

Novo Ideb e monitoramento da equidade educacional

REALIZAÇÃO

DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

PARCERIA



1/

Introdução

POR

[Luiz Carlos de Souza

Licenciado em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e pós-doutor pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Atuou como pesquisador no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da UFMG e no Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd) da PUC-Rio. Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Fundamentos da Educação na Unirio e pesquisador nas áreas de avaliação de programas e políticas educacionais, ensino médio, gestão e planejamento educacional.

ATUALMENTE, A EQUIDADE É RECONHECIDA NOS DEBATES MUNDIAIS COMO UMA CONDIÇÃO INDISPENSÁVEL PARA GARANTIR O PLENO EXERCÍCIO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, constituindo-se em um princípio transversal às políticas educacionais e estando indissociavelmente ligada à própria noção de qualidade educacional. No Brasil, a busca por qualidade na educação desenvolveu-se nas últimas décadas com atenção à universalização do acesso e à melhoria da permanência escolar, mas passou progressivamente a enfatizar a mensuração dos resultados de aprendizagem e o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Nesse contexto, inúmeros programas de apoio à gestão dos sistemas educacionais foram criados e aprimorados, dentre eles, os sistemas de coleta de dados educacionais – como os censos escolares do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e as coletas temáticas periódicas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também foram desenvolvidos sistemas nacionais de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse conjunto de dados forneceu as bases para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. O Ideb, por sua vez, consolidou-se como o principal indicador oficial de qualidade educacional do país.

Diante de sua atual centralidade, o Ideb tem sido reconhecido por especialistas em educação um avanço no acompanhamento das políticas educacionais, mas tem sido alvo de críticas que questionam sua eficácia em promover uma educação verdadeiramente justa. Diversas análises apontam que o uso de médias de desempenho camufla profundas desigualdades internas, permitindo que uma escola atinja suas metas mesmo com uma parcela significativa de estudantes com aprendizado insuficiente. Além disso, o índice tem sido apontado como incapaz de diagnosticar as disparidades de aprendizado entre diferentes grupos sociais, como estudantes de distintos níveis socioeconômicos, cor/raça ou gênero, podendo, paradoxalmente, coexistir com a ampliação do hiato de aprendizagem entre esses grupos.

Diante dessas limitações e da urgência em superar as desigualdades educacionais – diretriz expressa no atual Plano Nacional de Educação (PNE) –, esta síntese de evidências propõe-se a aprofundar o debate que se torna especialmente relevante no contexto de elaboração do terceiro PNE.

Os elementos apresentados neste documento cumprem os seguintes objetivos:

- > **Compreender as noções interligadas** de qualidade e equidade educacional no campo atual das políticas educacionais no Brasil;
- > **Identificar as potencialidades** e os limites dos atuais sistemas de coleta de dados, avaliação e formulação de indicadores;
- > **Fornecer elementos** para identificar desigualdades educacionais e fundamentar o desenvolvimento de estratégias de promoção da equidade;
- > **Analisar e sistematizar** as estratégias e soluções desenvolvidas por outros países no campo das políticas educacionais, por meio do uso de sistemas de avaliação, indicadores e índices educacionais voltados à identificação dos fatores associados às desigualdades;
- > **Propor recomendações** para o debate acerca da possível elaboração de um novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil, alimentado por indicadores mais robustos e com base em evidências analisadas e sistematizadas.

2/

Glossário

ANTES DE AVANÇAR NA ANÁLISE, É ESSENCIAL ESCLARECER COMO ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS SÃO ENTENDIDOS NESTE DOCUMENTO, uma vez que fundamentam o debate proposto. Eles oferecem a base necessária para a interpretação dos dados, a avaliação dos desafios e a identificação das oportunidades no campo educacional, especialmente no que se refere à promoção da equidade e à melhoria da qualidade do ensino.

Igualdade de oportunidades educacionais: princípio que dá base a ideia de que os resultados dos estudantes não podem ser determinados por circunstâncias alheias ao seu controle, como o nível socioeconômico, a raça ou a origem familiar. Esse conceito sustenta que as desigualdades nos resultados educacionais são consideradas injustas quando verificadas

A equidade busca a justiça social, ajustando recursos e oportunidades às necessidades individuais para compensar as desvantagens.

entre grupos definidos por atributos pelos quais os indivíduos não podem ser responsabilizados. Desta forma, o sucesso do estudante deve depender de seu esforço e de sua motivação, e não de características como gênero ou condição migratória. O objetivo é garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de prosperar e de alcançar seu pleno potencial, independentemente das circunstâncias em que nascem.

