



CAPÍTULO 11

DOIS BRASIS NA EDUCAÇÃO: AS FRATURAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA BASE ESCOLAR

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2661925140711>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr Leão Sampaio (UNILEÃO).

Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como

Psicopedagogo Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE.

<http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

<https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Aldenir Raimundo dos Santos

Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão e Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Diretor

Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Crato/CE.

<http://lattes.cnpq.br/9006022942018667>

Adailda Severo da Silva

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Graduada em

Pedagogia pela ANHANGUERA. Graduanda em Direito pela CECAPÉ.

<http://lattes.cnpq.br/0018214301362012>

<https://orcid.org/0009-0002-2943-0197>

Erick Leandro da Silva

Especialista em Libras pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Graduado em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Atualmente é Intérprete de Libras efetivo da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte (SME) e da Universidade Regional do Cariri (URCA).

<http://lattes.cnpq.br/0527465927214855>

<https://orcid.org/0009-0008-1171-9009>

Cícero Bruno Barros Nascimento

Especialista em História do Brasil pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduado em Jornalismo pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).

<http://lattes.cnpq.br/9038589724517941>

<https://orcid.org/0009-0005-2149-8658>

Fábio Grigório Vieira de Oliveira

Advogado com inscrição na OAB/CE sob o n 28.664. Contador com inscrição no CRC/CE sob o n 17.094. Professor Universitário. Mestre em Direito Ambiental pela Universidade Católica de Santos/SP - UNISANTOS.

<http://lattes.cnpq.br/1097425459897026>
<https://orcid.org/0009-0002-9964-414X>

Luciana Maria Vilar Alves

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos (USC) Paraguai. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA).

<http://lattes.cnpq.br/6838744845012466>

Ana Carla Ferreira dos Santos

Especialista em Língua Portuguesa Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Diretora Administrativa na Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE.

<https://orcid.org/0009-0009-0202-5993>

Eduarda Jorvino da Silva

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professora Efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.

<http://lattes.cnpq.br/3094504757439354>
<https://orcid.org/0009-0003-7805-6522>

José Cícero Cabral de Lima Júnior

Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdades Integradas de Patos (FIP). Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE.

<https://lattes.cnpq.br/2336088379814738>
<https://orcid.org/0000-0002-4354-4214>

Luana Teles Ferreira

Graduada em Saneamento Ambiental pela faculdade de Tecnologia - CENTEC.

<http://lattes.cnpq.br/6964418101041463>
<https://orcid.org/0009-0009-0344-8058>

Maria Viviane Palmeira da Costa

Doutoranda e Mestra em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Especialista em Manejo Sustentável da Irrigação para o Desenvolvimento dos Sistemas Agrícolas pelo Instituto Federal do Ceará IFCE.

Graduada em Irrigação e Drenagem pela faculdade de Tecnologia - CENTEC.

<http://lattes.cnpq.br/0288922605695695>
<https://orcid.org/0009-0001-0814-9577>

João Oliveira Alves

Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Federal de Educação e Tecnologia do Ceará (2008). Especialização em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Integrada de Patos - PB (2009). É atualmente professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

<https://lattes.cnpq.br/4651627912089495>
<https://orcid.org/0009-0008-0444-1483>

RESUMO: O presente artigo investiga criticamente a histórica e persistente dicotomia entre os sistemas público e privado de educação básica no Brasil, compreendendo-a como expressão de desigualdades estruturais que transcendem o campo educacional e se entrelaçam às esferas social, política e econômica. A análise parte do entendimento de que a coexistência de dois modelos escolares – um público, sob-financiado e sobrecurregado; outro privado, elitizado e seletivo – consolida um pacto social excludente, que nega, na prática, o direito universal à aprendizagem com equidade e dignidade. Mediante uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, amparada em autores críticos e dados oficiais, o estudo examina os efeitos históricos dessa dualidade, suas manifestações curriculares, suas implicações no financiamento e suas consequências agravadas pela pandemia de COVID-19. Ao final, defende-se a urgência de um novo pacto civilizatório que reposicione a escola pública como espaço de excelência, justiça social e emancipação coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Desigualdade estrutural; Escola pública e privada; Justiça educacional; Políticas públicas.

TWO BRAZILS IN EDUCATION: THE FRACTURES BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE IN THE SCHOOL BASE

ABSTRACT: This article critically examines the enduring dichotomy between public and private basic education systems in Brazil, interpreting it as a manifestation of deep-rooted structural inequalities that extend beyond the educational field and permeate social, political, and economic domains. The analysis is based on the premise that the coexistence of two distinct schooling models—public, underfunded and overburdened; and private, elitist and selective—reinforces a socially excluding pact that, in practice, denies the universal right to equitable and dignified education. Through a qualitative approach, supported by bibliographic and documentary analysis, critical theoretical contributions, and official data, the study explores the historical effects of this duality, its curricular and financial dimensions, and the intensified consequences brought by the COVID-19 pandemic. Ultimately, the paper advocates for an urgent civilizational reconfiguration that restores public schools as spaces of excellence, social justice, and collective emancipation.

KEYWORDS: Basic education; Structural inequality; Public and private schools; Educational justice; Public policies.

