REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO, EQUIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

EDUCATION, EQUITY AND PUBLIC POLICIES IN BRAZIL: ADVANCES, LIMITATIONS AND PERSPECTIVES FOR SOCIAL TRANSFORMATION

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793950083

Mariana Lima de Araújo

José Alves dos Reis Neto

RESUMO

O artigo examina as relações entre educação, equidade e políticas públicas no Brasil, interrogando em que medida a expansão do atendimento escolar se converteu em oportunidades substantivamente equivalentes de aprendizagem e desenvolvimento social. Desenvolve-se pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, centrada em publicações científicas nacionais de 2021 a 2026 e em indicadores oficiais de educação básica. O referencial articula os debates sobre desigualdade de aprendizagem, capacidade docente, financiamento e invisibilização institucional de escolas e estudantes. A análise evidencia que os avanços no acesso, na jornada escolar e nos indicadores agregados coexistem com importantes assimetrias socioeconômicas, territoriais e raciais, exigindo que a avaliação de políticas incorpore a distribuição dos resultados, e não apenas suas médias. Argumenta-se que o potencial transformador da educação depende da coordenação federativa, de critérios redistributivos, da valorização profissional, da consistência dos sistemas de informação e de práticas pedagógicas sensíveis às condições reais de escolarização. Conclui-se que a equidade deve orientar a formulação, a execução e a avaliação das políticas, constituindo parâmetro verificável de justiça educacional e de aprofundamento democrático.

Palavras-chave: Equidade educacional; Desigualdades sociais; Políticas públicas; Educação básica; Justiça social.

ABSTRACT

This article examines the relationship between education, equity, and public policies in Brazil, asking to what extent the expansion of school access has translated into substantively comparable opportunities for learning and social development. It adopts a

qualitative, analytical, bibliographic and documentary approach, drawing on Brazilian scholarly publications from 2021 to 2026 and official basic education indicators. The theoretical framework connects debates on learning inequalities, teacher capacity, educational financing, and the institutional invisibility of schools and students. The analysis shows that improvements in access, school hours, and aggregate performance indicators coexist with considerable socioeconomic, territorial, and racial disparities. It argues that policy assessment must address the distribution of outcomes rather than averages alone. Education's transformative capacity depends on intergovernmental coordination, redistributive criteria, professional recognition, reliable information systems, and pedagogical practices responsive to actual schooling conditions. Equity is thus understood as a measurable principle of educational justice and democratic development.
Keywords: Educational equity; Social inequalities; Public policy; Basic education; Social justice.

1. INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição singular entre os direitos sociais porque constitui, simultaneamente, objeto de proteção jurídica, condição de exercício de outras liberdades e instituição capaz de intervir na reprodução histórica das desigualdades. Essa tríplice condição impede compreendê-la exclusivamente pelo número de vagas oferecidas ou pelo desempenho médio aferido em exames. A promessa democrática da escolarização exige indagar quem ingressa, em que condições permanece, quais conhecimentos efetivamente apropria e de que maneira as experiências educacionais ampliam suas possibilidades de participação na vida coletiva.

No caso brasileiro, a universalização relativa de determinadas etapas da educação básica convive com uma distribuição profundamente heterogênea de recursos, oportunidades e resultados. A expansão institucional não suprimiu os efeitos das desigualdades de renda, raça, localização territorial e inserção familiar, que atravessam as trajetórias escolares e influenciam o tempo disponível para estudar, o acesso a bens culturais e a estabilidade das condições de aprendizagem. O problema central, portanto, não reside apenas na insuficiência de cobertura, mas na distância entre o direito formalmente reconhecido e sua realização socialmente diferenciada.

Pesquisas nacionais recentes reafirmam a necessidade de distinguir resultados agregados e justiça distributiva. Ernica, Rodrigues e Soares (2025) demonstram que as desigualdades de aprendizagem entre grupos não se deixam apreender adequadamente por indicadores sintéticos tradicionais. Xavier, Alves e Petrus (2024), por sua vez, evidenciam que melhores condições de oferta podem associar-se mais estreitamente ao patamar geral de qualidade do que à redução efetiva das distâncias educacionais. Essas contribuições deslocam o eixo do debate para a análise simultânea de desempenho e distribuição.

