira, 2002). Por isso, todas as mudanças feitas na estrutura, no funcionamento e na organização do Novo Ensino Médio provocaram movimentos de protestos e indignação por parte de estudantes, professores, sindicatos, entidades e associações acadêmicas da classe, tendo em vista que tais alterações foram aprovadas à revelia da sociedade.

Os movimentos gerados em torno da reforma do Ensino Médio se justificam, além do impacto no currículo com a exclusão de disciplinas como Arte, Sociologia e Filosofia e a redução da carga horária de outras, como em História e Geografia, pelo fato que as mudanças impostas pelo governo “não garantem estrutura física ou curricular capaz de viabilizar, de modo universal e em todo o território nacional, no setor público e privado, as condições para a ampliação da carga horária nas escolas, desprezando outras políticas existentes [...]” (Lima; Maciel, 2018, p. 12).

Em consequência disso, a reforma do Ensino Médio pode aprofundar ainda mais o abismo entre as redes pública e privada e o acesso ao direito à educação, especialmente pelos filhos da classe trabalhadora que, diante da ampliação da jornada escolar, pela necessidade de conciliar estudos e trabalho, serão forçados a deixar a escola, intensificando ainda mais a evasão escolar em vez de reduzi-la.

Quanto à flexibilidade de escolha do currículo preconizada nos argumentos da atual gestão do MEC, cabem várias inferências, pois a lei não garante que o aluno poderá cursar a área que desejar no ensino médio, ficando isso a cargo do sistema de ensino. Em se tratando da rede privada, as escolas provavelmente ofertarão um portfólio completo, para satisfazer a sua clientela pagante. Nesse caso, o aluno é colocado na condição de cliente, e não de cidadão. Para ele, mais valerá a possibilidade de poder escolher que a obrigação do que deve estudar. Em contrapartida, para quem não pode pagar pelo menu formativo disponível na rede particular, restará o mais precário ou aquilo que julgar menos difícil de cursar (Lima; Maciel, 2018, p. 20).

Em vista disso, com relação à estrutura necessária ao funcionamento de escolas do Ensino Médio, o Parecer 08/2010, apresentou um padrão mínimo de qualidade tomando como referência uma escola com capacidade de atendimento a 900 alunos e jornada de 40 horas semanais, demonstrada na figura 4.

Figura 4 - Estrutura e características do prédio da escola de Ensino Médio.

Descrição do prédio	Quantidade	m²/item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30
3. Sala de equipe pedagógica	02	30
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	03	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	25
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	08	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m²)	-	2.080

Fonte: Parecer CNE/CEB Nº 8 (2010, p. 30).

Embora haja a definição do aparato mínimo necessário para o funcionamento adequado das instituições escolares, muitos prédios não apresentam tais recursos devido à falta de investimento adequado. O que não se leva em conta, na verdade, é que os alunos da rede pública “não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer” (Lima; Maciel, 2018, p. 15).

A figura 5, a seguir, mostra a contradição entre o planejado e desejado para o funcionamento mínimo necessário para as escolas de Ensino Médio no Brasil e o conquistado e assegurado pelas redes de ensino, anos após a promulgação do Parecer 08/2010.

Figura 5 - Infraestrutura dos estabelecimentos (Rede total) – 2020 (Em %).

Recursos	Creche	Pré-Escola	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Infraestrutura básica							
Água potável	97,0	94,8	95,3	92,5	92,9	93,1	94,3
Esgoto sanitário	96,9	94,3	94,8	92,7	95,1	93,5	98,6
Banheiro	98,0	96,7	96,8	95,5	96,4	95,8	96,7
Banheiro adequado à Educação Infantil	66,8	52,2	54,7	-	-	-	-
Energia elétrica	99,4	97,7	98,0	96,6	97,8	97,0	99,7
Espaços de aprendizagem e equipamentos							
Parque Infantil	58,1	45,6	48,2	-	-	-	-
Quadra de esportes	-	-	-	39,5	61,6	44,3	76,9
Biblioteca e/ou sala de leitura	-	-	-	52,5	73,3	57,0	88,4
Laboratório de Ciências	-	-	-	10,3	25,4	13,5	50,9
Laboratório de Informática	-	-	-	35,2	54,8	40,3	76,2
Acesso à internet - Para uso dos alunos	-	-	-	31,8	47,9	35,6	66,7

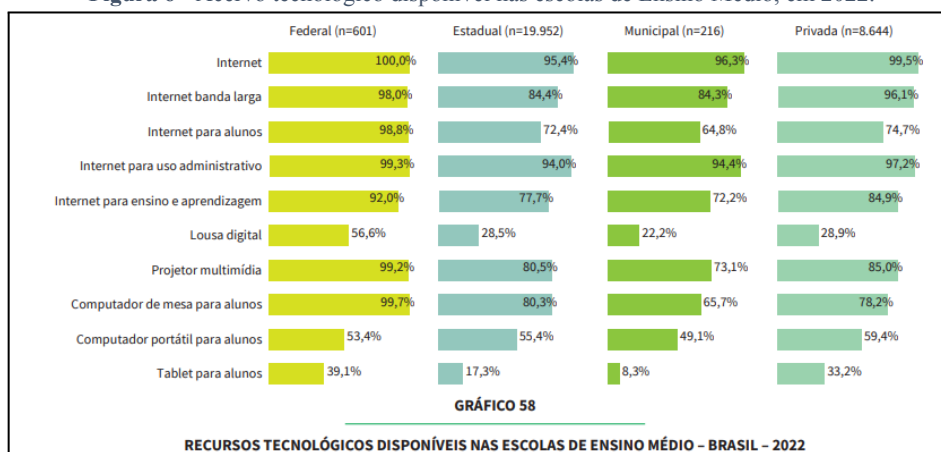
Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.
Notas: 4 e 5.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 27).

Embora o foco deste trabalho seja o Ensino Médio, não é possível deixar de mencionar o preocupante cenário das escolas brasileiras em todas as etapas da Educação Básica, devido à falta de acesso a itens básicos como água potável, esgoto sanitário, energia elétrica e banheiros. Além desses, ainda que em maior quantidade e melhor situação que as demais etapas da escolarização básica, as escolas de Ensino Médio apresentam carência em relação a quadras de esporte (76,9%), bibliotecas ou salas de leitura (88,4%) e de laboratórios de ciência (50,9%) e de informática (76,2%). e acesso à internet para uso dos estudantes (66,7%).

De acordo com um estudo que associou a infraestrutura escolar ao desempenho de estudantes na Prova Brasil, “a chance da escola alcançar uma nota maior ou igual a 500 pontos na Prova Brasil aumenta em 99,3%, quando ela possui coleta periódica de lixo, 90,8% quando possui laboratório de informática, 76,8% quando possui quadra de esportes [...]” (Soares, D; Soares, T; Santos, 2020, p. 12).

Além disso, em relação ao aparato tecnológico, no Brasil, apenas 84,4% das escolas da rede pública estadual têm acesso à internet banda larga, na rede privada, 99,5% possuem esse acesso. Enquanto na rede pública computadores portáteis e tablets são disponibilizados para 55,4% e 17,3% dos alunos, respectivamente; na rede privada esses equipamentos são dispensados à 59,4% e 33,2% dos alunos, respectivamente (INEP, 2022), conforme mostra a figura 6.

Figura 6 - Acervo tecnológico disponível nas escolas de Ensino Médio, em 2022.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Notadamente, não é possível deixar de destacar as disparidades entre as redes de ensino pública e privada, amplamente conhecidas, e as aparentes discrepâncias entre as escolas públicas, quando se compara as redes federal, estadual e municipal. Essas divergências estão enraizadas no modelo federativo de financiamento e gestão e na quantidade de recursos públicos arrecadados e disponíveis para cada sistema, o que acaba afetando diretamente a qualidade do ensino oferecido.

As disparidades entre as redes pública federal, estadual e municipal são evidentes em vários aspectos, como infraestrutura, qualidade do ensino e acesso a recursos educacionais. No caso da rede federal, destaca-se que a oferta do Ensino Médio se dá de forma integrada à Educação Profissional, que, além de contar com orçamentos mais robustos e melhores condições de infraestrutura, possui menos alunos matriculados em comparação com as demais redes. Por outro lado, escolas estaduais e municipais enfrentam desafios adicionais devido à variabilidade na capacidade de arrecadação e ao impacto de fatores socioeconômicos locais, que repercutem no orçamento educacional.