DOS BRASILES EN EDUCACIÓN: LAS FRACTURAS ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN LA BASE ESCOLAR

RESUMEN: El presente artículo analiza críticamente la persistente dicotomía entre los sistemas públicos y privados de educación básica en Brasil, entendiéndola como una expresión de desigualdades estructurales que trascienden el ámbito educativo y se entrelazan con dimensiones sociales, políticas y económicas más amplias. Partiendo del supuesto de que la coexistencia de dos modelos escolares —uno público, subfinanciado y sobrecargado; otro privado, elitista y selectivo— consolida un pacto social excluyente que, en la práctica, niega el derecho universal a una educación digna y equitativa. Mediante un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, sustentado en aportes teóricos críticos y fuentes oficiales, el estudio examina los efectos históricos de esta dualidad, sus expresiones curriculares, sus implicaciones en el financiamiento y el agravamiento de sus consecuencias durante la pandemia de COVID-19. Finalmente, se defiende la necesidad urgente de un nuevo pacto civilizatorio que reponicione a la escuela pública como espacio de excelencia, justicia social y emancipación colectiva.

PALABRAS CLAVE: Educación básica; Desigualdad estructural; Escuela pública y privada; Justicia educativa; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Em uma nação de contrastes abissais, onde a desigualdade social é parte da paisagem histórica, a educação básica brasileira revela-se como um espelho rachado, refletindo ao mesmo tempo esperança e exclusão, direitos e ausências, promessas constitucionais e realidades negligenciadas. A convivência entre sistemas educacionais públicos e privados, com estruturas, objetivos e condições absolutamente díspares, escancara o abismo estrutural entre os “dois Brasis” que habitam as salas de aula do país. De um lado, escolas privadas com acesso privilegiado a recursos, metodologias inovadoras e autonomia curricular; de outro, escolas públicas frequentemente marcadas pela escassez, pela precariedade e pela sobrecarga imposta a professores e estudantes.

As fraturas entre essas redes não se restringem ao campo da infraestrutura ou do financiamento: elas traduzem escolhas políticas, disputas ideológicas e projetos de sociedade que, ao longo do tempo, definiram quem pode e quem não pode aprender com dignidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, o que se observa na prática é uma segmentação educacional que aprofunda desigualdades e condiciona trajetórias de vida segundo a classe social, a cor da pele e o CEP.

A dualidade educacional brasileira, como afirmam Dourado e Oliveira (2021), “é produto de um sistema historicamente excludente, que se institucionalizou sob a lógica da seletividade e da meritocracia, mascarando desigualdades sob o discurso da liberdade de escolha”. Nesse sentido, a expansão da rede privada de ensino, impulsionada por políticas neoliberais e pela retração deliberada do Estado no campo social, tem gerado um modelo de educação orientado por valores mercadológicos, onde a escola deixa de ser um direito para tornar-se uma mercadoria. Saviani (2022) alerta para os perigos dessa lógica ao afirmar que:

“A privatização do ensino básico, muitas vezes disfarçada de modernização, representa não apenas um retrocesso no acesso universal ao saber, mas a negação do papel social da escola pública como espaço de formação cidadã, crítica e emancipadora.”

As desigualdades entre as redes pública e privada não se expressam apenas em números ou indicadores de desempenho. Elas se corporificam na rotina escolar, no modo como os currículos são organizados, no tratamento dispensado às diversidades, na relação entre professores e estudantes e, sobretudo, nas oportunidades futuras que se abrem — ou se fecham — a partir do chão da escola. Os dados do Censo Escolar de 2023 mostram que, embora mais de 80% dos estudantes do ensino fundamental estejam matriculados em escolas públicas, são os 20% da rede privada que concentram os melhores índices no IDEB, no ENEM e no acesso ao ensino superior. Isso revela uma educação que, longe de equalizar oportunidades, contribui para cristalizar hierarquias sociais.

Diante desse cenário, torna-se urgente e necessário problematizar os mecanismos que sustentam essa dualidade educacional, suas consequências para a equidade e a justiça social, bem como os desafios que se colocam para a construção de um projeto nacional de educação verdadeiramente democrático. Como salienta Gouvêa (2023), “a superação das desigualdades escolares passa pela valorização efetiva da escola pública, pela reconstrução do pacto federativo educacional e pela compreensão de que nenhuma transformação será legítima se não alcançar os mais vulneráveis”.

Este artigo, portanto, propõe-se a analisar criticamente as fraturas entre a educação básica pública e privada no Brasil, com base em dados atuais, aportes teóricos consistentes e um compromisso ético com o direito à aprendizagem de todas e todos. Ao evidenciar as múltiplas camadas dessa desigualdade — históricas, políticas, pedagógicas e estruturais —, pretende-se contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis de reconstrução do papel social da escola pública, rompendo com o ciclo perverso de exclusão e oferecendo horizontes de transformação.

METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-critica, ancorada nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental, conforme sistematizada por Gil (2023), que a define como aquela fundamentada em materiais já elaborados, constituindo-se em um estudo interpretativo sobre o pensamento dos autores e os dados oficiais disponíveis. A escolha por esse caminho metodológico decorre da necessidade de compreender, em profundidade, os elementos estruturais, históricos e políticos que atravessam a desigualdade entre as redes pública e privada da educação básica no Brasil, situando tal problemática no contexto mais amplo da injustiça social e da seletividade educacional.

O recorte da análise foi delimitado à produção acadêmica e científica dos últimos 15 anos (2010–2024), com ênfase em autores que investigam criticamente as políticas educacionais brasileiras, a dualidade estrutural do sistema de ensino e os impactos da mercantilização da educação. Além da literatura especializada, foram mobilizados documentos oficiais, como os dados do Censo Escolar, relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como produções de organizações da sociedade civil comprometidas com o monitoramento da qualidade e equidade educacional, como o Todos Pela Educação e o UNICEF.