A tensão entre igualdade formal e equidade substantiva encontra desenvolvimento particularmente fecundo no debate contemporâneo sobre qualidade social. Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) observam que as provas cognitivas padronizadas, embora relevantes, não esgotam os atributos de uma educação de qualidade. Essa ressalva é decisiva para políticas que se pretendem redistributivas, pois resultados escolares precisam ser examinados à luz das condições concretas de trabalho, aprendizagem, infraestrutura e participação. A mensuração, longe de ser

dispensável, deve ser qualificada para que a aparente neutralidade dos números não obscureça as relações sociais que os produzem.

Formulou-se, nesse contexto, a seguinte questão de pesquisa: em que medida os avanços recentes das políticas públicas educacionais brasileiras têm sido suficientes para enfrentar desigualdades estruturalmente produzidas, e quais condições institucionais são necessárias para que a ampliação de oportunidades se converta em transformação social substantiva? A pergunta evita tanto a celebração acrítica dos indicadores favoráveis quanto a desconsideração das conquistas verificáveis da educação pública.

O objetivo geral consiste em analisar criticamente os avanços, os limites e as possibilidades de aperfeiçoamento das políticas de educação e equidade no Brasil contemporâneo. De maneira específica, pretende-se discutir as distinções conceituais entre igualdade de acesso e equidade de resultados; examinar evidências nacionais sobre aprendizagem, oferta e docência; interpretar indicadores recentes de escolarização; e sistematizar diretrizes que possam orientar políticas sensíveis às desigualdades e comprometidas com direitos sociais.

A relevância científica da investigação decorre de um desafio de interpretação recorrente: políticas podem apresentar melhora estatística em suas médias sem alterar, no mesmo ritmo, o hiato que separa estudantes expostos a condições educacionais desiguais. Sob o prisma social, a reflexão importa porque o fracasso persistente na redistribuição das oportunidades compromete a legitimidade das instituições públicas e restringe a mobilidade social. Sob o prisma da gestão, o estudo busca oferecer critérios para avaliações que

incorporem qualidade, permanência, condições de oferta e redução de assimetrias.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A igualdade jurídica representa conquista indispensável, mas insuficiente, quando os sujeitos iniciam seus percursos educacionais a partir de posições sociais radicalmente assimétricas. Tratar de modo indistinto contextos heterogêneos pode conservar diferenças historicamente acumuladas; por isso, a equidade demanda reconhecer necessidades diferenciadas sem converter tal reconhecimento em expectativa escolar diminuída. Uma política orientada pela justiça educacional procura garantir padrões comuns de dignidade e aprendizagem por meio de apoios proporcionais às barreiras efetivamente existentes.

Essa compreensão também permite distinguir distribuição homogênea de recursos e distribuição justa. A repartição aritmética de investimentos por matrícula, considerada isoladamente, tende a ignorar custos acrescidos de atendimento em territórios vulnerabilizados, contextos rurais, regiões remotas e escolas que demandam serviços especializados. O critério equitativo pressupõe mapear tais necessidades, instituir mecanismos de compensação e verificar se as medidas implementadas modificam as oportunidades de aprender.

O debate sobre qualidade educacional tornou-se progressivamente dependente de indicadores de fluxo, aprovação e proficiência. Tais medidas oferecem sinais relevantes e favorecem o acompanhamento histórico, mas também podem condensar realidades distintas sob uma média comum. Quando as diferenças

internas são ocultadas, a melhora global de um território pode coexistir com a manutenção da desvantagem sistemática de determinados grupos sociais. A crítica dirigida aos indicadores não significa abandoná-los, e sim qualificar sua interpretação.

Ernica, Rodrigues e Soares (2025) propõem uma abordagem que considera simultaneamente níveis de aprendizagem e desigualdades entre estudantes definidos por características socioeconômicas, raciais e de sexo. A contribuição é metodologicamente decisiva: permite deslocar a avaliação de um resultado único para uma matriz distributiva, em que a escola e o território são examinados tanto pelaquilo que alcançam quanto pela maneira como os resultados se repartem. Assim, progresso médio e justiça educacional deixam de ser tratados como sinônimos.