> **Equidade educacional:** possui duas dimensões estreitamente interligadas. A primeira é a da justiça. Nesse sentido, a equidade educacional parte do princípio de que características individuais e desigualdades sociais, como gênero, raça ou nível socioeconômico, não determinam o potencial de aprendizagem de um estudante. A segunda é da inclusão, a qual implica em assegurar um padrão mínimo básico de educação para todos. Ela difere da igualdade, que pressupõe a distribuição igualitária de recursos a todos, enquanto a equidade busca a justiça social, ajustando recursos e oportunidades às necessidades individuais para compensar as desvantagens. Com a equidade, busca-se garantir uma distribuição justa dos resultados da aprendizagem, removendo barreiras para que todos os estudantes possam alcançar seu pleno potencial.

> **Qualidade educacional:** conceito multidimensional que transcende a mera garantia de acesso e permanência na escola, concentrando-se na efetividade do aprendizado com vistas ao desenvolvimento das competências essenciais para uma vida plena e para o exercício da cidadania. É inseparável do princípio da equidade, uma vez que um sistema educacional de qualidade é aquele que não apenas assegura que uma alta proporção de estudantes atinja um nível de aprendizado adequado, mas que o faz promovendo ativamente a redução das desigualdades de resultados entre diferentes grupos sociais.

> **Responsabilização:** em educação, a responsabilização é concebida como um arranjo regulatório que combina avaliação, prestação de contas e mecanismos de atribuição de responsabilidades. Esse conceito abrange as dimensões de informação, justificação e sanção, implicando que instituições, gestores e professores devem produzir, divulgar e explicar resultados educacionais, assumindo as responsabilidades decorrentes desses processos. Nessa perspectiva, a responsabilização visa assegurar transparência, legitimidade democrática e qualidade educacional, podendo envolver tanto mecanismos de reconhecimento e incentivo quanto sanções vinculadas ao desempenho obtido.

> **Interseccionalidade:** conceito formulado por Kimberlé Crenshaw em 1989, que descreve a forma complexa como múltiplas identidades sociais de um indivíduo – raça/cor, gênero, nível socioeconômico (NSE), *status* de imigrante, entre outras – se cruzam e interagem para criar experiências únicas e sobrepostas de discriminação ou privilégio. Aplicada à educação, essa abordagem é crucial para compreender que as desigualdades não são fruto de fatores isolados. Analisar marcadores como gênero ou raça de forma independente tende a subestimar a magnitude real das disparidades. A perspectiva interseccional permite revelar “disparidades ocultas” que permanecem invisíveis em análises mais amplas.

> **Indicador**: medida (quantitativa ou qualitativa) usada para representar ou sinalizar características, fenômenos ou mudanças em um determinado contexto. Traduz dados brutos em informação útil, permitindo monitorar, comparar e avaliar processos, desempenhos ou condições ao longo do tempo.

> **Índice**: forma de indicador sintético que combina ou agrega múltiplos indicadores simples para expressar, de maneira resumida, uma dimensão ou fenômeno composto. É frequentemente construído para facilitar comparações e monitoramentos temporais, fixando um valor de referência (base) para medir variações relativas.

3 /

Metodologia

PARA A ELABORAÇÃO DESTA SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS, foi adotada uma metodologia de pesquisa documental, baseada na análise de dados secundários advindos de fontes que permitem:

1) Diagnosticar potencialidades e limitações do Ideb atual, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional por meio da identificação das desigualdades que afetam a educação no Brasil.

2) Contextualizar o debate brasileiro em meio ao cenário internacional, apreendendo as principais discussões em torno dos desafios atuais para os sistemas de avaliação em larga escala, indicadores e índices educacionais, a fim de articular a qualidade educacional à equidade, bem como as experiências e soluções de outros sistemas educacionais para lidar com tais desafios.

3) Fundamentar propostas de aprimoramento do Ideb atual em marcos teóricos referenciais de justiça e equidade em educação, bem como em proposições metodológicas inovadoras de formulação do seu cálculo.

A seleção dos documentos foi orientada por um conjunto de critérios. Buscamos por aqueles disponíveis em formato eletrônico na *web*, com acesso aberto à leitura e *download*. Nosso interesse recaiu, sobretudo, em publicações de cunho acadêmico, como teses, dissertações, artigos científicos e relatórios técnicos que integrassem discussões teórico-conceituais ou técnicas com dados empíricos. Para tanto, consultamos diferentes bases de dados e repertórios de acesso público, como Google Acadêmico, SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, La Referencia, além de acervos institucionais de universidades. A pesquisa também incluiu a consulta a sites de órgãos nacionais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A delimitação temporal inicialmente englobou o período de 2007 (ano de criação do Ideb) a 2025, priorizando as produções mais recentes. Após algumas buscas, ficou evidente que textos mais antigos, anteriores a 2015, em geral, não possuíam níveis satisfatórios de dados para balizamento das análises e, conseqüentemente, não alcançavam a densidade analítica desejada. Sendo assim, estabelecemos um novo marco temporal, considerando os

trabalhos publicados entre 2015 e 2025. Contudo, mantivemos algumas produções mais antigas tendo em vista que sua relevância para a discussão é indubitável. Com base nisso, utilizando termos individuais, expressões compostas delimitadas por aspas ou articuladas por operadores booleanos¹, buscamos por palavras-chave ligadas à temática. Os termos de busca incluíram: Ideb, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desigualdades educacionais, equidade educacional, avaliações em larga escala, PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), indicadores educacionais e políticas educacionais baseadas em evidências. A tabela 1 apresenta os resultados das buscas por fontes e respectivas palavras-chave ou expressões booleanas.