Corroborando com essa tese, no estudo publicado por Vasconcelos, *et al* (2021), ficou demonstrado que a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros apresentou melhorias ao longo do tempo; no entanto, ainda persiste a implementação insuficiente de elementos que promovam um funcionamento mais eficaz das escolas. Apesar da redução das desigualdades, observou-se um ambiente escolar ainda carente de equidade. Essa situação é preocupante, uma vez que contribui para a manutenção de um sistema educacional desigual, prejudicando os alunos menos favorecidos.

Ao comparar o custo estimado pelo CAQi e o real investimento e do Fundeb em 2018 (figura 7), fica evidente o descaso com os padrões mínimos para a qualidade da educação,

ressaltando ainda a falta planejamento e gestão dos insumos necessários para o funcionamento das instituições escolares de Ensino Médio.

Figura 7 - Síntese geral do CAQi - Ensino Médio.

Ensino Médio	Jornada semanal alunos	Alunos/turma	CAQi (R\$ anual)	CAQi MDE (R\$ anual)	Fundeb 2018
Ensino Médio – tempo parcial (urbano)	25	35	R\$5.454,74	R\$5.001,48	R\$3.770,84 2
Ensino Médio – tempo integral (urbano)	35	35	R\$8.293,19	R\$7.586,66	R\$3.921,67
Ensino Técnico Profissional de Nível Médio	40	25	R\$12.342,52	R\$11.433,37	R\$3.921,67
Ensino Médio (campo)	25	24	R\$9.100,35	R\$8.703,37	R\$3.921,67

Fonte: Adaptado pela autora, com base nos dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2018, p. 140).

Ao analisar os investimentos dentro das diversas modalidades do Ensino Médio, os dados reforçam a contradição nas decisões do planejamento do ensino com decisões financeiras, além do descaso com etapas importantes do ensino. Além disso, a comparação entre os valores aplicados na Educação Básica e a estimativa do CAQi evidencia a omissão aos padrões mínimos para a qualidade da educação, ressaltando ainda a falta planejamento e gestão dos insumos necessários para o funcionamento das instituições escolares de Ensino Médio.

Sob essa perspectiva, mais do que saber o valor do gasto deve-se saber qual o resultado gerado pelo gasto, de modo a se obter uma “qualidade do gasto”. Assim, “para medir os custos, é preciso conhecer os recursos efetivamente consumidos na provisão de um determinado bem ou serviço” (Rezende; Cunha; Belavicqua, 2010, p. 962).

Continuando, o Parecer 08/2010 também apresentou a necessidade de se instituir planos de carreira, piso salarial, promover formação inicial e continuada e proporcionar adequadas condições de trabalho ao docente, assim como incentivar a carreira das licenciaturas por meio de um salário partida que atraia os universitários e bolsas de iniciação à docência (Brasil, 2010).

Além da equidade e valorização do docente, são necessários, também, para assegurar uma educação de qualidade, instrumentos adequados de planejamento que promovam a gestão democrática e a autonomia da escola e o financiamento compatível para assegurar a redução das diferenças estruturais, tecnológicas e pedagógicas entre as escolas, de modo a garantir o acesso mais equitativo à uma escola de boa qualidade para todos (Brasil, 2010).

Portanto, para o alcance dessas metas é essencial que haja um esforço conjunto e colaborativo entre os entes federativos, garantindo recursos adequados e investimentos efetivos na educação, estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE), conforme o tópico a seguir.

2.3 O planejamento educacional para a melhoria da qualidade do Ensino Médio

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) apresenta um conjunto de metas e estratégias estabelecidas para o período de 10 anos, com o objetivo de orientar as políticas públicas na área da educação. Essas metas visam melhorar a qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino, buscando garantir uma educação equitativa e inclusiva, além de medidas para reduzir as desigualdades educacionais, promover a igualdade de oportunidades e melhorar o desempenho dos estudantes (Brasil, 2014).

No que diz respeito ao Ensino Médio, interessam as metas três, sete, quinze e vinte. A Meta 3 visa universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar para 85% a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio; a Meta 7, melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem em todas etapas e modalidades; a Meta 15 objetiva garantir aos docentes formação específica e adequada para atuar na série em que leciona; e a Meta 20 trata sobre o investimento público na educação pública, que deve atingir, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até o final do PNE (Brasil, 2014).

Entretanto, de acordo com o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que monitora e avalia os resultados das metas do PNE, constatou-se que 85% das metas estabelecidas para o período 2014-2024, não serão alcançadas. O documento ressalta que o não cumprimento dessas metas dentro do prazo estabelecido e a lentidão na sua implementação, reforçam a necessidade de uma atenção e financiamento adequados (CNDE, 2022).

A Meta 3, relacionada à universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e, até o final do período de vigência do PNE, elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, não foi cumprida e ainda está em retrocesso. Estima-se que 433 mil jovens dessa faixa etária estejam fora da escola, uma situação agravada ainda mais após a implantação do Novo Ensino Médio (CNDE, 2022).

A Meta 7, que diz respeito a fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e atingir a nota 6,0 no Ideb, encontra-se parcialmente cumprida. Em relação ao Ensino Fundamental, nos anos iniciais

houve a superação das metas previstas no Ideb; já nos anos finais, o Ideb se mantém próximo às metas, mas sem cumpri-las e, em relação ao Ensino Médio, observou-se uma melhora nos resultados, ampliando de 4,3 em 2015 para 5,2 em 2021 (CNDE, 2022).

Quanto à Meta 15, que visa garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da Educação Básica possuam formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, também não foi atingida e suas estratégias estão distantes do cumprimento. Em 2021, o percentual de professores com a formação desejada representou 60,7% de docentes da Educação Infantil; anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, correspondiam a 71,2% e 58,5% dos professores, respectivamente e, no Ensino Médio, apenas 66,6% dos professores do país tinham a formação adequada para atuar na área de conhecimento em que atuavam (CNDE, 2022).

Por fim, ainda que não se relacione especificamente ao Ensino Médio, mas por se tratar de uma meta estruturante e fundamental para o cumprimento do PNE, a Meta 20 que previa a ampliação do investimento público de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB até 2019 e o equivalente a 10% do PIB até 2024, está distante de ser alcançada e encontra-se em retrocesso. Ao contrário do planejado, observou-se a redução no investimento público em educação, de 5,1% do PIB em 2014 para 5% em 2017, último ano em que foi possível a mensuração da meta (CNDE, 2022).

O não alcance das metas do PNE pode acarretar um sistema educacional fragilizado, com deficiências na infraestrutura escolar, falta de recursos didáticos e tecnológicos adequados, formação insuficiente de professores e falta de políticas educacionais efetivas para melhorar a qualidade da educação.

Isso significa que certos grupos populacionais e regiões podem ficar em desvantagem, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social, prejudicando o desenvolvimento dos estudantes e comprometendo suas perspectivas futuras.

3 MATERIAIS E MÉTODOS: O PERCURSO DA PESQUISA

O capítulo 3 tem a finalidade de apresentar os materiais e métodos usados no percurso da pesquisa. Para atingir o objetivo de explorar o que os Indicadores de Qualidade da Educação Básica revelam sobre o cenário e sobre a qualidade do Ensino Médio no estado do Tocantins, este estudo se configura como uma pesquisa documental, de natureza básica, de objetivos descritivo-exploratório e abordagem quali-quantitativa.

A natureza básica da pesquisa refere-se à busca pelo conhecimento teórico e conceitual, sem necessariamente ter uma aplicação prática imediata. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo desenvolver e refinar teorias, proporcionando uma base sólida para o campo do conhecimento, gerando novos conhecimentos para o avanço da ciência, sem aplicação prática (Lakatos; Marconi, 2003; Silva; Menezes, 2005).

Os objetivos descritivos buscam “descrever e interpretar a realidade, sem nela interferir” (Silveira, 2011, p. 35), caracterizando uma maneira de representar a realidade de forma precisa e detalhada, sem a intenção de estabelecer relações de causa e efeito (Gil, 2002). Enquanto os exploratórios buscam o entendimento inicial do fenômeno, a identificação de variáveis relevantes e a formulação de hipóteses com o propósito de explorar o assunto de maneira mais ampla para aprofundar o conhecimento (Cervo; Bervian, 2007).

A abordagem quali-quantitativa combina tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos na coleta e análise dos dados. Essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, integrando informações subjetivas (qualitativas) e mensuráveis (quantitativas). Essa combinação permite uma abordagem mais completa e uma melhor compreensão dos fenômenos estudados, pois “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos” (Knechtel, 2014, p. 106).