A distribuição dos professores constitui outra dimensão fundamental da equidade. A formação inicial, a adequação entre habilitação e componente curricular, a continuidade dos vínculos profissionais e as condições de trabalho interferem na consistência das experiências pedagógicas. Não se trata de atribuir individualmente aos docentes a responsabilidade por problemas sistêmicos, mas de reconhecer que as condições institucionais de exercício da profissão são também condições de aprendizagem dos estudantes.

Costa e Brandão (2024), ao investigarem a capacidade docente e sua distribuição nas escolas brasileiras no período de 2013 a 2023, conferem centralidade à dimensão organizacional da política pública. Sua análise inspira uma perspectiva segundo a qual políticas formativas universais precisam ser acompanhadas por estratégias de provimento, permanência profissional e redução de

disparidades territoriais. Sem tais instrumentos, a qualificação anunciada em escala nacional pode não beneficiar de forma equivalente os estabelecimentos que mais necessitam de estabilidade pedagógica.

As condições materiais das escolas tampouco constituem elemento secundário. Disponibilidade de bibliotecas, espaços adequados, acessibilidade, conectividade e equipamentos didáticos integra o conjunto de mediações que torna o currículo concretamente ensinável. Entretanto, a presença formal de infraestrutura não basta: importa verificar sua funcionalidade, manutenção, apropriação pedagógica e distribuição entre estudantes. O investimento material somente ganha sentido educacional quando se articula a pessoal qualificado e projeto pedagógico consistente.

Xavier, Alves e Petrus (2024) mostram que indicadores das condições de oferta se associam a resultados de qualidade, sem que essa associação se converta automaticamente em maior equidade. O achado impõe uma cautela substantiva: prover recursos adequados é condição necessária, mas não demonstra, por si só, que lacunas de aprendizagem entre grupos tenham sido reduzidas. Em termos de desenho institucional, isso exige combinar políticas de infraestrutura, trabalho docente e acompanhamento pedagógico explicitamente orientado à justiça distributiva.

A avaliação em larga escala adquire legitimidade pública quando contribui para identificar necessidades e orientar respostas. Contudo, sistemas de mensuração também delimitam a visibilidade administrativa das instituições, pois aquilo que não é captado pode receber atenção insuficiente nos mecanismos de decisão. A situação é especialmente delicada em escolas pequenas, distantes ou com

perfis de atendimento que não se ajustam aos procedimentos estatísticos mais frequentes. A invisibilidade informacional pode converter-se em invisibilidade orçamentária e pedagógica.

O estudo de Braga e Miranda (2023), intitulado “Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas”,, publicado na revista Ensaio, problematiza a exclusão de estabelecimentos da avaliação e suas implicações para a ação governamental. A contribuição permite observar que o aparato técnico da política não é neutro quanto aos efeitos distributivos. Para avaliar adequadamente uma rede, deve-se conhecer não somente os resultados registrados, mas também os segmentos que permanecem fora dos instrumentos e os motivos dessa ausência.

O federalismo educacional brasileiro combina responsabilidades repartidas e capacidades institucionais desiguais. Enquanto determinados entes dispõem de equipes técnicas consolidadas, receitas relativamente estáveis e sistemas de monitoramento, outros enfrentam fragilidade administrativa, obstáculos territoriais e alta rotatividade de profissionais. A cooperação federativa não constitui, assim, providência meramente burocrática: trata-se de requisito para evitar que o local de residência determine a intensidade do direito à educação.

Instrumentos de complementação financeira e assistência técnica precisam ser analisados segundo sua aptidão para compensar necessidades e não apenas segundo montantes globais transferidos. Critérios distributivos transparentes, acompanhamento do uso dos recursos e instâncias participativas podem tornar a descentralização compatível com padrões nacionais de qualidade. Ao contrário, a

transferência de obrigações sem capacidade correspondente tende a acentuar desigualdades administrativas e a deslocar a responsabilidade política para os territórios mais vulneráveis.

Tripodi, Delgado e Januário (2022) aprofundam o debate sobre o financiamento da educação básica ao questionarem os limites distributivos de mecanismos orientados exclusivamente por parâmetros universalistas. Ao examinarem a dimensão racial da equidade no Fundeb, os pesquisadores sustentam que o reconhecimento de desigualdades historicamente produzidas deve repercutir na elaboração dos critérios de repartição de recursos. A relevância dessa perspectiva reside em deslocar a discussão da suficiência abstrata do financiamento para a efetividade concreta de sua distribuição, particularmente em redes cujos estudantes enfrentam barreiras persistentes de acesso às oportunidades educacionais.