Tabela 1 - Resultados da busca inicial por produções ligadas ao tema

Palavra- chave	Plataforma			
	Google Acadêmico	SciELO	Capas	La Referencia
Ideb	16.500	59	522	1.297
Ideb+equidade	11.500	2	15	52
Ideb+equidade educacional	710	1	0	0
Ideb+análise	15.000	19	324	822
Ideb+limitações	16.300	44	16	44
Novo Ideb	28	0	0	0
Indicadores educacionais	11.600	49	276	647
Índices educacionais	4.180	2	70	125
Equidade educacional	3.600	13	50	195
Equidade em educação	527	0	1	16
Avaliações em larga escala	9.060	12	276	504
Desigualdades educacionais	15.500	87	351	520

Fonte: elaborada pelo autor

1. Operadores booleanos são termos (AND, OR, NOT, SAME, NEAR) usados para combinar ou excluir palavras-chave em pesquisas visando restringir ou ampliar os resultados.

No decurso das pesquisas, orientamo-nos pelos títulos e resumos das publicações, selecionando aquelas que abordavam explicitamente os temas de interesse desta síntese. Buscou-se, assim, identificar tanto a pertinência em relação aos objetivos propostos quanto elementos como a articulação teórico-empírica, o nível de aprofundamento, a robustez dos estudos e sua recorrência nas diferentes bases de dados. A relação final das fontes selecionadas para análise corresponde às referências bibliográficas apresentadas ao final deste documento.

4 /

**Avaliações
em larga
escala e
indicadores
educacionais****4.1 - APONTAMENTOS SOBRE O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO GLOBAL**

As avaliações em larga escala, os indicadores e os índices educacionais, tanto no campo internacional quanto no Brasil, consolidaram-se nas últimas décadas como instrumentos defendidos por formuladores de políticas públicas de educação, gestores e especialistas como potencialmente úteis para diagnosticar e monitorar a qualidade dos sistemas de ensino (Codes e Araújo, 2021; UNESCO, 2018). De acordo com o estudo de Machado, Alavarse e Chappaz (2024), no cenário internacional, diversas organizações multilaterais vêm desenvolvendo avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (TIMSS) e o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), ambos desenvolvidos pela Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA); e o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) coordenado pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), ligado à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Estes sistemas compartilham o objetivo fundamental de fornecer evidências empíricas para a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas educacionais (Codes; Araújo, 2021; Bof; Alves, 2023; Enchikova *et al.*, 2025). Seu propósito é ir além da simples mensuração dos resultados, buscando induzir mudanças em direção a uma educação de qualidade, cada vez mais equitativa (Sousa; Lopes, 2010). Para tanto, articulam testes cognitivos com questionários contextuais direcionados a diferentes atores – estudantes, famílias, professores e diretores –, buscando identificar dados de contexto que venham a se constituir em fatores de impacto associados à aprendizagem dos estudantes (Machado, Alavarse e Chappaz; 2024).

Busca-se, com essas avaliações, estabelecer análises comparativas de desempenho que possibilitem a identificação de tendências ao longo do tempo e a compreensão sobre como as políticas e práticas de diferentes nações podem contribuir para o debate mundial em torno da melhoria da qualidade educacional. Um dos focos centrais, especialmente do PISA, tem sido a equidade educacional (Enchikova *et al.*, 2025). Na ótica da UNESCO, a equidade é entendida como a garantia de que circunstâncias pessoais e sociais dos estudantes, como gênero, origem étnica ou *status* socioeconômico, entre outros fatores, não configurem como obstáculo para o alcance do potencial educacional (UNESCO, 2019). Segundo a UNESCO, com o objetivo de subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade, com base nos dados do PISA, busca-se produzir indicadores que ofereçam um perfil básico dos conhecimentos e das habilidades. Esses indicadores permitem analisar como tais habilidades se associam a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais, além de possibilitar o acompanhamento do desempenho discente e o monitoramento dos sistemas educacionais ao longo do tempo. Os Quadros 1 e 2, apresentados a seguir, foram incluídos com o intuito de facilitar a comparação das semelhanças e das especificidades desses sistemas.