A pesquisa de procedimento documental se baseia na coleta e análise de documentos como fonte primária de dados. Ela oferece uma maneira de investigar eventos passados, analisar políticas e examinar dados disponíveis, contribuindo para a produção de conhecimento e compreensão de diferentes fenômenos nas diversas áreas de estudo (Appolinário, 2009). Esse tipo de pesquisa possibilita acessar informações ricas e detalhadas, que podem não ser obtidas por outros métodos de coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2003).

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que, ao utilizar a pesquisa documental como procedimento metodológico, é importante que o pesquisador selecione e

identifique os documentos relevantes para o seu estudo, levando em consideração a sua autenticidade, confiabilidade e relevância para o objetivo da pesquisa.

Este estudo buscou por informações obtidas a partir de leis, pareceres, decretos, documentos, relatórios oficiais e em banco de dados dos órgãos educacionais, identificando indicadores que monitoram e avaliam a educação, a fim de apontar respostas ao problema de pesquisa: De qual educação se fala quando se trata de uma educação de qualidade? O que dizem os Indicadores de Qualidade sobre a qualidade do Ensino Médio no Tocantins?

O estudo se delimitou à etapa do Ensino Médio público no Tocantins, ofertado na rede estadual de ensino, justificado pelo caráter de terminalidade desta etapa da Educação Básica pois, como sucede o Ensino Fundamental, recebe como herança o impacto das circunstâncias da qualidade do ensino das redes municipais e, como antecede a Educação Superior, deve assegurar o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento dos estudantes para o alcance a níveis mais avançados de escolarização.

A análise dos Indicadores de Qualidade da Educação no Ensino Médio do Tocantins possibilitou a construção de um quadro situacional sobre a educação tocantinense e a reflexão sobre a relação entre as desigualdades educacionais e sociais, permitindo uma compreensão mais apurada sobre que parcela da desigualdade observada no desempenho escolar é devida a fatores de circunstâncias.

Para esta investigação às fontes pertinentes para sistematizar as características e especificidades do Ensino Médio, sua estrutura, funcionamento e organização do espaço, tempo e insumos necessários ao seu funcionamento, foram utilizados os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases; a Lei 13.415/2017, que alterou o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, etapa do Ensino Médio e o Parecer CNE/CEB 08/2010.

Por sua vez, o mapeamento das metas previstas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio no planejamento educacional nacional foi feito a partir da Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024). Já a verificação do alcance dos resultados das metas referentes ao Ensino Médio, foram considerados os dados de monitoramento e avaliação das metas realizadas tanto por órgãos oficiais quanto por entidades reconhecidas, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A caracterização do quadro situacional do Ensino Médio no Tocantins se deu a partir da base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, considerando os resultados do Censo Escolar e dos Indicadores de Qualidade, referentes ao

ano de 2022. Na etapa da coleta de dados, observou-se também o cenário do Brasil e da região Norte.

De acordo com Vitelli; Fritsch e Silva, (2019, p. 33), os indicadores educacionais servem para monitorar e avaliar a educação em seus diferentes critérios. Eles permitem “identificar e medir aspectos relacionados a um determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade”. Como critério de seleção dos indicadores observados, foram definidos conforme a possibilidade de revelar a relação dialética entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais.

Um dos indicadores de referência de qualidade observado para mensurar a qualidade da educação é o Ideb, que reúne os resultados do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações, calculado com as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Além do Ideb, outros indicadores do Censo Escolar da Educação Básica são referências para mensurar a qualidade da educação, dentre eles: os Indicadores Financeiros Educacionais; do Nível Socioeconômico (Inse); a Taxa de Transição; a Adequação da Formação Docente e o Esforço Docente.

Os Indicadores Financeiros Educacionais estimam os investimentos públicos na educação, produzidos e calculados pelo Inep (INEP, 2014a). Por sua vez, o Inse auxilia na identificação das desigualdades educacionais e possibilita conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como auxiliar na implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas (INEP, 2019).

O Indicador de Taxa de Transição avalia a transição dos alunos entre dois anos consecutivos e tem a finalidade de informar sobre a trajetória dos estudantes na educação básica, a partir de uma perspectiva longitudinal, com enfoque nas etapas seriadas do Ensino Fundamental e Médio. O indicador inclui as taxas de promoção, repetência, evasão e migração (INEP, 2017).

O Indicador de Adequação da Formação Docente se refere à adequação da formação do docente em relação à área que leciona. Para cada uma das disciplinas analisadas é identificada a formação do docente responsável por seu desenvolvimento na turma. Este indicador é dividido em grupos (INEP, 2014b).

O Indicador de Esforço Docente, considera o número de escolas em que o profissional da educação atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas nas quais leciona, ou seja, o esforço que o docente realiza em sua carreira. Este indicador classifica o docente em níveis de um a seis, de acordo com o esforço empreendido

no exercício da profissão, e quanto mais elevado o nível maior o esforço do docente (INEP, 2014c).

Por meio dessas ferramentas de mensuração, é possível identificar e quantificar as disparidades existentes em diversos aspectos da educação, fornecendo um panorama abrangente da situação, permitindo uma análise mais abrangente das disparidades existentes, revelando a relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais. Eles ajudam a identificar as disparidades existentes, tanto no acesso quanto na qualidade da educação, permitindo o desenvolvimento de políticas e ações mais direcionadas para combater essas desigualdades e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

Ao adotar esses procedimentos metodológicos, almejou-se desvendar o panorama da qualidade do Ensino Médio no estado do Tocantins, proporcionando a compreensão de como as disparidades no acesso a uma educação de qualidade podem influenciar e perpetuar as desigualdades sociais no contexto tocantinense.

4 CENÁRIO REAL DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO TOCANTINS

Levando em consideração o referencial teórico estudado, legislações e documentos analisados, o Capítulo 4, por meio dos indicadores de qualidade da educação disponibilizados pelo Inep, traçou um panorama da qualidade da educação nos âmbitos nacional, regional e estadual, a partir dos indicadores mencionados anteriormente. Esses dados possibilitaram vislumbrar a qualidade do Ensino Médio no Tocantins.

4.1 Indicadores de Qualidade da Educação

Com a finalidade de monitorar, avaliar, quantificar e caracterizar aspectos da realidade educacional do país, o Inep, órgão responsável por produzir e avaliar informações sobre a qualidade da educação no Brasil, elaborou um conjunto de indicadores, extraídos a partir dos dados coletados no Censo Escolar, que devem guiar a identificação das dimensões que apresentam a necessidade de mais investimentos e intervenções, servindo como orientadores para a tomada de decisões em políticas públicas educacionais mais efetivas, nos níveis escolar, local, regional e nacional.

De acordo com Ferreira, Cassiolato e Gonzalez (2009), um indicador é um recurso metodológico que tem o propósito de organizar e captar informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação. Essas medidas, sejam quantitativas ou qualitativas, possuem um significado particular e fornecem dados empíricos sobre a evolução do aspecto observado.

No caso da educação, os indicadores permitem acompanhar a evolução do número de alunos matriculados nas escolas e informações sobre a raça/cor e gênero dos alunos e professores, permitindo avaliar a diversidade e a equidade na educação; coletam informações sobre a infraestrutura das escolas, como a disponibilidade de salas de aula, bibliotecas, laboratórios de informática e ciências, quadras esportivas, entre outros. Esses dados são fundamentais para avaliar as condições de oferta de educação e identificar possíveis desafios e demandas específicas no planejamento de políticas públicas na área da educação (Alves; Soares, 2013; Werle; Koetz; Martins, 2015).

Dada a complexidade do sistema educacional brasileiro, é fundamental reconhecer que a educação não pode ser avaliada apenas por meio de um indicador ou índice de qualidade, pois exige uma análise mais profunda e detalhada dos dados existentes, levando em

consideração uma série de fatores, como infraestrutura das escolas, formação dos professores, disponibilidade de recursos e equidade na distribuição desses recursos (Alves; Soares, 2013).

Conforme mencionado no capítulo anterior, dentre o conjunto de indicadores selecionados nesta pesquisa na base de dados do Inep, estão: os Indicadores financeiros educacionais; Indicador de nível socioeconômico; Indicador de taxa de transição; Indicador de adequação da formação docente, e o Indicador de esforço docente.

Por meio dessas ferramentas de mensuração, é possível identificar e quantificar as disparidades existentes em diversos aspectos da educação, fornecendo um panorama abrangente da situação, permitindo a análise das disparidades existentes, revelando a relação entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais e, assim, promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

Esses dados ajudam a compreender quais grupos estão em desvantagem e precisam de medidas específicas para garantir o acesso igualitário à educação. São ferramentas para orientar políticas e ações direcionadas à superação dessas disparidades. Ao compreender a magnitude e a natureza das desigualdades, os formuladores de políticas podem direcionar recursos e estratégias de maneira mais precisa, buscando abordagens mais efetivas (Alves; Soares, 2013).