A educação integral oferece possibilidade relevante de ampliar tempos e oportunidades de formação, desde que sua implementação ultrapasse a mera extensão cronológica da permanência na escola. Uma jornada ampliada pode enriquecer experiências científicas, artísticas, culturais e esportivas; todavia, caso não venha acompanhada de alimentação, instalações adequadas, profissionais e integração curricular, corre o risco de reproduzir práticas fragmentadas ao longo de mais horas.

Dados divulgados pelo Inep em 2026 indicam que a proporção de matrículas presenciais em tempo integral na rede pública alcançou 25,8% em 2025, após registrar 15,1% em 2021 (INEP, 2026a). O avanço é expressivo, mas não autoriza pressupor que todas as comunidades escolares tenham experimentado idêntica ampliação de

oportunidades. A relevância distributiva desse crescimento deve ser apreciada à luz da localização das vagas, da qualidade das atividades e do perfil dos grupos efetivamente beneficiados.

A desigualdade educacional possui temporalidade prolongada e não se esgota no interior da escola. A precariedade das condições de moradia, a insegurança alimentar, as dificuldades de deslocamento e o acesso desigual a tecnologias digitais influenciam a regularidade da frequência e a possibilidade de dedicação aos estudos. Reconhecer tais fatores não implica retirar da instituição escolar seu dever pedagógico; significa compreender que políticas de aprendizagem precisam dialogar com uma arquitetura mais ampla de proteção social.

A coordenação entre educação, assistência social, saúde, cultura e transporte constitui estratégia de enfrentamento de barreiras que não podem ser resolvidas exclusivamente pela atuação docente. Sob essa perspectiva, a intersetorialidade deve dispor de responsabilidades definidas e mecanismos de avaliação, evitando tornar-se expressão retórica sem efeitos concretos. A capacidade de resposta da escola aumenta quando suas demandas são reconhecidas pelas demais políticas públicas.

Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023), ao investigarem redes municipais do Ceará e de Fortaleza, demonstram a fecundidade de associar o estudo da equidade educacional à vulnerabilidade social dos territórios. Essa abordagem permite problematizar políticas que desconsideram diferenças intraurbanas e regionais: escolas situadas em contextos socialmente desiguais não partem de condições equivalentes, razão pela qual a comparação de desempenhos exige interpretação territorialmente contextualizada. O reconhecimento

dessas disparidades pode orientar estratégias de assistência técnica, alocação de recursos e acompanhamento pedagógico, sem converter a origem social dos estudantes em destino escolar presumido.

As desigualdades raciais e socioeconômicas, por sua persistência histórica, exigem tratamento analítico que não as reduza à categoria genérica de vulnerabilidade. O pertencimento racial e a condição econômica podem operar em conjunto, intensificando barreiras ao acesso a oportunidades formativas de qualidade. A compreensão dessas relações demanda informação desagregada e prudência interpretativa para impedir explicações que responsabilizem estudantes por resultados condicionados por estruturas sociais.

A aferição de equidade deve perguntar se as distâncias de aprendizagem diminuem, se a permanência é assegurada e se as escolas que atendem grupos mais expostos à exclusão recebem suportes suficientes. Esse deslocamento epistemológico transforma o princípio da não discriminação em compromisso avaliável. Sem identificação de disparidades, a igualdade tende a permanecer no plano declaratório, incapaz de orientar revisões concretas na alocação de recursos e no planejamento curricular.

Na gestão cotidiana, isso significa que a avaliação de políticas deve combinar indicadores quantitativos com observações qualificadas dos processos pedagógicos. Conselhos escolares, gestores, professores, estudantes e famílias podem contribuir para interpretar motivos de ausências, dificuldades de aprendizagem e obstáculos institucionais que os números não revelam integralmente. A participação não substitui evidências técnicas; amplia a inteligibilidade de sua interpretação e fortalece o controle público.