De acordo com Minayo (2021), a pesquisa qualitativa “não busca a generalização estatística, mas a apreensão do significado dos fenômenos sociais em sua complexidade, historicidade e contradições”, o que se alinha aos objetivos deste estudo: compreender os sentidos atribuídos às práticas e políticas que produzem e sustentam a fragmentação educacional brasileira. Nesse sentido, o corpus analítico foi selecionado a partir de critérios de relevância temática, rigor metodológico e representatividade crítica, permitindo a construção de uma análise interpretativa consistente e situada.

A análise dos dados e textos coletados foi orientada por uma leitura dialética, que busca identificar os nexos entre fenômenos aparentemente isolados, revelando suas determinações mais profundas e suas implicações na produção das desigualdades educacionais. Tal opção se fundamenta na perspectiva de uma pesquisa comprometida não apenas com a descrição da realidade, mas com sua denúncia e transformação, conforme argumenta Santos (2022):

“Fazer ciência em contextos de desigualdade radical exige mais do que neutralidade metodológica; exige ética, comprometimento social e disposição para tensionar os paradigmas dominantes que naturalizam a exclusão.”

Assim, a metodologia adotada neste trabalho não se limita ao levantamento e organização das informações, mas se propõe como um exercício de leitura crítica da realidade educacional brasileira, com o propósito de iluminar caminhos para a

superação das fraturas que separam o direito à educação das condições reais de acesso e permanência nos espaços escolares. A sistematização dos achados será apresentada ao longo dos próximos capítulos, com articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, em consonância com os objetivos propostos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das desigualdades entre a educação pública e privada no Brasil exige uma abordagem teórica que vá além da aparência dos fenômenos e alcance as determinações históricas, estruturais e ideológicas que conformam o sistema educacional brasileiro. Para tanto, este estudo ancora-se em um referencial crítico que articula os campos da sociologia da educação, da política educacional e da filosofia crítica, assumindo a educação como prática social situada e marcada por disputas de projetos societários.

A partir de um olhar histórico-dialético, Saviani (2022), ao discutir a gênese da escola brasileira, identifica na própria constituição do sistema educacional a presença de uma dualidade estrutural, cuja origem remonta ao modelo colonial excluente e elitista, posteriormente reciclado pelas reformas liberais do século XX. Para o autor, “a escola pública popular jamais se realizou plenamente no Brasil, sendo permanentemente tensionada por forças que a subordinam às lógicas de mercado ou à mera reprodução da ordem social vigente”.

Reforçando essa crítica, Dourado (2021) destaca que as políticas educacionais brasileiras, sobretudo a partir dos anos 1990, têm promovido um deslocamento do papel do Estado na educação, substituindo o compromisso com o acesso universal e equitativo por uma lógica de responsabilização individual, meritocracia e competição entre escolas, redes e sujeitos. Nessa direção, a expansão da rede privada, associada a incentivos fiscais e a um discurso de eficiência, aprofundou o desmonte da escola pública como espaço de emancipação.

“O que se observa, sobretudo nas duas últimas décadas, é a cristalização de um modelo dual de escolarização: de um lado, uma escola pública precarizada e culpabilizada pelo fracasso educacional; de outro, uma escola privada tratada como sinônimo de qualidade, mesmo quando seus pressupostos pedagógicos se afastam de uma formação integral e crítica” (DOURADO, 2021, p. 57).

Complementarmente, Paro (2018) reflete sobre a natureza pública da educação, afirmando que o direito à escolarização básica deve ser entendido como um bem coletivo, cuja efetivação depende de políticas de Estado orientadas pela justiça social e não por critérios de mercado. Segundo o autor, o fortalecimento da gestão democrática, a valorização docente e o investimento público sustentado são pilares indispensáveis para a reversão das desigualdades estruturais entre as redes.

Do ponto de vista sociológico, a contribuição de Bourdieu (1998) ainda se faz atual e fecunda. Sua noção de “capital cultural” permite compreender como a escola, ao invés de corrigir as desigualdades sociais, tende a legitimá-las por meio de um sistema que favorece os que já possuem os códigos linguísticos, os repertórios simbólicos e os habitus esperados pelas instituições escolares. No Brasil, essa reprodução é intensificada pela segmentação entre escolas públicas e privadas, cada qual atendendo a públicos com expectativas e condições materiais radicalmente distintas.

Mais recentemente, autores como Gouvêa e Ferraz (2023) têm problematizado os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na padronização das práticas escolares e na manutenção das disparidades entre as redes. Para eles, a BNCC, ao buscar uma unificação formal de conteúdos, desconsidera as desigualdades materiais e institucionais de base, operando uma “igualdade fictícia” que reforça as vantagens históricas da escola privada.

“A homogeneização curricular proposta pela BNCC esconde as assimetrias reais entre os contextos escolares, favorecendo quem já dispõe de capital pedagógico acumulado e ampliando a sensação de fracasso nas escolas públicas que não conseguem atender às metas impostas por uma lógica tecnocrática” (GOUVÊA; FERRAZ, 2023, p. 91).