Igualmente, os indicadores permitem que os governos monitorem o progresso ao longo do tempo e avaliem se as metas e objetivos estabelecidos estão sendo alcançados. Eles fornecem uma base para medir o desempenho educacional e identificar tendências ao longo dos anos, possibilitando a tomada de medidas corretivas ou a continuidade de políticas bem-sucedidas.

Os indicadores fornecem uma base sólida para a formulação de políticas públicas. Com base em seus dados, é possível implementar políticas educacionais voltadas para a redução das desigualdades sociais, garantindo o acesso e a qualidade da educação para todos os estudantes. Isso pode incluir investimentos direcionados a regiões e grupos populacionais mais vulneráveis, programas de capacitação e valorização dos professores, aprimoramento da infraestrutura escolar e ações afirmativas para combater as barreiras socioeconômicas que prejudicam o acesso e a permanência na escola.

De acordo com Cara (2014), os Indicadores de Qualidade da educação básica revelam que os esforços implementados até o momento, infelizmente, ainda não foram eficazes para reduzir as desigualdades na oferta educacional entre municípios e estados mais pobres.

4.2 Indicadores Financeiros Educacionais

Os Indicadores Financeiros Educacionais estimam os investimentos públicos na educação, produzidos e calculados pelo Inep, conforme a metodologia recomendada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de modo que seja possível estabelecer um parâmetro de comparação internacional desses indicadores (INEP, 2014a).

Conforme o Parecer CNE/CEB 08/2010, o investimento público direto em educação por estudante/ano e nível de ensino na Educação Básica, entre o período de 2000 a 2008, o Ensino Médio foi a etapa de ensino que menos recebeu aumento entre todas as demais. Ainda que seja a etapa responsável por introduzir o aluno ao mundo do trabalho e assegurar o acesso à Educação Superior, o Ensino Médio contava com o menor investimento público direto em educação por estudante/ano e nível de ensino (Brasil, 2010).

Isto posto, de acordo com o último dado levantado pelo Inep quanto a Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Estudante em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do Ensino Médio, que faz referência aos anos de 2000-2018 (figura 8), o investimento nessa etapa da educação oscila frequentemente e, embora tenha aumentado a partir de 2009, ainda continua sendo a etapa da Educação Básica que menos recebeu recursos financeiros ao longo dos anos.

Figura 8 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Direto em Educação por Estudante em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB) per capita, do Ensino Médio de 2000-2018.

Ano	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	0,9
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,7	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1
2015	6,2	4,9	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3
2016	6,3	4,9	0,7	1,6	1,4	1,2	1,4
2017	6,3	4,8	0,7	1,6	1,3	1,2	1,5
2018	6,2	4,8	0,8	1,6	1,3	1,2	1,4

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.

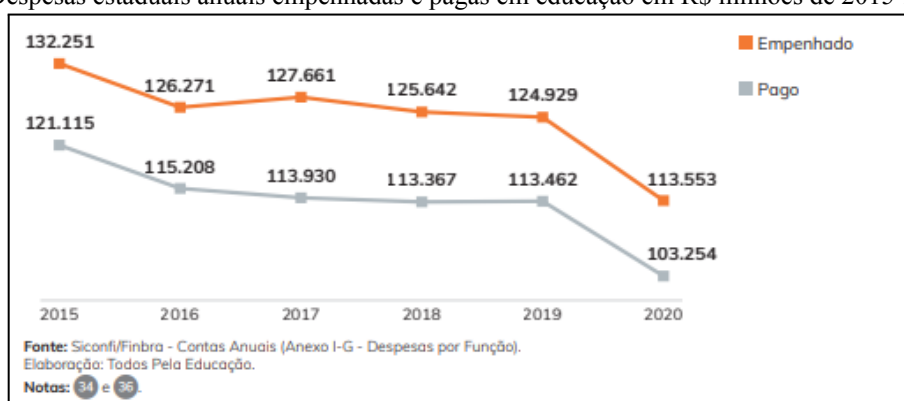
De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), os valores investidos em educação no Brasil estão muito aquém dos melhores sistemas educacionais do mundo e são muito inferiores aos investimentos públicos aluno/ano da média dos países da OCDE. Por outro lado, contraditoriamente, o investimento por aluno/ano da Educação Superior é quase quatro vezes maior que o da Educação Básica.

Esses dados coadunam com o que já foi retratado neste trabalho nos capítulos anteriores quanto ao não atingimento da Meta 20 do PNE (2014-2024) e o impacto na baixa qualidade da infraestrutura escolar e de equipamentos tecnológicos dispensados aos alunos das redes públicas de ensino. A falta de investimento compromete a aquisição de materiais didáticos atualizados, equipamentos tecnológicos e recursos educacionais, prejudicando a qualidade do ensino e a preparação dos alunos para os desafios contemporâneos.

Está claro que o não cumprimento da Meta 20 está afetando o avanço e a qualidade do sistema educacional brasileiro, impactando negativamente a formação dos estudantes e pode acentuar as disparidades regionais e sociais no acesso à educação de qualidade, contribuindo para a perpetuação de desigualdades no sistema educacional.

Ao se avaliar os investimentos feitos anualmente em educação pelos governos estaduais, percebe-se uma tendência de queda nos valores empenhados e pagos ao longo dos anos de 2015 a 2020, como apresentado na figura 9.

Figura 9 - Despesas estaduais anuais empenhadas e pagas em educação em R\$ milhões de 2015-2020.



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 123).

Ao contrário do que se esperava no planejamento do PNE (2014-2024), observa-se uma redução significativa nos valores empenhados e investidos em educação pelos governos estaduais entre o período de 2015 a 2020. A queda no empenho dos recursos previstos para esse período foi de R\$ 18.698 milhões de reais, já em relação aos pagamentos executados, a diferença foi 17.861 milhões de reais, em ambos os casos, a redução representou um declínio

expressivo de 14% nos investimentos em educação ao longo desses anos. A diminuição na diferença entre os valores empenhados e pagos indica uma redução de aproximadamente 7,52% dos investimentos feitos pelos governos estaduais ao longo desse período.

Em relação ao estado do Tocantins, os dados apresentados no Anuário (2021) se referem aos anos de 2019 e 2020 e demonstram que o Estado está na terceira posição entre os demais estados da região Norte em que houve variação negativa, conforme demonstra a figura 10.

Figura 10 - Despesas estaduais anuais empenhadas em Educação – 2019-2020, por unidades da federação da região Norte (Em R\$ milhões de 2020).

Unidade da federação	2019	2020	Variação %
Rondônia	1.367	1.402	2,6
Acre	1.466	1.335	-8,9
Amazonas	3.482	3.340	-4,1
Roraima	687	643	-6,3
Pará	3.767	3.740	-0,7
Amapá	1.183	1.144	-3,3
Tocantins	1.311	1.252	-4,5

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021, p. 124), adaptado pela autora.

Conforme se observa, o estado do Tocantins reduziu em 4,5% os investimentos em educação, no ano de 2020, período da pandemia da Covid-19. Como reflexo disso, 29,7% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 23,6%. Ainda, em 2020, houve queda no número de matrículas na etapa do Ensino Médio, com 69,8% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados nesta etapa, índice quase proporcional ao que era em 2015 (67,1%) e, também, aumento na distorção idade-série entre os concluintes dessa etapa (Anuário, 2021).

O impacto na redução dos investimentos em educação no Ensino Médio no Tocantins pode ser visto no insucesso dos resultados das provas do Saeb e do Ideb. A proficiência dos alunos tocantinenses ficou abaixo da média nacional observada: em Matemática, a média nacional foi 270,0 pontos e a alcançada pelos estudantes foi 265,4. Em relação à Língua Portuguesa, a situação foi ainda pior, a média nacional foi de 275,0 pontos e no Tocantins, a proficiência alcançada foi 267,3 pontos. Consequentemente, o resultado do Ideb no Tocantins ficou muito aquém da meta nacional projetada para 2021, em que era esperado o alcance da nota 6,0; no entanto, a nota atingida pelos estudantes do Ensino Médio foi de 4,2 pontos (INEP, 2022).