Por fim, os estudos examinados evidenciam a importância de uma concepção multidimensional de equidade. Desempenho, fluxo, condições de oferta, capacidade docente e visibilidade estatística são dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. A melhoria em uma delas constitui indício relevante de progresso e, ao mesmo tempo, insuficiente para demonstrar avanço em todas as demais.

Tabela 1. Matriz de contribuições científicas nacionais para a análise da equidade educacional

Estudo	Objeto e evidência	Contribuição conceitual	Implicação para políticas
Ernica, Rodrigues e Soares (2025)	Desigualdades de aprendizagem por grupos sociais nos municípios.	Médias de desempenho não revelam, isoladamente, a distribuição da aprendizagem.	Combinar proficiência média com indicadores desagregados de equidade.
Xavier, Alves e Petrus (2024)	Condições de oferta, qualidade e desigualdade no ensino fundamental.	Melhora da qualidade não significa necessariamente redução dos hiatos.	Articular investimentos e objetivos explícitos de justiça distributiva.
Costa e Brandão (2024)	Distribuição territorial e institucional da capacidade docente.	Qualificação e estabilidade profissional são recursos desigualmente distribuídos.	Priorizar provimento, formação e permanência em contextos vulneráveis.

Braga e Miranda (2023)	Exclusões e limites de cobertura dos sistemas de avaliação.	A ausência de dados pode ocultar necessidades educacionais relevantes.	Criar estratégias de acompanhamento para escolas fora dos instrumentos.
Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025)	Reflexão sobre a qualidade educacional para além das avaliações cognitivas.	Qualidade multidimensional e socialmente referenciada.	Combinar aprendizagem, condições escolares e direitos educacionais.
Gomes e Coelho (2025)	Análise das disputas sobre diversidade nas políticas educacionais.	Reconhecimento e redistribuição como dimensões da equidade.	Enfrentar discriminações e desigualdades materiais de modo articulado.
Tripodi, Delgado e Januário (2022)	Financiamento e equidade racial	Análise crítica dos critérios distributivos do Fundeb	Considerar desvantagens históricas na alocação de recursos
Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023)	Território e vulnerabilidade social	Investigação da equidade em redes municipais cearenses	Articular políticas educacionais a diagnósticos territoriais

Fonte: elaboração própria a partir dos artigos citados (2023–2025).

A sistematização da Tabela 1 evidencia convergência relevante, apesar das diferenças metodológicas entre os estudos: equidade não pode ser tomada como consequência automática da expansão de recursos ou da melhora das médias. Os trabalhos indicam, em escalas distintas, que a distribuição das condições de ensino, o desenho das ferramentas de mensuração e a atenção às populações

menos visíveis condicionam a extensão social dos resultados escolares.

A matriz também revela uma lacuna operacional recorrente: políticas concebidas em eixos separados — infraestrutura, avaliação, formação de professores e financiamento — podem perder eficiência distributiva quando não compartilham diagnóstico territorial. O enfrentamento de desigualdades demanda que informações sobre aprendizagem sejam articuladas às condições concretas de oferta. Essa articulação permite substituir diagnósticos genéricos por respostas institucionalmente situadas.

3. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa, finalidade analítico-interpretativa e natureza exploratório-descritiva. O objeto não corresponde à avaliação experimental de um programa específico; consiste na interpretação crítica das relações entre tendências educacionais recentes, evidências de desigualdade e critérios de equidade aplicáveis à atuação estatal. Essa delimitação exige distinguir fatos descritos por fontes oficiais de interpretações formuladas no diálogo com a produção científica.

O recorte temporal principal abrange publicações entre 2021 e 2026, em conformidade com a prioridade conferida à literatura recente. Foram privilegiados artigos científicos de periódicos nacionais com identificação de autoria, ano e conteúdo verificável, especialmente os estudos sobre desigualdade de aprendizagem, condições de oferta e capacidade docente. Complementarmente, utilizaram-se documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgados em 2026, com indicadores referentes a 2025.

A seleção orientou-se pela aderência ao problema investigado, pela clareza metodológica dos trabalhos e pela capacidade de relacionar mecanismos institucionais de oferta escolar a desigualdades socialmente verificáveis. Não se apresenta o estudo como revisão sistemática, uma vez que não foi realizada busca exaustiva protocolada nem metanálise; o corpus configura seleção fundamentada de obras e documentos pertinentes a uma discussão crítica. A explicitação desse limite fortalece a transparência e evita extrapolar o alcance da investigação.