Ademais, a crítica à mercantilização da educação é fortalecida pelas análises de Apple (2017), que denuncia os efeitos perversos da lógica neoliberal sobre a formação escolar. Para o autor, a ênfase em resultados, rankings e padrões de desempenho tende a esvaziar o sentido formativo da educação, convertendo o ensino em um produto de consumo individualizado, em detrimento de sua função pública, ética e democrática.

Nessa mesma perspectiva, Sguissardi (2020) adverte que a naturalização da dicotomia público/privado é uma das mais sutis formas de exclusão educacional no país, pois se esconde sob o manto da liberdade de escolha enquanto desconsidera a brutal desigualdade de condições que orienta essa “escolha”. A escola pública, portanto, precisa ser resgatada de sua condição de espaço residual e revalorizada como campo legítimo de produção de saber, cidadania e inclusão social.

Em síntese, o referencial teórico aqui mobilizado permite compreender a desigualdade educacional brasileira não como uma falha administrativa ou um problema pontual de gestão, mas como resultado de um modelo excludente, historicamente construído, que privilegia determinados grupos sociais em detrimento de outros. A crítica à estrutura dual da educação básica, portanto, exige a articulação entre análise política, econômica, pedagógica e ética — um esforço que este artigo assume como central para propor caminhos de transformação estrutural e não meramente reformista.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

A herança histórica das desigualdades educacionais

A gênese da desigualdade educacional no Brasil está intrinsecamente ligada à própria constituição do Estado nacional, cujo modelo de formação social, política e econômica estruturou-se a partir da exclusão sistemática das maiorias populares do acesso à instrução formal. Desde o período colonial, o ensino era reservado aos filhos da elite agrária e urbana, frequentemente mediado por instituições religiosas voltadas à catequese e ao controle ideológico, e não à emancipação dos sujeitos. Tal configuração não apenas restringiu o acesso à educação, mas inscreveu, no cerne da vida nacional, um projeto de escolarização que naturalizava a seletividade social.

Segundo Nagle (2020), a lógica educacional brasileira desde o Império esteve pautada em um modelo que, longe de universalizar o acesso ao saber, consolidava-se como privilégio de poucos. Para a autora, “a escola pública, quando finalmente expandida, já o foi sob o estigma da precariedade e da segmentação, relegada às camadas populares e distanciada da excelência prometida pelo discurso republicano”. A chamada “escola para o povo” não nasceu com o mesmo prestígio da “escola para os filhos da elite”; sua expansão massiva, ocorrida apenas no final do século XX, foi marcada por políticas compensatórias e nunca estruturantes.

Durante o período republicano e, especialmente, na Primeira República (1889–1930), o analfabetismo atingia mais de 70% da população brasileira, e a instrução primária pública era escassa e precária nas zonas rurais e nas periferias urbanas. Enquanto isso, colégios particulares formavam a elite letrada que ocuparia as instâncias de poder político, econômico e cultural, reproduzindo os privilégios de classe e a exclusividade educacional como herança social legitimada. Tal modelo consolidou uma cisão simbólica e material entre dois tipos de escola: uma voltada à instrução técnica e formação crítica dos futuros dirigentes, outra, restrita ao disciplinamento básico dos trabalhadores.

Como bem observa Beisiegel (2019, p. 49),

“a estrutura dual da educação brasileira foi se consolidando não apenas como um mecanismo de seleção escolar, mas como instrumento de seleção social, sustentado pela ausência deliberada de políticas equitativas de financiamento, formação docente e valorização da escola pública”.

A ditadura civil-militar (1964–1985), ao reformar o sistema educacional, deu continuidade ao projeto de formação técnica e utilitária para as classes populares, ao passo que manteve a formação intelectual e acadêmica reservada à elite. A Reforma do Ensino de 1971, ao criar o ensino de 1º e 2º graus com forte viés tecnicista, institucionalizou essa separação. Assim, o ensino público básico expandiu-se em

número, mas não em qualidade, e reforçou a percepção de que o setor privado oferecia um ensino superior — não em termos pedagógicos, mas como símbolo de status e mobilidade social.

No processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a educação como direito subjetivo e universal. Contudo, como argumenta Dourado (2021), “a Constituição de 1988 garantiu o acesso, mas não a permanência com qualidade, pois não atacou as raízes estruturais da desigualdade entre os sistemas de ensino”. A implantação da LDB n.º 9.394/1996, embora tenha representado avanços legais, também permitiu a proliferação desregulada da iniciativa privada e a precarização da escola pública por meio da descentralização sem suporte técnico e financeiro adequado.

Com a consolidação do neoliberalismo no país, especialmente nos anos 1990, assistiu-se à adoção de políticas educacionais centradas na lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da competição entre redes, escolas e sujeitos, conforme denunciado por Apple (2017). A educação transformou-se, então, em campo de disputa econômica, e a dualidade público-privado tornou-se cada vez mais assimétrica. No lugar de uma política redistributiva, firmou-se uma cultura meritocrática que penaliza os mais vulneráveis pela ineficiência do Estado em assegurar condições equitativas de aprendizagem.

Além disso, a introdução de sistemas de avaliação em larga escala — como o SAEB e o IDEB — e a pressão por metas de desempenho padronizado reforçaram a lógica da exclusão silenciosa. Como aponta Cury (2022), tais mecanismos, ao se aplicarem indistintamente a contextos desiguais, “funcionam como dispositivos de legitimação das desigualdades, punindo escolas públicas por não atingirem padrões inalcançáveis diante das condições estruturais precárias em que operam”.