4.3 Indicador de Nível Socioeconômico (Inse)

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) auxilia na identificação das desigualdades educacionais e possibilita conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, pois é calculado a partir de informações sobre a renda familiar, a escolaridade dos pais, a posse de bens materiais, entre outros fatores relevantes. O Inse abrange os estudantes de todas as etapas da Educação Básica e é dividido em 8 níveis que representam diferentes estratos socioeconômicos da população, sendo 1 o mais baixo e 8 o mais alto (INEP, 2019).

-No primeiro nível, inferior da escala, os estudantes têm dois ou mais desvios padrão abaixo da média nacional do Inse. O responsável não completou o 5º ano do ensino fundamental e a responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria dos estudantes possui 1 geladeira, 1 ou 2 quartos, 1 televisão e 1 banheiro, mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados.

-No segundo nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A responsável e/ou o responsável tem o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui 1 geladeira, 1 ou 2 quartos, 1 televisão e 1 banheiro, mas uma parte dos estudantes passa a ter freezer, máquina de lavar roupa e 3 ou mais quartos em sua casa.

-No terceiro nível os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A responsável e o responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui 1 geladeira, 1 ou 2 quartos, 1 televisão e 1 banheiro. Uma parte dos estudantes passa a ter freezer, máquina wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.

-No quarto nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A responsável e o responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui 1 geladeira, 1 ou 2 quartos, 1 banheiro, wifi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e 1 ou 2 televisões.

-No quinto nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui 1 geladeira, 1 ou 2 quartos, 1 banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, 1 carro, garagem, forno de micro-ondas, e parte dos estudantes passa a ter também 2 banheiros.

-No sexto nível os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A responsável e/ou o responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui 1 geladeira, 2 ou 3 ou mais quartos, 1 banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, 1 carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó, e parte dos estudantes passa a ter também dois ou mais computadores e 3 ou mais televisões.

-No sétimo nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. A responsável e/ou o responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo. A maioria possui 1 geladeira, 3 ou mais quartos, 1 banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, 1 carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes passa a ter também 2 ou mais carros, 3 ou mais banheiros e 2 ou mais geladeiras.

-No oitavo nível, superior da escala, os estudantes estão dois desvios padrão ou mais acima da média nacional do Inse. A responsável e/ou o responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos

estudantes passa a ter 2 ou mais geladeiras, 2 ou mais computadores, 3 ou mais banheiros e 2 ou mais carros (INEP, 2019, p. 10-11).

Esses dados obtidos por meio do questionário do em Saeb 2021 apresentam, em milhões, o percentual dos estudantes brasileiros em cada nível delimitado pelo Inse, e levam em consideração, majoritariamente, a renda familiar, nível educacional e profissão dos responsáveis, associando, assim, ao contexto socioeconômico do aluno.

As figuras 11 e 12, apresentam, respectivamente, o percentual de estudantes por nível de Inse no Brasil e no estado do Tocantins.

Figura 11 - Percentual de estudantes por nível de Inse no Brasil (em %)

Rede de ensino	Qnte. alunos	Média INSE	Nv.1	Nv.2	Nv.3	Nv.4	Nv.5	Nv.6	Nv.7	Nv.8
Todas as redes	5.006.256	5,05	1,52	11,95	15,08	19,84	19,88	15,55	13,62	2,58
Estadual	2.553.711	4,97	1,54	12,32	15,44	21,05	21,49	15,96	11,09	1,1

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP, 2022.

Figura 12 - Percentual de estudantes por nível de Inse no Tocantins (em %).

Rede de ensino	Qnte. alunos	Média INSE	Nv.1	Nv.2	Nv.3	Nv.4	Nv.5	Nv.6	Nv.7	Nv.8
Todas as redes	46.519	4,82	1,45	15,47	19,75	23,34	19,03	11,35	7,96	1,67
Federal, urbana e capital	173	5	0	9,33	19,1	21,46	25,41	14,91	9,78	0
Estadual	24.217	4,76	1,42	15,88	20,11	24,52	20,25	10,9	6,14	0,79

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP, 2022.

De acordo com o levantamento do Censo Escolar da Educação Básica (2022), a média socioeconômica geral dos alunos do Brasil se enquadra nos níveis 5 e 4, que correspondem ao nível médio intermediário de renda e educação, com acesso razoável a recursos e ao nível médio-alto de renda e educação, superiores à média, com melhores condições. No entanto, é válido ressaltar que os estudantes que estão caracterizados nestes níveis, correspondem a apenas 39,72% do total dos alunos brasileiros.

Ressalta-se, ainda, que o percentual de alunos que se enquadram nos níveis 2 e 3 é significativamente alto. Esses níveis correspondem, respectivamente, ao nível baixo, que representa baixa renda e acesso limitado a recursos educacionais, e ao nível médio-baixo, que representa renda um pouco maior, porém, persistem limitações em recursos e educação.

A quantidade de alunos nos níveis mais baixos do indicador é preocupante e indica a grande quantidade de alunos cujos pais não possuem ensino superior e estão em situações econômicas mais vulneráveis, o que perpetua ainda mais as dificuldades de acesso à educação de qualidade

De acordo com os dados do Censo Escolar, na região Norte, a maioria dos alunos se enquadram nos níveis 4 e 5, respectivamente. Já no estado do Tocantins, os alunos estão entre os níveis 3 e 4, correspondendo a 43,09% dos estudantes tocaninenses (INEP, 2022).

No que tange ao Ensino Médio da rede federal (urbana/capital), que está concentrado no público atendido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – *Campus* Palmas, a maioria dos alunos se encontra no nível 5. Frequentar uma instituição escolar que oferece um ambiente educacional caracterizado pela presença majoritária de professores com titulação de mestres e doutores, laboratórios diversos, biblioteca atualizada, além de recursos didáticos e tecnológicos, representa uma configuração altamente favorável para a qualidade da educação. Esses elementos convergem para criar um cenário propício para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos estudantes.

Segundo Alves e Soares (2013, p. 183), “o contexto socioeconômico das escolas é o fator mais importante para análise de resultados educacionais”, a partir do Inse, é possível observar, por meio da relação entre o nível socioeconômico e escolaridade dos responsáveis dos alunos, a indissociável relação entre as desigualdades social e educacional.

A falta de equidade escolar reflete a realidade brasileira de desigualdades sociais e regionais, cria a sensação de estagnação socioeconômica, pois aqueles que não têm condições de ingressar em uma escola de qualidade acabam tendo filhos que também terão tais impedimentos, ficando à mercê de uma escola que não recebe os insumos necessários estabelecidos pelos padrões mínimos de qualidade.

Essa constatação é respaldada por uma pesquisa conduzida pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS, 2021), a qual aponta que quase 6 em cada 10 brasileiros (58,3%) cujos pais não concluíram o ensino médio até 2014 - último ano para o qual há dados - também interromperam os estudos antes de finalizar esse ciclo. Em termos mais simples, a falta de conclusão do ensino médio pelos pais tem um impacto direto na escolaridade de seus filhos, propiciando a repetição desse ciclo de desigualdade.

Segundo o IMDS (2021), no que se refere à população mais economicamente desfavorecida, 80,8% de seus filhos não conseguem concluir o Ensino Médio, o que contribui para a perpetuação do cenário de baixa escolaridade no Brasil. Em contraste, a camada mais abastada da sociedade registra um percentual significativamente mais alto de continuidade nos estudos, evidenciando assim o caráter desigual e elitista do sistema educacional brasileiro.

4.4 Indicador de Taxa de Transição

Outro indicador do Censo Escolar é a Taxa de Transição, que avalia a transição dos alunos entre dois anos consecutivos e tem a finalidade de informar sobre a trajetória dos estudantes na Educação Básica, a partir de uma perspectiva longitudinal, com enfoque nas etapas seriadas do Ensino Fundamental e Médio. O indicador inclui as taxas de promoção, repetência, evasão e migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (INEP, 2017).

Com relação ao Ensino Médio, os dados mais atuais da Taxa de Transição se referem aos anos de 2019/2020. Na figura 13, a seguir, serão destacados os dados sobre a promoção, repetência, evasão e migração para a EJA no Brasil, região Norte e estado do Tocantins.

Figura 13 - Taxa de Transição percentual do Ensino Médio 2019/2020.