A análise foi desenvolvida em três movimentos complementares. Inicialmente, identificaram-se categorias relevantes nas pesquisas examinadas: desigualdade de aprendizagem, capacidade docente, condições de oferta, cobertura dos instrumentos avaliativos e justiça distributiva. Em seguida, selecionaram-se indicadores oficiais de matrícula em tempo integral, distorção idade-série e desempenho agregado, cuja comparação temporal oferece evidências descritivas sobre mudanças recentes. Por fim, as categorias teóricas foram confrontadas com os dados para explicitar avanços, restrições analíticas e implicações para políticas públicas.

Os percentuais apresentados não foram estimados a partir de microdados reprocessados; correspondem às informações publicadas pelo Inep. As variações em pontos percentuais foram calculadas por subtração simples e identificadas como descrição, sem pretensão de inferir causalidade. Igualmente, índices de desempenho são apresentados na escala oficial e não comparados

diretamente a percentuais de matrícula, uma vez que representam construtos e unidades de medida distintos.

Constituem limitações do procedimento a heterogeneidade dos recortes empíricos das publicações, a ausência de análise primária de escolas e a impossibilidade de aferir relações causais entre programas e resultados nacionais agregados. Tais limites não invalidam a utilidade do estudo; indicam que suas conclusões devem ser entendidas como proposições interpretativas sustentadas pelas evidências examinadas, passíveis de aprofundamento por pesquisas longitudinais, comparações territoriais e abordagens mistas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental evidencia avanços quantitativos relevantes na educação básica brasileira, especialmente no crescimento da oferta em tempo integral e na redução da distorção idade-série. Contudo, a magnitude dessas mudanças precisa ser interpretada de modo prudente: indicadores nacionais agregados descrevem tendências importantes, mas não permitem concluir, sem desagregações complementares, que os ganhos tenham se distribuído de forma equânime entre localidades, redes e grupos sociais.

O Censo Escolar de 2025 registrou crescimento da proporção de matrículas em tempo integral na rede pública, de 15,1% em 2021 para 25,8% em 2025, o que representa incremento de 10,7 pontos percentuais (INEP, 2026a). A progressão demonstra aumento da cobertura de uma modalidade de oferta potencialmente relevante para a formação integral. Todavia, sua interpretação sob a ótica da justiça social exige investigar quem foi incorporado, a distribuição

territorial das vagas e a qualidade das experiências oferecidas durante o tempo adicional.

No tocante à trajetória escolar, o Inep informou redução da taxa de distorção idade-série na rede pública entre 2021 e 2025: de 15,6% para 11,3% no ensino fundamental, e de 27,9% para 17,6% no ensino médio (INEP, 2026a). As quedas sugerem melhora do fluxo, mas não equivalem, por definição, à comprovação de aprendizagens homogêneas. Políticas de progressão, mudanças demográficas e alterações na composição das matrículas são dimensões que exigiriam exame específico para interpretação causal.

Os resultados do Ideb divulgados em 2026 também apontam elevação entre 2023 e 2025. Nas redes pública e privada em conjunto, os anos iniciais passaram de 6,0 para 6,3; os anos finais, de 5,0 para 5,3; e o ensino médio, de 4,3 para 4,5 (INEP, 2026b). A tendência de melhora do indicador geral é relevante para o acompanhamento do sistema, mas, à luz de Ernica, Rodrigues e Soares (2025), torna-se insuficiente como evidência de estreitamento das desigualdades de aprendizagem.

O diálogo entre dados e literatura permite reconhecer dois movimentos simultâneos: ampliação da capacidade de atendimento e persistência de desafios distributivos. A mesma realidade pode apresentar progressão de seu indicador médio e manutenção de distâncias entre estudantes com recursos familiares distintos. A hipótese interpretativa mais consistente não é a de que o avanço estatístico seja irrelevante, mas a de que ele precisa ser qualificado por métricas sensíveis ao perfil dos beneficiários e à heterogeneidade das condições de oferta.