Quadro 1 - Características gerais das iniciativas internacionais de avaliação em larga escala: TIMSS, ERCE, PISA e PIRLS

	TIMSS	ERCE	PISA	PIRLS
Ano de início	• 1995	• 1997	• 2000	• 2001
Periodicidade	• A cada quatro anos	• 1997; 2006; 2013; 2019	• A cada três anos	• A cada cinco anos
Países participantes	“Cerca de 70 países usam os dados de tendências [...] mais países se unem ao estudo a cada ciclo de avaliação”.	<ul style="list-style-type: none"> • 1997: 13 países • 2006: 16 países • 2013: 15 países • 2019: 18 países 	“Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo”.	• 2021: 61 países
Participação do Brasil	• Desde 2023	• Desde 1997	• Desde 2000	• Desde 2021
Séries/anos avaliados	• 4º e 8º anos do ensino fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • 1997: 4º e 5º anos do ensino fundamental • 2006: séries escolares equivalentes ao 4º e 7º ano do ensino fundamental • 2013: idem a 2006 • 2019: idem a 2006 	“Estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.”	• 4º ano do ensino fundamental
Abrangência*		<ul style="list-style-type: none"> • 1997: 55 mil estudantes • 2006: 196 mil estudantes • 2013: 195.752 estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • 2000: 200 mil estudantes • 2003: 250 mil estudantes (Brasil: 4.452) • 2006: 400 mil estudantes (Brasil: 9.345) • 2009: 470 mil estudantes (Brasil: 20.127) • 2018: 600 mil estudantes (Brasil: 10.691) 	• 2021: aproximadamente 400 mil estudantes
Instrumentos aplicados	Testes cognitivos e questionários contextuais	Testes cognitivos e questionários contextuais	Testes cognitivos e questionários contextuais	Testes cognitivos e questionários contextuais

Fonte: extraído e adaptado de Machado, Alavarse e Chappaz (2024, p. 5)

Quadro 2 - Aspectos abordados nos questionários contextuais

TIMSS	Fatores escolares associados à aprendizagem; fatores de sala de aula associados à aprendizagem; fatores domésticos associados à aprendizagem.
ERCE	Sentido de pertencimento à escola dos estudantes; organização do ensino; nível socioeconômico da família; violência no bairro de moradia; envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem no lar; participação dos pais na escola.
PISA	Abordagens da aprendizagem; ambientes de aprendizagem; histórico familiar dos estudantes.
PIRLS	Características dos estudantes; contexto escolar; contexto de sala de aula; contexto doméstico; contexto nacional.

Fonte: extraído e adaptado de Machado, Alavarse e Chappaz (2024, p. 6)

A análise dos quadros permite algumas considerações:

- > **Os quatro sistemas** utilizam metodologias de aplicação semelhantes, combinando testes cognitivos para medir o desempenho dos estudantes com questionários contextuais.
- > **As avaliações** buscam coletar informações sobre os fatores que podem impactar a aprendizagem, abordando questões como o ambiente familiar, a escola e a sala de aula.
- > **De modo geral**, as iniciativas têm apresentado aumento no número de países e na quantidade de participantes envolvidos ao longo do tempo. Ainda que a adesão do Brasil a cada sistema tenha ocorrido em momentos históricos distintos, o país participa, atualmente, das quatro avaliações internacionais.

Os dados e as análises gerados por essas avaliações internacionais têm tido um impacto cada vez mais significativo nas políticas educacionais de países em todo o mundo (Enchikova *et al.*, 2025; UNESCO, 2018). Nesse contexto, o foco em equidade, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), reforçam ainda mais a responsabilidade dos sistemas educacionais em garantir que o direito à educação de qualidade seja para todos, sem exceção (Enchikova *et al.*, 2025; UNESCO, 2019). Com base nos dados acumulados por sistemas de recenseamento educacional e pelas avaliações em larga escala, diversos países e organizações internacionais vêm construindo indicadores e índices para serem utilizados como medidas sintéticas de acompanhamento das políticas educacionais. É nesse sentido, por exemplo, que foram produzidos índices específicos, como o Índice de Status Econômico, Social e Cultural (ESCS) do PISA, que avalia a associação entre a origem do estudante e seu desempenho (Enchikova *et al.*, 2025). Um indicador-chave derivado dessa ação é a proporção da variação no desempenho que pode ser explicada pelo ESCS (conhecido como R^2) ao quantificar a força dessa associação (Enchikova *et al.*, 2025). Embora geralmente definidos como fundamentais para uma gestão baseada em evidências, a concepção e o uso desses indicadores enfrentam um desafio central que vem sendo crescentemente apontado na literatura da área: a tensão entre a busca por melhorias na qualidade média do sistema e a necessidade de revelar e combater profundas e persistentes desigualdades para produzir cenários educacionais equânimes (Alves; Soares e Xavier, 2017; Bof; Rodrigues e Oliveira, 2023; Ernica; Rodrigues e Soares, 2025).