Taxa de Promoção - Ensino Médio				
Unidade geográfica	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Média total
Brasil	76,4%	82,6%	91,7%	82,7%
Norte	72,5%	78%	85,9%	77,9%
Tocantins	76,1%	82%	93,5%	82,5%
Taxa de Repetência - Ensino Médio				
Unidade geográfica	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Média total
Brasil	12,7%	7%	3,3%	8,3%
Norte	13,7%	8,8%	5,4%	9,8%
Tocantins	13%	6,5%	2,5%	8,2%
Taxa de Evasão - Ensino Médio				
Unidade geográfica	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Média total
Brasil	8,2%	7,9%	4,1%	6,9%
Norte	10,6%	10,6%	7,9%	9,9%
Tocantins	7,2%	6,6%	2,7%	5,9%
Taxa de Migração para EJA - Ensino Médio				
Unidade geográfica	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Média total
Brasil	2,7%	2,5%	0,9%	2,1%
Norte	3,2%	2,6%	0,8%	2,4%
Tocantins	3,7%	4,9%	1,3%	3,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP, 2021.

Quanto à promoção no Ensino Médio, os dados indicam que a média nacional total de aprovação dos alunos é de 82,7%, contando escolas urbanas e rurais, públicas e privadas, municipais e federais. Já na região Norte, a média cai para 77,9% e no estado do Tocantins, a média é semelhante a nacional, de 82,5%.

Em relação à taxa de repetência, a região Norte apresenta um percentual maior que a média brasileira, com ênfase ao grande índice na primeira série do Ensino Médio. Por outro

lado, o Tocantins possui uma taxa de reprovação de 8,2%, próxima à média nacional, com o menor índice de repetência na terceira série.

O índice de evasão ao Ensino Médio dentro da região Norte é preocupante, chegando a quase 10% na média total, enquanto a média brasileira é de 6,9% e a tocaninense de 5,9%. Ressalta-se também esse alto índice tanto na primeira quanto na segunda série.

Por fim, a taxa de migração para a Educação de Jovens e Adultos é consideravelmente baixa tanto nos âmbitos nacional, regional e estadual. Nesse cenário, o estado do Tocantins desponta com os mais expressivos percentuais de migração de estudantes para a EJA, registrando uma média de 3,4%, com uma concentração mais acentuada na 1ª série, atingindo 3,7%.

Conforme os dados do Inep (2021), observa-se que a taxa de promoção no Ensino Médio é menor que nas outras etapas da Educação Básica e, ao longo desta etapa da educação, as taxas de evasão escolar e repetência aumentam significativamente. Além disso, ao contrastar as médias nacionais com as da região Norte e do estado do Tocantins, percebe-se uma clara disparidade nos índices de repetência, evasão e migração, sendo mais expressivos no Norte. Isso destaca de maneira marcante a presença das desigualdades regionais no contexto educacional.

Cabe ressaltar que a taxa de migração para EJA é pequena comparada à evasão, o que significa que muitos indivíduos saem da Educação Básica e não continuam os estudos, de forma contrária às Diretrizes Educacionais da Educação Básica e Constituição Federal, que enfatizam a importância do acesso, a inclusão, permanência e êxito dos estudantes ao longo da jornada escolar.

Sob essa ótica, as repercussões desse cenário educacional no contexto tocaninense são expressas por dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua, Educação) de 2019. Conforme aponta a pesquisa, 55,8% da população com 25 anos ou mais no estado não concluiu o ensino médio (IBGE, 2019). Os impactos decorrentes da interrupção dos estudos e da baixa escolaridade reverberam nas desigualdades que afetarão as próximas gerações, pois a probabilidade de um filho de um pai analfabeto também se tornar analfabeto é de 32%, e suas chances de concluir o ensino são ainda mais reduzidas (IMDS, 2021). Essa conjuntura perpetua a falta de oportunidades educacionais e acentua as disparidades socioeducacionais.

4.5 Indicador de Adequação da Formação Docente

O Indicador de Adequação da Formação Docente se refere à classificação dos professores em exercício na Educação Básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona (INEP, 2014a). Este indicador é dividido em grupos de 1 a 5, os quais indicam docentes com formação superior na área em que atuam, descritos a seguir:

Figura 14 - Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona.

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

Fonte: INEP (2014a, p. 5).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022) a etapa do Ensino Médio é composta, em sua maioria, por professores que possuem formação compatível e atuam na área de sua formação específica, configurando-se no grupo 1. Todavia, o percentual de docentes no grupo 3, constituído por professores formados em cursos de licenciatura atuando em disciplinas diferentes da sua área de formação é ainda muito expressivo, corresponde a 25,1% dos professores do Ensino Médio, conforme apresentado na figura 15.

Figura 15 - Percentual de docentes por grupo indicador de adequação da formação docente no Ensino Médio.

Unidade geográfica	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Brasil	67,6%	1,6%	25,1%	2,7%	3%
Reg. Norte	66,2%	0,8%	28%	2,5%	2,5%
Tocantins	53,2%	0,6%	41,2%	1,7%	3,3%

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no Censo Escolar da Educação Básica/INEP – 2022.

Na região Norte, observa-se uma queda significativa no percentual de docentes atuando de acordo com sua formação, chegando a 66,2%. Esse declínio pode suscitar preocupações quanto à qualidade do ensino, uma vez que a formação adequada é um fator crucial para garantir uma educação de qualidade. A elevação da taxa de docentes no grupo 3 para 28% também sinaliza uma presença considerável de profissionais sem formação

específica na área que lecionam no Ensino Médio, o que pode impactar negativamente na qualidade do ensino e comprometer a formação dos estudantes.

No contexto tocantinense, os números apresentam uma realidade ainda mais desafiadora. Apenas 53,2% dos professores que atuam no Ensino Médio estão enquadrados no grupo 1, indicando que mais da metade dos docentes não possui a formação adequada para as disciplinas que ministram. Além disso, a presença significativa de docentes com licenciatura em áreas diferentes daquelas em que lecionam, ou com bacharelado (41,2%), aponta para uma notável discrepância entre a formação dos professores e as exigências específicas das disciplinas, o que suscita preocupações acerca da efetividade do processo educativo.

Coelho (2008), ressalta que nessas circunstâncias de inadequação da formação docente a qualidade da educação é comprometida, pois a escassez de profissionais com formação adequada pode resultar em prejuízos significativos para a qualidade do ensino. Essa disparidade sublinha a necessidade urgente de medidas que busquem alinhar a formação dos professores com as exigências das disciplinas, visando assegurar uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, esses dados reforçam a desvalorização da formação dos professores no Brasil, especialmente no contexto tocantinense, em que muitos profissionais desempenham suas funções nas escolas sem possuir licenciatura ou a devida formação, resultando na precarização tanto da educação quanto da valorização dos docentes. Essa situação evidencia uma conexão direta com os salários dos professores no país, que figuram entre os mais baixos quando comparados a outras profissões, como será visto a seguir.

Diante dessa realidade, o docente se vê obrigado a atuar em áreas que fogem à sua formação, buscando complementar sua carga horária e renda. No entanto, por meio desse esforço adicional, a qualidade da educação é colocada em xeque, refletindo a ausência de investimentos tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores. Como foi destacado anteriormente, essa lacuna é agravada ainda mais pela escassez de recursos aplicados que visam proporcionar uma educação de qualidade.

4.6 Indicador de Esforço Docente

O Indicador de Esforço Docente se faz necessário para a análise do cenário de qualidade da educação, uma vez que considera o número de escolas em que o profissional da educação atua; o número de turnos de trabalho; o número de alunos atendidos e número de

etapas nas quais leciona, ou seja, o esforço que o docente realiza em sua carreira (INEP, 2014c).

Este indicador classifica o docente em níveis de um a seis, de acordo com o esforço empreendido no exercício da profissão, e quanto mais elevado o nível, maior o esforço do docente, conforme descrito na figura 16.

Figura 16 - Descrição dos níveis de esforço docente.