Tabela 2. Indicadores recentes da educação básica e implicações para uma avaliação orientada à equidade

Dimensão / abrangência	Referências temporais	Resultado observado	Leitura crítica para a equidade
Matrículas presenciais em tempo integral – rede pública	2021: 15,1% | 2025: 25,8%	+10,7 pontos percentuais	Expansão relevante; requer análise da distribuição territorial e social das vagas.
Distorção idade-série – ensino fundamental público	2021: 15,6% | 2025: 11,3%	−4,3 pontos percentuais	Melhora do fluxo; não demonstra, isoladamente, equivalência de aprendizagem.
Distorção idade-série – ensino médio público	2021: 27,9% | 2025: 17,6%	−10,3 pontos percentuais	Redução importante do atraso; demanda acompanhamento da permanência e proficiência.
Ideb – anos iniciais (redes públicas e privadas)	2023: 6,0 | 2025: 6,3	+0,3 ponto do índice	Média ascendente; deve ser interpretada junto às diferenças entre grupos.
Ideb – anos finais (redes públicas e privadas)	2023: 5,0 | 2025: 5,3	+0,3 ponto do índice	Avanço agregado sem evidência automática de equidade distributiva.
Ideb – ensino médio (redes públicas e privadas)	**2023: 4,3 | 2025: 4,5**	**+0,2 ponto do índice**	**Melhoria relativa exige investigação de desigualdades persistentes.**

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2026a; 2026b). Variações calculadas a partir dos valores publicados.

A Tabela 2 permite visualizar a complementaridade e a não equivalência dos indicadores. O aumento da jornada e a redução do atraso escolar constituem evidências de melhorias em dimensões distintas do sistema: oportunidades de frequência, regularidade do percurso e desempenho escolar. Nenhuma delas, isoladamente, responde à pergunta central da pesquisa, pois equidade requer demonstrar que as diferenças desvantajosas entre grupos foram efetivamente reduzidas.

A variação do tempo integral, por exemplo, pode estar associada a oportunidades formativas mais amplas, sobretudo em contextos de escassez de recursos culturais fora da escola. Entretanto, o indicador de cobertura não informa se a expansão ocorreu prioritariamente onde as necessidades eram maiores, nem se os projetos pedagógicos contemplam atividades integradas. Essa distinção impede confundir a disponibilidade de tempo com a realização automática de uma educação integral dotada de qualidade social.

No caso da distorção idade-série, a redução é particularmente expressiva no ensino médio público. Todavia, a melhora de fluxo precisa ser cotejada com indicadores de aprendizagem, abandono, conclusão e inserção social. É possível que uma rede reduza atrasos mediante processos virtuosos de apoio pedagógico; também é teoricamente possível que parte da melhora decorra de mudanças na composição do atendimento. Sem investigação específica, tais mecanismos não devem ser afirmados como fatos.

Os índices de desenvolvimento da educação básica representam sínteses importantes para acompanhamento de tendências. A leitura isolada de sua progressão, entretanto, pode tornar pouco visíveis diferenças entre escolas, municípios e grupos. Ernica,

Rodrigues e Soares (2025) reforçam justamente a necessidade de mecanismos que descrevam a desigualdade interna aos resultados de aprendizagem. A implicação prática é preservar os indicadores gerais, mas acompanhá-los de medidas distributivas explícitas e transparentes.

A contribuição de Xavier, Alves e Petrus (2024) aprofunda essa interpretação ao evidenciar que qualidade e equidade não evoluem necessariamente na mesma direção. Em termos de política educacional, intervenções voltadas a elevar médias devem incluir metas específicas de redução de disparidades. A eficiência de uma ação não pode ser avaliada apenas pela elevação do resultado agregado, sobretudo quando grupos historicamente desfavorecidos permanecem distantes do patamar de aprendizagem desejável.

O cruzamento entre as perspectivas de Xavier, Alves e Petrus (2024), Ernica, Rodrigues e Soares (2025) e Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) revela três exigências metodológicas complementares: identificar as condições de oferta, medir as desigualdades entre grupos e interpretar a qualidade educacional de modo não restrito ao desempenho médio. O esforço de triangulação impede tanto uma concepção meramente distributiva, sem consideração pelos resultados, quanto uma visão estritamente meritocrática, indiferente aos recursos que condicionam sua produção. Nessa perspectiva, a equidade deixa de constituir atributo retórico da política e passa a operar como critério verificável de formulação, execução e prestação de contas.