É nessa esteira que o Brasil tem articulado, de forma crescente, os resultados dos sistemas de avaliação internacional com estratégias próprias, como o Saeb e o Ideb. Essa articulação busca subsidiar a formulação e a execução de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação – o que inclui, por exemplo, informar reformas curriculares, melhorar a formação de professores, aprimorar práticas de ensino e aprendizagem, desenvolver estratégias de monitoramento e avaliação de nosso sistema educacional e, ao mesmo tempo, promover a equidade. (Tobin *et al.*, 2015).

4.2 - PRINCIPAIS LIMITAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E DOS INDICADORES E ÍNDICES EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO, SEGUNDO A LITERATURA

Uma primeira limitação identificada pelos especialistas é a de que o foco praticamente exclusivo em habilidades e competências de leitura, matemática e ciências acaba por formar uma noção de qualidade quase que exclusivamente associada aos resultados de aprendizagem observados nessas áreas (Enchikova *et al.*, 2024; Machado, Alavarse e Chappaz, 2024). Outra limitação amplamente apontada pela literatura é o fato de que os sistemas de avaliação, bem como os indicadores e índices educacionais, em geral se baseiam nas médias de desempenho e nas taxas de aprovação para aferir a qualidade educacional, sem uma articulação mais cuidadosa com outros fatores – individuais e sociais – que produzem desigualdades. Além disso, há apontamentos de que mesmo quando alguns índices avançam no sentido de analisarem as desigualdades educacionais, eles geralmente tratam características como gênero, raça/cor e nível socioeconômico isoladamente, ignorando a interseccionalidade desses fatores, ou seja, a maneira como múltiplas variáveis individuais e sociais se sobrepõem e criam experiências únicas de discriminação ou privilégio (Crenshaw, 1989; Fortes *et al.*, 2023a).

Um argumento utilizado pelos defensores das avaliações em larga escala e dos indicadores e índices educacionais é o de que cada vez mais vem sendo criadas ferramentas que permitem contextualizar os resultados. Nesse intuito, foram incorporados em diversos sistemas de avaliações em larga escala instrumentos de coleta de informações contextuais sobre as características dos estudantes, das escolas, dos educadores e das famílias. Um exemplo é o ESCS do PISA, um dos mais utilizados internacionalmente.

No entanto, este e outros indicadores de contexto apresentam limitações metodológicas que comprometem a análise de tendências e a comparabilidade. O ESCS, por exemplo, é uma variável composta, baseada na escolaridade e ocupação dos pais e na posse de bens domésticos. Um problema identificado é que a metodologia de cálculo e os itens que o compõem mudaram em quase todos os ciclos do PISA, dificultando a comparação da relação entre o ESCS e o desempenho ao longo do tempo. Além disso, a comparabilidade do índice entre diferentes países e ciclos é questionada, pois o significado e o valor de certos bens ou ocupações podem variar consideravelmente entre contextos culturais e econômicos diferentes. A coleta de dados, baseada no autorrelato de estudantes de 15 anos, também é suscetível a erros e altas taxas de não resposta, especialmente em países com maiores desigualdades (Enchikova *et al.*, 2024; Rutkowski e Rutkowski, 2013; Avvisati, 2020).

Ademais, critica-se, ainda, o fato de que a melhoria no desempenho médio geral nem sempre se traduz em maior equidade, uma vez que a elevação do desempenho médio pode ocorrer simultaneamente ao aumento da desigualdade entre grupos de estudantes (Karakolidis *et al.*, 2021; Ernica, Rodrigues e Soares, 2025). A título de exemplo, em alguns países, melhorias significativas no desempenho geral foram acompanhadas

por um alargamento substancial das lacunas de desempenho entre estudantes de *status* socioeconômico alto e baixo, pois os ganhos se concentraram nos grupos já favorecidos, gerando mais desigualdades num contexto em que se deveria promover a equidade (Broer, Bai e Fonseca, 2019).

Por fim, uma das limitações mais graves apontadas pela literatura acerca desses sistemas é que eles não abrangem todas as escolas e nem todos os estudantes, deixando de fora justamente as populações mais vulneráveis. No Brasil, por exemplo, o Saeb não inclui escolas com menos de dez estudantes na série avaliada ou com turmas multisseriadas. Estas “escolas invisíveis” são majoritariamente rurais, pequenas, municipais e atendem estudantes de nível socioeconômico mais baixo. Como estas escolas tendem a apresentar desempenho inferior, sua exclusão das avaliações gera um diagnóstico incompleto e enviesado acerca da qualidade da educação, subestimando as desigualdades (Bof e Alves, 2023; Lichand *et al.*, 2023). Essa exclusão não é um fenômeno apenas brasileiro. Avaliações internacionais como o PISA, TIMSS e PIRLS também excluem estudantes com deficiência ou com proficiência limitada na língua da avaliação, além de escolas em áreas remotas (UNESCO, 2019; Schuelka, 2013). Há também “pontos cegos” geográficos, com informações indisponíveis para a maioria dos países da África, do Oriente Médio e da Ásia, regiões frequentemente caracterizadas por altas desigualdades sociais. A própria UNESCO reconhece que a ausência de dados sobre os grupos mais marginalizados dificulta a identificação daqueles que não estão se beneficiando da educação (UNESCO, 2019; Enchikova *et al.*, 2024).