Atualmente, os efeitos históricos dessa trajetória se materializam na precarização dos espaços escolares públicos, na desvalorização dos profissionais da educação e na estigmatização social das escolas periféricas e rurais, vistas como “locais de resistência” ou de “superação individual”, e não como centros de excelência educativa. A herança colonial, elitista e excludente, portanto, permanece viva e operante, estruturando um sistema que ainda não se reconhece como radicalmente desigual e que resiste a transformações que ameaçam o pacto conservador da educação brasileira.

Romper com esse legado exige mais do que políticas técnicas: requer um projeto de nação comprometido com a justiça social, a equidade e o reconhecimento de que toda criança, independentemente de sua origem, tem o direito inalienável de aprender em uma escola pública de qualidade, digna e valorizada.

Financiamento e infraestrutura: dois mundos distintos

O financiamento da educação básica no Brasil configura-se como um dos eixos centrais na compreensão das desigualdades estruturais entre as redes pública e privada de ensino. Mais do que números e repasses orçamentários, trata-se da materialização concreta de um projeto de sociedade que define — com nitidez e crueldade — quem merece aprender com dignidade e quem deve se contentar com o mínimo. A distância entre os dois mundos escolares não é apenas simbólica: ela se traduz em prédios, quadras, bibliotecas, salários, tecnologias e condições efetivas de trabalho e aprendizagem.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, enquanto a rede privada concentra apenas 20,5% das matrículas da educação básica, responde por quase 60% das instituições com infraestrutura considerada “adequada” segundo os critérios do próprio INEP, o que inclui biblioteca, laboratório de ciências, acesso à internet banda larga, sala de recursos multifuncionais e ambiente climatizado. Em contraste, grande parte das escolas públicas, especialmente as municipais e aquelas situadas em áreas rurais e periferias urbanas, não dispõe sequer de instalações sanitárias em condições dignas, enfrentando falta de manutenção, ausência de equipamentos e espaços pedagógicos improvisados.

Essas desigualdades são inseparáveis do modelo de financiamento educacional vigente no país. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional n.º 108/2020 reconheçam a educação como prioridade orçamentária, o subfinanciamento crônico da escola pública é um problema persistente. Segundo o relatório do Todos Pela Educação (2022), o investimento público anual por aluno da rede pública gira em torno de R\$ 6.000,00, enquanto, na média das escolas privadas de médio e alto padrão, esse valor ultrapassa R\$ 25.000,00 por aluno/ano — ou seja, mais de quatro vezes superior. Tal discrepância compromete não apenas a infraestrutura, mas também a qualidade do atendimento, a jornada escolar, a formação docente e o acesso a materiais pedagógicos atualizados.

Como pontua Gouvêa (2023),

“o financiamento educacional no Brasil não é apenas insuficiente, mas profundamente desigual em sua distribuição, penalizando os territórios mais pobres e vulneráveis, onde a escola pública deveria ser, paradoxalmente, mais robusta e bem estruturada”.

A lógica da descentralização administrativa sem suporte proporcional — impulsuada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e posteriormente pelo Fundef (1998) e pelo Fundeb (2007, atualizado em 2020) — transferiu para os entes federados a responsabilidade de gerir a educação básica, mas sem assegurar, na prática, os mecanismos de equidade intermunicipal. Municípios com menor capacidade fiscal, geralmente situados em regiões Norte e Nordeste, continuam dependentes das complementações da União, cujos critérios de repasse nem sempre acompanham a complexidade e as carências locais.

Além disso, o financiamento público da educação básica sofre os impactos do contingenciamento orçamentário, da desvinculação de receitas e da política de austeridade fiscal institucionalizada pelo Teto de Gastos (EC n.º 95/2016), que limitou o crescimento dos investimentos sociais por vinte anos. Tal medida, como advertiu o Relatório do Comitê DESC da ONU (2020), “compromete gravemente a capacidade do Estado brasileiro de garantir os direitos sociais, especialmente nas áreas da saúde e educação, aprofundando as desigualdades existentes”.

No setor privado, por outro lado, observa-se a contínua expansão de grupos empresariais ligados à educação básica, que atuam em redes próprias ou fornecem sistemas de ensino e plataformas digitais a escolas privadas de pequeno e médio porte. Tais grupos operam com liberdade orçamentária, autonomia curricular e foco em desempenho acadêmico, impulsionados por marketing agressivo e promessas de acesso ao ensino superior. Enquanto isso, a escola pública — gratuita, laica e obrigatória — é atravessada por demandas múltiplas e crescentes, funcionando muitas vezes como o único equipamento público de apoio integral a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A disparidade na infraestrutura também se expressa na presença de tecnologias educacionais. Durante a pandemia de COVID-19, a rede privada respondeu com rapidez ao ensino remoto, disponibilizando plataformas, tutoriais, acompanhamento individualizado e suporte emocional. A escola pública, por sua vez, enfrentou obstáculos básicos: ausência de internet, falta de dispositivos, professores sem formação tecnológica adequada e famílias impossibilitadas de acompanhar as atividades escolares. O abismo digital — que já existia — foi alargado em velocidade e profundidade.

Segundo o UNICEF (2022), mais de 5 milhões de estudantes ficaram sem acesso a qualquer forma de ensino durante a pandemia, a imensa maioria oriunda da rede pública. Esse dado não apenas escancara a desigualdade de infraestrutura, mas reforça o papel do financiamento educacional como determinante para a garantia ou negação do direito à aprendizagem.