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

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

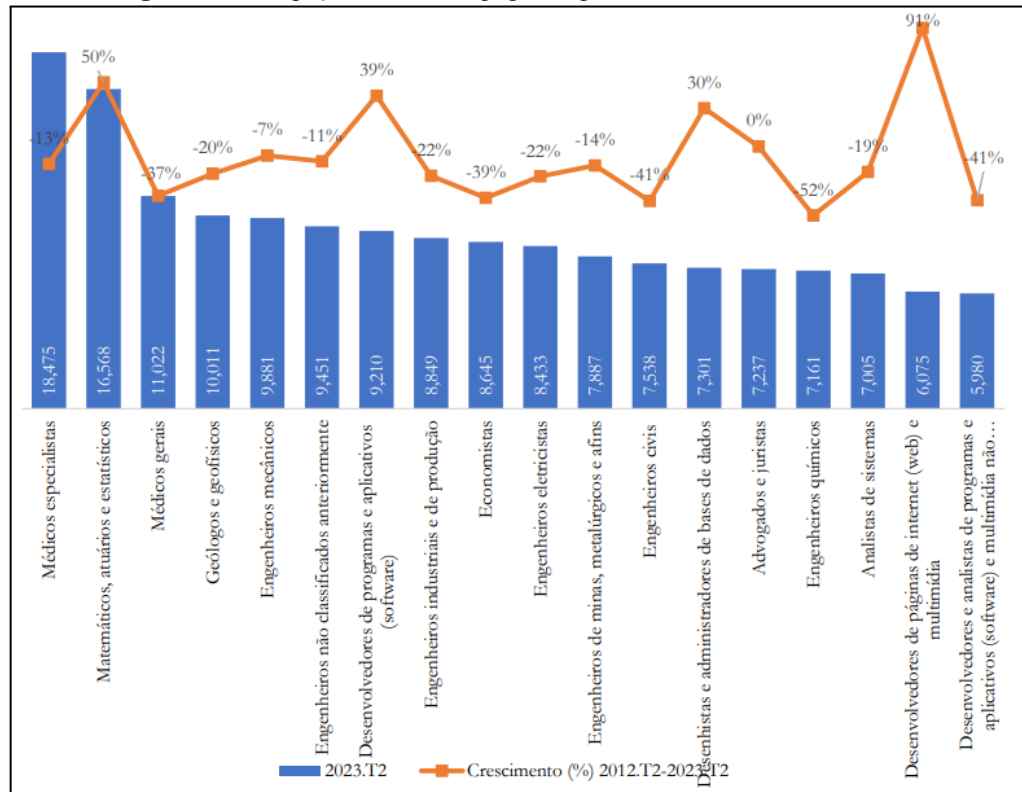
Fonte: INEP (2014c, p. 5).

Contudo, antes de apresentar os dados sobre esse indicador, é válido destacar que a profissão docente figura como uma das mais precarizadas e menos valorizadas do ponto de vista salarial e de reconhecimento salarial.

Tendo como base de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad Contínua, Ocupações), publicada pelo IBGE em 2023, Feijó (2023) produziu uma síntese que evidencia a disparidade dos salários de algumas profissões em relação aos professores das etapas da Educação Básica. Entre as profissões mais bem pagas estão médicos e engenheiros (figura 17).

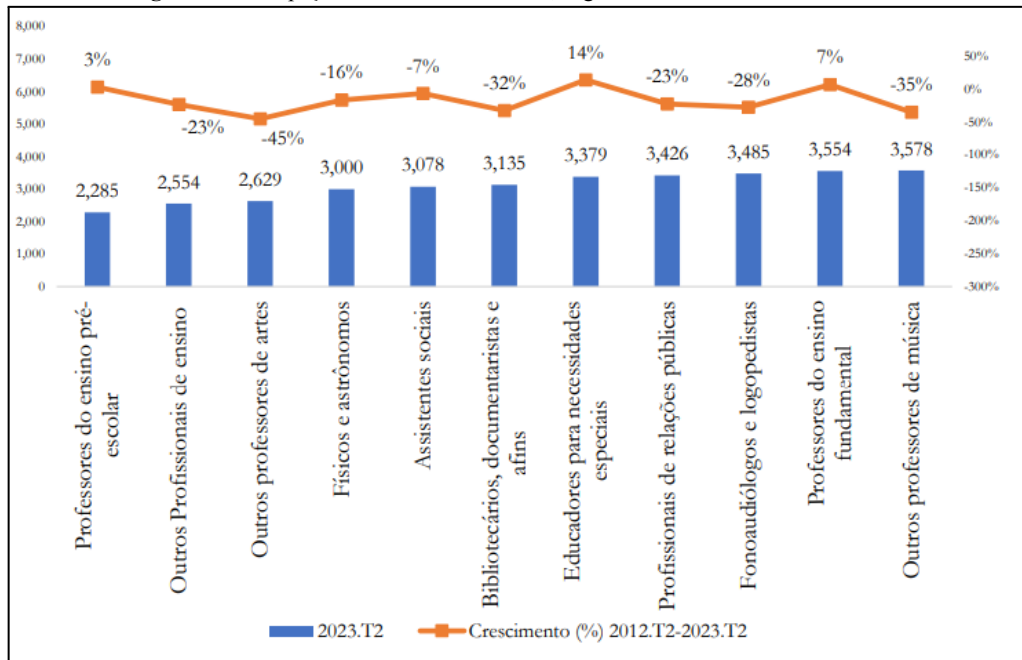
Por outro lado, as ocupações menos remuneradas estão atreladas aos profissionais do ensino (figura 18), um valor baixíssimo ao analisar o salário de outras profissões com o mesmo nível de formação.

Figura 17 - Ocupações mais bem pagas, segundo da PNAD/IBGE de 2023.



Fonte: Feijó (2023, p. 3),

Figura 18 - Ocupações menos remuneradas, segundo da PNAD/IBGE de 2023.



Fonte: Feijó (2023, p. 4).

A construção histórica do trabalho docente no Brasil está diretamente relacionada às transformações sociais, econômicas e culturais pelas quais passou a nossa sociedade, ocasionando mudanças significativas na organização do trabalho escolar e, sobretudo, no

trabalho docente, implicando em um novo jeito de agir e de ser desse profissional (Hypólito, 1997).

Historicamente, a imagem social do professorado brasileiro sofreu alterações ao longo dos anos: constituiu-se na mística da professora normalista primária, no predomínio da figura feminina, da mulher ideal da sociedade brasileira, nas décadas de 1920 e 1930, aos professores ordeiros, disciplinados, mesmo quando em reivindicação de seus direitos em movimentos grevistas, nas décadas de 1960 e 1970, para a atual imagem dos professores que pode ser sintetizada como um profissional mal preparado e com baixa remuneração, sem prestígio social, que adocece facilmente devido às condições de trabalho, que têm poucas chances de interferir nas políticas educacionais e têm pouco crédito pelos dirigentes políticos e são culpabilizados pela mídia, classe política e sociedade, pelas mazelas do ensino brasileiro (Vicentini; Lugli, 2009).

No entanto, de acordo com Freitas (2007), essa visão social sobre a categoria docente não é uma novidade. Para a autora, a falta de investimento público na educação nacional, o descumprimento e descontinuidade no planejamento educacional nacional, a não materialização das diretrizes de formação de professores, as péssimas condições objetivas de trabalho e a ausências de políticas de valorização de salário e carreira, são fatores que contribuem para a desvalorização da profissão e para afastar do magistério, amplas parcelas da juventude.

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

Por conseguinte, a qualidade do ensino também diminui, pois o esforço docente sobrecarregará ainda mais o professor, que, devido à falta de remuneração adequada, tem que se desdobrar para trabalhar em mais escolas, etapas ou modalidades da educação. Essa sobrecarga de trabalho tem incidido na precarização da profissão docente, provocando, em consequência disso, o adoecimento físico e psíquico dos professores.

Diante desse cenário de baixos salários, os profissionais da educação se sentem compelidos a atuar em mais turmas e escolas, o que aumenta o nível do esforço docente, o que pode ser conferido na figura 19.

Figura 19 - Percentual de docentes do ensino médio por níveis do indicador de esforço docente.

Unidade geográfica	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Brasil	1,3%	10,5%	28,8%	40,8%	12,6%	6%
Reg. Norte	2,5%	9,8%	25%	41,6%	12,8%	8,3%
Tocantins	1,5%	14,2%	28%	46,5%	8,5%	1,3%

Fonte: Elaborada pela autora (2023), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP, 2022.

Os dados indicam que a média de esforço docente, tanto no Brasil quanto na região Norte, encontra-se nos grupos 3 e 4, com predominância nesse último, o que representa níveis em que os docentes devem trabalhar mais, em mais turmas, em dois ou mais turnos de jornada de trabalho, em diferentes etapas, níveis e modalidades da educação e em mais de uma instituição escolar.

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

Conforme demonstrado na figura 19, a média brasileira é de docentes que se encontram no grupo 4, que possuem entre 50 e 400 alunos e atuam em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas. No contexto da região Norte e do estado do Tocantins, o percentual do grupo 4 é ainda maior, chegando a 46,5% dos docentes em situação de esforço docente excessivo.

A partir desses dados, evidencia-se a necessidade da valorização do profissional da educação para um ensino de qualidade, pois os docentes que atuam em diversas etapas, turnos e modalidades da Educação Básica não têm o mesmo rendimento que os docentes que possuem menos trabalho, configurado no grupo 1.