A contribuição de Tripodi, Delgado e Januário (2022) recoloca o financiamento no centro do debate: a equidade não resulta automaticamente do crescimento global da despesa, pois depende

da definição de critérios distributivos sensíveis às assimetrias sociais e raciais. Em perspectiva complementar, Ribeiro, Kasmirski e Ben Ayed (2023) tornam visíveis os efeitos do território sobre as oportunidades escolares. Lidas em conjunto, essas pesquisas sugerem que instrumentos financeiros, diagnósticos territoriais e políticas pedagógicas devem ser avaliados de modo integrado, sem se pressupor que a mera presença desses mecanismos produza, por si só, resultados causalmente demonstrados.

A questão docente insere-se nesse cenário como mecanismo estrutural de produção ou mitigação de desigualdades. Costa e Brandão (2024) oferecem elementos para considerar que a distribuição da capacidade profissional precisa integrar o diagnóstico das redes. Estratégias de provimento, acompanhamento de professores iniciantes, formação contextualizada e melhoria das condições de trabalho podem ser particularmente importantes em escolas submetidas à rotatividade ou ao isolamento territorial.

A invisibilidade estatística merece atenção própria. Quando estabelecimentos não são adequadamente representados em mecanismos de avaliação, suas necessidades correm o risco de permanecer fora das prioridades de gestão. O problema apontado no estudo de Braga e Miranda (2023) é relevante porque evidencia que a própria produção administrativa de evidências possui efeitos políticos. A ausência de registros não corresponde à ausência de problemas, e indicadores incompletos podem induzir decisões insuficientemente informadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou a relação entre educação, equidade e políticas públicas no Brasil, tomando como eixo a diferença entre a ampliação estatística do atendimento e a realização substantiva do direito de aprender. As evidências documentais indicam avanços recentes na oferta de tempo integral, no fluxo escolar e nos resultados agregados de desempenho, enquanto a literatura científica examinada demonstra que tais progressos não constituem, isoladamente, prova de redução das desigualdades de aprendizagem.

Entre as prioridades identificadas destacam-se a articulação federativa, a estabilidade e valorização do trabalho docente, a atenção a escolas pouco representadas nos sistemas avaliativos e a integração das políticas educacionais com outras formas de proteção social. A transformação social exige uma escola capaz de assegurar conhecimentos comuns e oportunidades efetivas, sem naturalizar diferenças produzidas por circunstâncias históricas e territoriais.

As limitações do estudo decorrem de seu caráter bibliográfico-documental e da utilização de indicadores agregados, sem investigação primária ou identificação causal dos efeitos de programas específicos. Pesquisas futuras podem aprofundar comparações municipais, examinar políticas redistributivas em séries temporais mais longas e investigar experiências escolares concretas, integrando métodos quantitativos e qualitativos.

Conclui-se que a educação pública se torna efetivamente transformadora quando o compromisso com a igualdade de direitos se traduz em condições materiais, pedagógicas e institucionais proporcionais às necessidades reais dos estudantes. A justiça

educacional não constitui resultado espontâneo da expansão da escolarização; é construção política permanente, cuja legitimidade depende da capacidade de ampliar oportunidades e reduzir desigualdades socialmente injustificáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Daniel Santos; MIRANDA, Cecília Coutinho de. Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 31, n. 120, 2023.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; BRANDÃO, Lucas Augusto de Lima. Capacidade docente e desigualdades educacionais no Brasil: avanços e desafios em uma década. **Revista de Sociologia e Política,** v. 32, 2024.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. **Dados: Revista de Ciências Sociais,** v. 68, n. 1, 2025.

GOMES, Nilma Lino; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Apresentação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 46, e302210, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Brasil atingiu maior percentual de estudantes em tempo integral. Brasília, DF: Inep, 2026a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ideb avança em todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Inep, 2026b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; HORTA NETO, João Luiz. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 55, e11295, 2025.

RIBEIRO, Vanda Mendes; KASMIRSKI, Paula Reis; BEN AYED, Choukri. Equidade educacional e vulnerabilidade social nos territórios: os casos das redes municipais do Ceará e de Fortaleza. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 49, e260580, 2023.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 43, e254823, 2022.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. **Educação em Revista,** v. 40, e47486, 2024.