Dessa forma, falar em dois mundos é reconhecer que o sistema educacional brasileiro opera sob lógicas inconciliáveis: de um lado, uma educação moldada pelas leis do mercado, com infraestrutura de excelência, metas claras e clientela selecionada; de outro, uma rede pública que resiste com bravura, mas que ainda carece de justiça orçamentária, condições dignas de trabalho e políticas públicas que transcendam o discurso da equidade para efetivamente transformá-la em prática concreta.

Currículo, formação docente e expectativas escolares

As desigualdades entre a educação pública e privada no Brasil não se restringem à esfera material ou financeira. Elas se manifestam, de forma ainda mais sutil e profunda, nas escolhas curriculares, nos processos de formação docente e, sobretudo, nas expectativas pedagógicas depositadas sobre os sujeitos escolares. Nesse entrelaçamento, o currículo deixa de ser uma simples organização de conteúdos e se revela como território de disputa simbólica, onde se decide que saberes devem ser ensinados, para quem, por quem e com qual finalidade.

A escola privada, em especial as de médio e alto padrão, desfruta de maior autonomia pedagógica e liberdade para ampliar, adaptar ou até mesmo subverter a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal autonomia permite a incorporação de itinerários formativos diversos, ensino bilíngue, uso intensivo de tecnologias educacionais e uma abordagem voltada ao desenvolvimento de competências avaliadas por exames de ingresso ao ensino superior. Como destaca Lima (2021), “o currículo das escolas privadas não apenas antecipa conteúdos e acelera ritmos, mas configura-se como instrumento estratégico de distinção e mobilidade social”.

Já na rede pública, a implementação da BNCC enfrenta inúmeros obstáculos. Além da ausência de infraestrutura adequada e materiais pedagógicos atualizados, muitas escolas lidam com equipes docentes sobrecarregadas, múltiplos vínculos de trabalho, formação inicial fragilizada e ausência de programas continuados de formação em serviço. Em contextos de vulnerabilidade social, o professor público é, com frequência, exigido para além da função pedagógica: atua como conselheiro, mediador, assistente social e, em muitos casos, como figura de referência afetiva e ética diante de alunos que enfrentam situações extremas de negligência e exclusão.

A formação docente é um fator decisivo nessa equação. Embora a legislação brasileira (Lei n.º 9.394/1996) exija formação superior para o exercício da docência na educação básica, a qualidade dos cursos de licenciatura varia enormemente entre instituições, especialmente no ensino à distância, que tem crescido de forma exponencial, muitas vezes sem a devida articulação entre teoria, prática e estágio supervisionado. Conforme denuncia Gatti (2022),

“o crescimento desordenado da formação inicial docente, muitas vezes com currículos frágeis e descolados da realidade escolar, produz profissionais inseguros, desamparados e desprestigiados, sobretudo na rede pública”.

A escola privada, em contrapartida, costuma exigir certificações adicionais, domínio de línguas estrangeiras, habilidades tecnológicas e competências interpessoais refinadas. Ao mesmo tempo, seus docentes contam, em geral, com melhores salários, ambientes colaborativos de trabalho e maior autonomia para inovar em sala de aula. Tais condições favorecem a permanência qualificada e o

desenvolvimento profissional contínuo, ao passo que, no setor público, o docente é frequentemente movido por esforço individual, resistência cotidiana e afetos éticos, muitas vezes sem qualquer suporte institucional.

As expectativas escolares também são assimetricamente distribuídas. À criança da escola privada, desde cedo se atribuem metas ambiciosas, exigências de desempenho e promessas de sucesso acadêmico e profissional. O currículo é estruturado para ampliar seu repertório cultural, seu capital linguístico e sua projeção social. Na escola pública, contudo, persiste — ainda que de forma dissimulada — uma pedagogia da contenção, na qual a meta muitas vezes é “domesticar o fracasso” e garantir mínimos de permanência, sem grandes expectativas de superação das desigualdades.

Essa dissociação curricular é profundamente injusta. Como sustenta Arroyo (2020),

“currículos diferenciados revelam uma concepção seletiva da infância e da juventude, onde os filhos dos pobres aprendem a obedecer e os filhos dos ricos aprendem a liderar”.

Nesse sentido, o currículo torna-se não apenas reflexo das desigualdades, mas mecanismo ativo de sua reprodução.

Além disso, a incorporação de temas transversais como direitos humanos, diversidade, meio ambiente e relações étnico-raciais ainda é tratada de forma marginal em muitas escolas, especialmente nas redes públicas mais pressionadas por avaliações externas e metas numéricas. O currículo, ao invés de ser ferramenta de emancipação, é frequentemente reduzido a um roteiro conteudista e fragmentado, esvaziado de sentido e descolado da realidade vivida pelos estudantes.

O resultado desse arranjo é um sistema educacional que reforça as desigualdades desde os primeiros anos de escolarização. Enquanto as escolas privadas formam sujeitos voltados ao protagonismo e à liderança, a escola pública ainda luta para garantir o direito elementar à alfabetização, à permanência e ao respeito. É nesse terreno que se disputa o futuro de milhões de brasileiros e brasileiras.

Portanto, repensar o currículo e a formação docente em chave pública, democrática e antidiscriminatória é tarefa inadiável. Isso exige investimentos estruturantes, reconhecimento social do magistério e, sobretudo, a construção de um projeto curricular que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que se comprometa com a formação integral, crítica e emancipadora de todos os estudantes — sem exceção.