4.3 - PANORAMA DO DEBATE SOBRE EQUIDADE E QUALIDADE EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS ARTICULAÇÕES COM O SAEB E O IDEB

Como já exposto, em diversos países do mundo, incluindo o Brasil, a promoção da equidade na educação vem se consolidando como condição indispensável para a garantia do pleno exercício do direito de cidadania à educação e deve estar na raiz da oferta de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, um ponto de partida é o entendimento de que o direito à educação não se resume ao acesso e à permanência na escola, mas se materializa também em condições justas para o aprendizado das capacidades necessárias para uma vida plena e cidadã, o qual deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente das características individuais e de seus condicionantes sociais (Alves *et al.*, 2017).

No entanto, o que temos observado com base na utilização de sistemas de avaliações em larga escala e indicadores educacionais que alimentam estudos e relatórios de execução das políticas educacionais no Brasil e em outros países, é a persistência das desigualdades que afetam, sobretudo, estudantes de baixo nível socioeconômico, negros e advindos de zonas rurais. Essa percepção representa um obstáculo significativo e inaceitável à garantia do direito pleno à educação. Este cenário tem impulsionado uma compreensão de que não pode haver qualidade sem equidade – princípio que deve ser transversal a todas as políticas educacionais (Bof e Alves, 2023; Xavier, Alves e Petrus, 2024).

No Brasil, em um primeiro momento, o foco estava na garantia da universalização do acesso e da permanência na escola no país (Xavier, Alves e Petrus, 2024). Posteriormente, a agenda pública, influenciada por uma lógica de eficiência e produtividade oriunda da Nova Gestão Pública², manteve tais dimensões, mas deslocou o debate, a partir da segunda metade dos anos 90, para os resultados de aprendizagem (Ribeiro, 2024).

Essa mudança, por sua vez, levou à formulação e à consolidação de sistemas de coleta de dados e análise dos resultados das avaliações em larga escala como principais meios para aferir a qualidade dos sistemas de ensino (Chirinéa e Brandão, 2015) e subsidiar as ações do Governo Federal para a melhoria da qualidade da educação nacional. Neste contexto, o Saeb ganhou centralidade nas políticas de avaliação em larga escala e sofreu modificações ao longo dos anos que acabaram por fundamentar e possibilitar a criação do Ideb em 2007³.

A adoção do Ideb para monitorar a Meta 7⁴ do atual PNE, que visa fomentar a qualidade da educação básica, representou um reforço da sua centralidade na formulação e no monitoramento das políticas educacionais brasileiras. Desde então, o Ideb vem exercendo efeitos diretos e multifacetados sobre os sistemas educacionais e as políticas de educação no Brasil, influenciando diretamente aspectos como a gestão e a alocação de recursos em nosso sistema educacional. Na literatura especializada, entre os principais efeitos relacionados a sua utilização, destacam-se o reforço do desenvolvimento de uma gestão educacional pautada por metas e monitoramento assentados em dados; o desenvolvimento de uma cultura de responsabilização (*accountability*) pela oferta de uma educação de qualidade; a articulação entre fluxo e aprendizagem – aspectos que historicamente pareciam antagônicos no debate educacional; o reordenamento da distribuição de recursos nos sistemas de ensino, entre outros (Machado, Alavarse e Chappaz, 2024; Bof, Rodrigues e Oliveira, 2023; Bof e Alves, 2023; Ribeiro, 2024).

Esses efeitos vêm sendo debatidos de forma intensa e não apresentam consensos bem definidos, implicando em uma pauta que gira em torno do debate acerca das potencialidades e das contribuições do Ideb, mas também de suas limitações e efeitos indesejados no cenário educacional brasileiro.

O PNE 2014-2024 estabelece como uma de suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014). Essa diretriz reitera o entendimento consensual global de que a melhoria da qualidade deve, necessariamente, ser acompanhada da redução das disparidades (Bof e Alves, 2023). Temos avançado significativamente nas últimas décadas no entendimento sobre o significado de qualidade educacional e sua relação indissociável com a equidade.