Masson (2016) comenta sobre as diferentes realidades dos estados brasileiros, com diferentes desenvolvimentos econômicos, sociais e educacionais e destaca que as prioridades dos governos interferem na relação, nem sempre equilibrada, entre a vertente social e a vertente econômica. A autora aponta, ainda, que o coeficiente de progressão na carreira docente no estado do Tocantins é um dos menores do país, o que influencia na falta de estímulo para a permanência na profissão docente.

A distribuição da jornada de trabalho entre diferentes escolas e etapas pode impactar a qualidade do ensino, uma vez que os professores podem enfrentar desafios para se manterem totalmente engajados e atualizados em relação às particularidades de cada contexto educacional, e assim se tornam impossibilitados de investir em formação continuada e de

realizar um planejamento adequado para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, comprometendo, inclusive, seu direito ao lazer, ao descanso e a dedicação ao tempo de vida pessoal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Básica, segundo a LDB, é um direito público subjetivo de todos, compartilhado entre Estado e família, promovido e incentivado em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a Constituição Federal (1988) atribui aos entes federados a função de atuar em regime de cooperação, garantindo a equalização de oportunidades educacionais e os padrões mínimos de qualidade para a educação pública.

Contudo, o termo “qualidade” é um conceito polissêmico e complexo que tem sido amplamente debatido por especialistas. Coelho (2008) esclarece que diversos fatores influenciam nessa qualidade, como a formação de professores, gestão, condição socioeconômica dos alunos, contexto em que a escola está inserida, insumos recebidos, infraestrutura, entre outros.

Já para Rios (2003), um ensino de qualidade está relacionado à ideia de competência, conectando as dimensões técnica, política, ética e estética das atividades escolares e possibilitando uma intervenção significativa no contexto social. Ambas as visões ressaltam a complexidade e abrangência dos elementos que contribuem para a qualidade da educação, tanto em termos práticos quanto teóricos.

Ao relacionar a teoria que envolve a educação aos seus registros de monitoramento, a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Básica, ressalta-se a importância de um ensino universalizado de qualidade, a fim de proporcionar a todos os alunos as mesmas condições de aprendizado, independentemente das circunstâncias sociais e características pessoais desses estudantes, pois enquanto as desigualdades educacionais persistirem, as desigualdades sociais serão perpetuadas.

Os dados apresentados ao longo desta pesquisa apontam a falta de investimentos como o principal desafio para alcançar uma educação de qualidade. As prioridades dos governos, que nem sempre equilibram as vertentes social e econômica, influenciam diretamente nessa questão. Os indicadores revelam diferentes realidades dentro e fora do contexto escolar, destacando como as desigualdades socioeconômicas impactam nas disparidades educacionais e vice-versa.

Assim, destaca-se a persistência de desigualdades regionais no cenário brasileiro e tocaninense, enraizadas em disparidades sociais e históricas. Isso se agrava devido à ausência de políticas públicas adequadas, as quais, conforme afirmam Vitelli, Fritsch e Silva (2019, p.

35), são "insuficientes diante de uma realidade educacional excludente que não se caracteriza como direito social universal".

Alves e Soares (2013) explicam que a expressão da efetivação da função social de uma escola é, não apenas o aprendizado do aluno, mas a proposição de condições para que esse resultado seja alcançado.

Sob essa perspectiva, torna-se claro que elementos como infraestrutura física, disponibilidade de biblioteca, laboratórios, espaços de aprendizado, manutenção das instalações escolares, bem como o acesso a recursos tecnológicos e à internet para uso dos estudantes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento do aprendizado do aluno. Ao mesmo tempo, a avaliação dos contextos socioeconômicos se revela essencial, uma vez que uma análise meramente quantitativa não abarca as múltiplas variáveis que influenciam a qualidade da educação.

Entretanto, ao analisarmos as disparidades no contexto brasileiro, percebemos que estas refletem a persistência de desigualdades profundamente enraizadas na sociedade. Tais disparidades não são fenômenos isolados, mas sim componentes de uma totalidade histórica que molda a realidade do Brasil. Na história da educação brasileira, destaca-se a leniência do Estado em estabelecer regulamentações que garantam que diferentes instituições de ensino alcancem as mesmas metas educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual e municipal (Frigotto, 2009).

No que tange ao Tocantins, percebeu-se que o estado possui o pior índice de adequação da formação docente e de esforço docente da Região Norte, evidenciando o impacto da desvalorização do profissional da educação na qualidade da educação, que é prejudicada pela falta de preparo e maior desgaste do professor. Observa-se, dessa forma, a disparidade regional e falta de equidade dentro da educação, que acaba por perpetuar as desigualdades educacionais, influenciando, por sua vez, nos outros indicadores de qualidade.

A educação é um campo que exige muitos estudos e análises, além de constante monitoramento. Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada entende que, para que seja possível alcançar uma educação de qualidade acessível a todos, que vise a formação integral do estudante, é necessário que o investimento seja condizente com as necessidades das instituições.

Porém, ao investigar os dados que monitoram a educação, é perceptível que a falta de insumos torna o acesso à educação ainda mais excludente. Ademais, no que tange à questão infraestrutural, muitas unidades escolares não possuem os incentivos e equipamentos necessários para atender ao que os documentos educacionais estabelecem.

Por fim, esta pesquisa procurou destacar a significativa importância da educação como elemento fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na mitigação das desigualdades sociais. Contribuiu, assim, para a compreensão da intrínseca interconexão entre as disparidades educacionais e sociais, ressaltando que a educação desempenha um papel essencial tanto na formação quanto na reprodução das desigualdades presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicadores Financeiros Educacionais**, 2014a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 020/2014**. Brasília, DF: Inep, 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 039/2014**. Brasília, DF: Inep, 2014c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota técnica nº 8/2017/CGCQTI/DEED**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019**: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 13 mai.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb e Ideb 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb>. Acesso em: 20 mai.2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Adequação da Formação Docente**. Brasília, DF: Inep: 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/a-dequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Esforço Docente**. Brasília, DF: Inep 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/esforco-docente>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Taxa de Transição**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nível Socioeconômico** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 8/2010, aprovado em 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília: Ministério da Educação [2010]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82020.pdf?query=cultura%20afro%20brasileira. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 22 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. [2018]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 26 abr. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **CAQi e o CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? Campanha Nacional pelo Direito à Educação: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanço do Plano Nacional de Educação**, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 20 set. 2022.

CARA, Daniel. O Custo Aluno-Qualidade Inicial como proposta de justiça federativa no PNE: Um primeiro passo rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Jornal de políticas educacionais**, n. 16, 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_8.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Henrique. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfVh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FEIJÓ, Janaína. Quais as profissões mais bem remuneradas no mercado de trabalho brasileiro? **BLOG DO IBRE**, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13lxfVd2cYLeo4SReeLzmJ3SjKDOgxaL/view>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FERREIRA, Helder Rogério; CASSIOLATO, Maria Martha; GONZALEZ, Roberto Henrique. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas**: o modelo lógico do programa segundo tempo. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1545?mode=full>. Acesso em: 12 mai. 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

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

HYPÓLITO, Álvaro M. A constituição histórica do trabalho docente. *In*: HYPÓLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEORGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2101736&view=detalhes>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Evolução e intensidade do abandono e da evasão escolar**: Uma análise a partir dos dados do Censo Escolar. 2021. Disponível em: <https://imdsbrasil.org/abandono-e-evasao/evolucao-e-intensidade-do-abandono-e-da-evasao-e-scolar-uma-analise-a-partir-dos-dados-do-censo-escolar>. Acesso em: 27 nov. 2023.

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

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

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MASSON, Gisele. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.656>. Acesso em: 10 set. 2023.

REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando; BEVILACQUA, Roberto. Informações de custos e qualidade do gasto público: lições da experiência internacional. **Rap — Rio de Janeiro**, v. 44, n. 4, jul./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3tJcsnFy5T9FXcrC9bFd9kP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, Cláudia Regina. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Tatila Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. Infraestrutura e Desempenho Escolar na Prova Brasil: Aspectos e Conexões. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, e-2020.15023.209209227242.0626, 2020. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JDpHpqdd5J57TxPhXW8mLcg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Bahia: AATR, 2002.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>. Acesso em: 27 nov. 2023.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. Imagens sociais da docência: a multiplicidade dos pontos de vista. História da profissão docente no Brasil: uma síntese fragmentada. In: VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela; SILVA, Rodrigo Dias. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 1, jan./mar., 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso em: 15 mai. 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11686/12758>. Acesso em: 19 abr. 2023.