O impacto da pandemia e o aprofundamento das fraturas

A pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, revelou com brutalidade aquilo que por décadas foi sistematicamente naturalizado: as profundas e persistentes desigualdades estruturais entre os sistemas público e privado de ensino. Ao impor o fechamento das escolas por longos períodos e forçar a adoção emergencial do ensino remoto, a crise sanitária funcionou como uma lente de aumento que tornou visível o abismo entre as condições de acesso à educação, os recursos disponíveis e a capacidade de resposta das redes educacionais diante de um cenário de emergência.

Enquanto grande parte das escolas privadas migrou rapidamente para plataformas digitais, mantendo a continuidade pedagógica com apoio técnico, recursos interativos, cronogramas organizados e suporte individualizado, a maioria das escolas públicas enfrentou obstáculos de ordem tecnológica, institucional e humana. A ausência de dispositivos, o acesso precário à internet, a falta de formação específica dos docentes e o colapso da comunicação entre escolas e famílias transformaram o ensino remoto emergencial em um desafio quase intransponível para milhões de estudantes da rede pública.

Conforme dados do UNICEF (2022), mais de 5,1 milhões de crianças e adolescentes brasileiros ficaram sem qualquer tipo de atividade escolar durante os primeiros 12 meses da pandemia — e, em mais de 90% dos casos, tratava-se de estudantes oriundos da rede pública. A ausência de acesso à educação agravou não apenas os índices de evasão e distorção idade-série, mas também aprofundou a insegurança alimentar, a exposição à violência doméstica e o sentimento de abandono institucional entre os mais jovens.

Como destaca Ribeiro (2021),

“a pandemia não inventou novas desigualdades, mas evidenciou de forma cruel as já existentes, forçando o país a encarar a escola pública não como espaço de ensino apenas, mas como instância de proteção social, cuidado e referência comunitária”.

Do ponto de vista pedagógico, os efeitos foram devastadores. A interrupção das aulas presenciais e a ineficácia dos mecanismos de ensino remoto geraram um hiato de aprendizagem que dificilmente será superado nos próximos anos, sobretudo entre os estudantes das séries iniciais, os alunos com deficiência e os que vivem em comunidades tradicionais, zonas rurais ou territórios marcados por vulnerabilidades múltiplas. A chamada “perda de aprendizagem”, termo amplamente discutido em relatórios técnicos, encobre uma realidade mais complexa: a ampliação da exclusão escolar em sua dimensão mais estrutural.

Na contramão dessa realidade, a rede privada, em especial nas grandes capitais e centros urbanos, manteve o calendário escolar quase inalterado, com aulas síncronas, tutoriais em vídeo, acompanhamento psicopedagógico e retorno gradual

às atividades presenciais com protocolos sanitários rigorosos. A desproporção na qualidade da experiência educacional vivida por estudantes de diferentes redes explicitou o quanto o direito à educação ainda está condicionado à renda, ao território e à rede de ensino frequentada.

Outro aspecto agravado pela pandemia foi o adoecimento físico e mental dos profissionais da educação pública. A exigência por reinvenção pedagógica sem a devida formação, somada à ausência de suporte tecnológico, à intensificação do trabalho e à insegurança sanitária no retorno às aulas presenciais, gerou impactos significativos na saúde mental dos docentes, como indicam os dados da FIOCRUZ (2023), que revelaram um aumento expressivo dos casos de ansiedade, depressão e exaustão emocional entre professores da rede pública.

A pandemia também escancarou o despreparo do Estado para garantir condições mínimas de equidade educacional em contextos emergenciais. Como apontado por Curi e Oliveira (2023),

"faltou ao poder público não apenas estrutura técnica, mas sobretudo compromisso político com os territórios mais vulneráveis, que, uma vez mais, foram deixados à própria sorte".

É nesse sentido que se pode afirmar que a crise sanitária funcionou como um divisor de águas: se, antes, as desigualdades entre público e privado podiam ser relativizadas por discursos meritocráticos ou narrativas de superação, após a pandemia tornou-se impossível negar a existência de dois sistemas educacionais radicalmente distintos e desiguais — um operando na lógica da excelência e da performance; outro lutando diariamente contra o colapso das condições mínimas de funcionamento.

Assim, os efeitos da pandemia sobre a educação básica não devem ser analisados como fenômeno isolado, mas como consequência e catalisador de um modelo educacional historicamente excluente. Se nada for feito para reverter esse quadro, as cicatrizes deixadas por essa crise perdurarão por gerações, comprometendo não apenas o presente, mas o próprio futuro de milhões de crianças e jovens brasileiros.

Mais do que políticas paliativas ou programas emergenciais, o que se exige, portanto, é a reconstrução estrutural do sistema público de ensino, com financiamento adequado, valorização docente, políticas territoriais integradas e compromisso ético com a equidade. O pós-pandemia exige que o Brasil refaça o pacto social da educação, agora sob a premissa de que nenhuma criança pode ser deixada para trás — especialmente aquelas que, historicamente, nunca estiveram de fato incluídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente reflexão evidenciou que a dicotomia entre a educação pública e privada no Brasil transcende a mera diferença de gestão ou escolha individual — trata-se, antes, de uma fratura estrutural historicamente produzida, mantida e legitimada por um modelo de sociedade profundamente desigual. A dualidade que atravessa o sistema educacional brasileiro opera como um dispositivo de segregação social e de manutenção de privilégios, onde o direito à educação de qualidade torna-se, na prática, um privilégio condicionado pela renda, pelo território e pela herança sociocultural.