Contudo, é necessário aprofundarmos as reflexões e debates, tendo em vista que uma limitação fundamental das avaliações em larga escala, dos indicadores e índices atuais é a sua tendência de operar sobre uma visão reduzida sobre conceitos multifacetados e complexos, como qualidade da educação e equidade educacional. Nesse sentido, os sistemas educacionais que buscam incorporar tais instrumentos enfrentam barreiras tanto conceituais quanto operacionais para a concretização de uma educação de qualidade e

[2. Visando reduzir burocracias e melhorar a qualidade dos serviços públicos, a reforma gerencial no Brasil, liderada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, incorporou preceitos da Nova Gestão Pública (NGP), buscando modernizar e tornar o Estado mais eficiente. Inspirada em modelos gerenciais do setor privado, a reforma enfatizou resultados, desempenho e descentralização administrativa. Criou-se a distinção entre as funções exclusivas do Estado e as atividades que poderiam ser delegadas. Houve incentivo à contratualização, terceirização e maior autonomia gerencial. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8723/6698>. Acesso em: 15 dez. 2025.

[3. O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, em seu art. 3º, torna o Ideb o índice oficial para aferir a qualidade da educação no país: Art. 3o A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos estudantes, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

[4. A Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a alcançar médias nacionais do Ideb nos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio.

equitativa em seu sentido mais amplo e aprofundado. Tais obstáculos decorrem, sobretudo, da ausência de uma compreensão abrangente acerca da influência dos fatores extra-escolares sobre as oportunidades e desigualdades intraescolares, bem como da desconsideração de dimensões fundamentais do processo educativo – a regularidade das trajetórias escolares, o desenvolvimento de competências socioemocionais, a formação para a cidadania e o respeito à diversidade cultural (Machado, Alavarse e Chappaz, 2024; Bof, Rodrigues e Oliveira, 2023; Franco, Alves e Bonamino, 2007).

O modelo de avaliação brasileiro, centrado no Ideb, também vem recebendo críticas frequentes por sua incapacidade de captar a profundidade e a complexidade das desigualdades educacionais (Bof, Rodrigues e Oliveira, 2023; Ernica, Rodrigues e Soares, 2025). Análises dos dados do Saeb no período de 2007 a 2021 indicam a persistência e, em alguns casos, a ampliação das desigualdades de aprendizado com disparidades marcantes entre regiões, cor/raça e nível socioeconômico (NSE).

Uma das principais limitações apontadas é o uso de médias de desempenho que podem mascarar grandes disparidades internas (Alves, Soares e Xavier, 2016; Soares e Xavier, 2013). Uma escola ou município pode atingir uma média satisfatória no Ideb mesmo que uma parcela significativa de seus estudantes apresente um aprendizado “abaixo do básico”, configurando um fenômeno de exclusão intraescolar: o estudante está matriculado, mas não aprende as competências essenciais para sua etapa (Alves, Soares e Xavier, 2017). Estudos demonstram que valores altos do Ideb, entre 5,5 e 6,5, podem coexistir com proporções significativas de estudantes no nível mais baixo de aprendizado (Soares e Xavier, 2013).

Uma escola ou município pode atingir uma média satisfatória no Ideb mesmo que uma parcela significativa de seus estudantes apresente um aprendizado “abaixo do básico”

Há também uma crítica significativa de que o Ideb é um indicador com uma “seletividade embutida”, uma vez que é baseado no produto do rendimento escolar (taxa de aprovação) pela proficiência média apenas dos estudantes que realizaram o Saeb. O problema é que o desempenho no Saeb não mede o aprendizado de uma coorte completa, mas sim daqueles que atingiram os anos finais das etapas escolares. Isso significa que os estudantes que ficam para trás

(por reprovação, abandono ou evasão) após ingressarem na escola não são representados pelo Ideb. É possível que um município alcance um valor alto no Ideb, ainda que muitos estudantes tenham trajetórias irregulares. Segundo dados de Soares, Alves e Fonseca (2021), em 2011, por exemplo, municípios com o Ideb mais alto nos anos iniciais do ensino fundamental (acima de 6,5), apesar de possuírem 69% de estudantes com trajetórias regulares, tinham mais de 30% de estudantes com trajetórias irregulares. Os autores destacam que essa constatação evidenciou um efeito de seletividade embutido no índice, uma vez que o Ideb, ao não considerar estudantes com trajetórias irregulares (por reprovação ou abandono em anos anteriores), tende a orientar mal as políticas públicas, por não contemplar as dificuldades de muitos estudantes.

Soma-se às críticas já apresentadas, a incapacidade do índice de capturar e diagnosticar as desigualdades educacionais entre diferentes grupos sociais (Ernica, Rodrigues e Soares, 2025; Lichand *et al.*, 2024; Bof, Rodrigues e Oliveira, 2023). O indicador não explicita as discrepâncias de desempenho entre estudantes de diferentes níveis socioeconômicos

(NSE), cor/raça, gênero, localização etc., embora estudos demonstrem que esses fatores estão fortemente associados aos resultados escolares (Soares e Santos, 2024; Xavier, Alves e Petrus, 2024). Paradoxalmente, a melhoria do Ideb em muitos contextos não foi acompanhada pela redução das desigualdades; em alguns casos, o aumento da média geral ocorreu paralelamente à ampliação do hiato de aprendizagem entre grupos sociais (Alves; Soares e Xavier, 2016; Soares, Alves e Fonseca, 2021).