Ao longo deste estudo, foi possível demonstrar que a escola pública, apesar de constitucionalmente definida como espaço de universalização do saber e da cidadania, enfrenta cotidianamente os efeitos do subfinanciamento, da precarização institucional, da estigmatização simbólica e da sobrecarga das múltiplas funções que lhe são atribuídas. Por outro lado, a escola privada, especialmente nos grandes centros urbanos, apresenta-se como espaço de excelência, equipada com infraestrutura moderna, liberdade pedagógica, formação docente continuada e altos níveis de expectativa sobre os estudantes.

Essa assimetria não é casual. Como exposto por Dourado (2021),

"a manutenção da desigualdade educacional entre os setores público e privado é parte de um projeto mais amplo de segmentação social, no qual a escola funciona como filtro, não como ponte". Trata-se, portanto, de uma estrutura organizada para selecionar, hierarquizar e excluir, ao mesmo tempo em que esvazia o conteúdo público e emancipador do direito à educação.

A pandemia de COVID-19, como discutido no capítulo anterior, aprofundou essas desigualdades de forma dramática, expondo a fragilidade do Estado em garantir o acesso equitativo à aprendizagem em contextos emergenciais. O que se viu foi o alargamento do fosso entre redes, regiões e realidades, comprometendo ainda mais o percurso educacional dos estudantes mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, das zonas rurais e das periferias urbanas. A omissão do poder público em responder com celeridade e justiça às demandas educacionais desses grupos revelou o quanto o projeto de educação pública ainda se encontra inacabado, e muitas vezes relegado.

Todavia, longe de reforçar o discurso da falência da escola pública, este trabalho reafirma sua centralidade na construção de uma sociedade democrática, plural e justa. A escola pública, mesmo precarizada, segue sendo o espaço onde se constroem resistências, se ensaiam novas práticas pedagógicas e se cultivam os germes da transformação. Ela é, como diria Freire (1996),

“um território de esperança, de criação e de possibilidade, desde que comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a emancipação das consciências”.

Assim, é necessário que o debate sobre as fraturas entre os “dois Brasis educacionais” vá além do diagnóstico. Urge reconfigurar o pacto social em torno da educação básica pública, assumindo-a como prioridade absoluta de Estado — e não como serviço residual de políticas compensatórias. Isso implica revogar dispositivos de austeridade que comprometem o financiamento educacional, instituir mecanismos efetivos de equidade federativa, revalorizar o trabalho docente, fortalecer a gestão democrática e garantir currículos comprometidos com a diversidade, os direitos humanos e a justiça social.

A superação da lógica dual do sistema educacional brasileiro demanda mais do que reformas pontuais: exige coragem política, vontade coletiva e compromisso ético com os que historicamente foram excluídos. Somente assim será possível desnaturalizar a ideia de que há escolas “de primeira” e escolas “de segunda”, e construir, de fato, um projeto de educação pública que não seja apenas igualitária em suas promessas, mas justa em suas práticas.

Portanto, diante das evidências aqui reunidas, reafirma-se que não haverá democracia plena enquanto a escola pública continuar sendo tratada como espaço de sobrevivência e a escola privada como espaço de excelência. Romper com os “dois Brasis na educação” é reconhecer que toda criança, todo adolescente, independentemente de sua origem, tem o direito inegociável de aprender com dignidade, liberdade e qualidade. Esse é o desafio que se impõe ao Brasil do presente — e do futuro.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- ARROYO, Miguel G. *Curriculo, território em disputa*. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2020.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e democracia: políticas educacionais e reformas no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CURY, Carlos R. J. A avaliação como tecnologia de controle social: uma crítica à lógica das metas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e85513, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85513>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CURI, Marisa; OLIVEIRA, Claudia Ribeiro. A política educacional no Brasil pós-pandemia: retrocessos e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, n. 190, p. 89–110, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Dualidade estrutural e justiça social na educação brasileira: limites do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e022564, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci/a/wMjc8Z>. Acesso em: 11 jul. 2025.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. *Saúde mental de professores no contexto da pandemia de COVID-19*. Boletim Técnico. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270045, 2022.

GOUVÊA, Gisele M. Financiamento da educação e desigualdades federativas: o desafio da equidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e292146, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/292146>. Acesso em: 10 jul. 2025.

GOUVÊA, Gisele M.; FERRAZ, Débora P. BNCC e desigualdades: entre a padronização curricular e a fragmentação da realidade escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 39, n. 1, p. 84–102, 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.

LIMA, Maria Socorro Lira de. Currículos em disputa: um estudo comparado entre redes públicas e privadas. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 41, n. 116, p. 65–84, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2021.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade: fundamentos da educação escolar brasileira*. 12. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2018.

RIBEIRO, José Francisco Soares. A pandemia e o direito à educação: urgências e legados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 42, e023196, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A pesquisa como ato político. In: _____. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2022. p. 79–113.

SAVIANI, Demeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

SGUSSARDI, Wagner. Privatização do público e mercantilização da educação: tendências recentes no contexto brasileiro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1–21, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023*. São Paulo: Movimento Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2025.

UNICEF BRASIL. *O impacto da pandemia na educação das crianças e adolescentes brasileiros*. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 11 jul. 2025.