A ausência de uma abordagem interseccional no cálculo do Ideb não considera como a sobreposição de importantes variáveis como gênero, raça/cor e NSE pode revelar disparidades ocultas (Fortes *et al.*, 2023a). Por exemplo, embora geralmente os resultados demonstrem que as meninas apresentam melhor desempenho em Língua Portuguesa e os meninos em Matemática, uma análise interseccional mostra que meninas brancas superam meninos pretos em Matemática; de modo similar, meninos brancos superam meninas pretas em Língua Portuguesa. De mais a mais, os benefícios de um NSE mais elevado também não são distribuídos equitativamente, com a disparidade racial se intensificando nos estratos socioeconômicos mais altos (Fortes *et al.*, 2023b). Essa complexidade demonstra que as desigualdades não são lineares e que grupos específicos enfrentam barreiras múltiplas e simultâneas (Crenshaw, 1989).

Diante das potencialidades, das limitações e dos efeitos, por vezes adversos, das avaliações em larga escala, dos indicadores e dos índices educacionais e do crescente número de evidências sobre a persistência e a profundidade das desigualdades educacionais, emergiu recentemente no Brasil um debate sobre a necessidade da revisão e do aprimoramento do Ideb (Lichand *et al.*, 2024). O ciclo de planejamento das políticas educacionais em curso, inclusive a elaboração do PNE 2026-2035, representa uma oportunidade para alinhar os indicadores e os índices de qualidade às demandas por equidade na educação. Análises, críticas e recomendações produzidas por especialistas acerca do Ideb, bem como experiências e debates internacionais sobre os sistemas de avaliação em larga escala, podem contribuir para este processo de aprimoramento do Ideb.

5 /

Levantamento de estudos e boas práticas sobre avaliação e equidade

5.1 - PESQUISAS NACIONAIS SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS UTILIZANDO DADOS DE AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Um dos conceitos fundamentais na discussão sobre a qualidade educacional e da equidade é o de Interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw em 1989. Fazendo uso dele, diversas publicações argumentam que abordagens tradicionais, que analisam cada dimensão da diversidade de forma isolada, são insuficientes e podem levar a políticas ineficazes. Para ilustrar essa insuficiência, Crenshaw introduz os conceitos de superinclusão e subinclusão. A superinclusão ocorre quando uma categoria dominante (como “mulheres”) apaga as experiências de subgrupos (como mulheres negras de baixa renda), e a subinclusão acontece quando os problemas de um subgrupo são

ignorados por não afetarem o grupo dominante (OCDE, 2023; Fortes *et al.*, 2023a; Fortes *et al.*, 2023b; Lichand *et al.*, 2024).

Essa inversão dos padrões gerais evidencia que as desigualdades educacionais não podem ser compreendidas sem considerar a interação simultânea de múltiplos fatores, tornando a interseccionalidade uma ferramenta diagnóstica crucial para identificar os grupos mais vulnerabilizados.

O estudo de caráter metodológico e propositivo desenvolvido por Lichand *et al.* (2024) avança da crítica e do diagnóstico para a criação de uma métrica concreta. Reconhecendo que indicadores como o Ideb não capturam as desigualdades interseccionais, o estudo propõe uma solução para operacionalizar o conceito. Primeiramente, introduz o Índice de Iniquidades Interseccionais (Triplo I), uma ferramenta estatística projetada para medir desigualdades entre múltiplos grupos sociais simultaneamente. A grande inovação do Triplo I é que ele satisfaz propriedades desejáveis para um indicador de equidade: trata os grupos de forma simétrica, independentemente do tamanho de suas populações (evitando que a exclusão de minorias seja minimizada), e é sensível a qualquer mudança na distribuição de resultados que afete qualquer um dos grupos. Com base na métrica, propõe o Índice de Qualidade com Equidade (IQE), que combina o desempenho acadêmico (a proporção de estudantes proficientes) com a equidade, penalizando a nota de proficiência pelo nível de iniquidade interseccional (medido pelo Triplo I) e também por problemas de fluxo escolar e cobertura da avaliação. O IQE oferece, segundo os autores, uma alternativa ao Ideb que não permite que uma melhoria na média de desempenho, alcançada ao custo do aumento das desigualdades, seja considerada um sucesso.

Bof, Rodrigues e Oliveira (2023) desenvolveram um estudo comparativo entre o Ideb e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) com o objetivo de subsidiar o debate e propor aprimoramentos para a meta de melhoria da qualidade da educação básica no novo PNE. A principal crítica em relação ao Ideb é a sua incapacidade de diagnosticar parte importante das discrepâncias de desempenho existentes no sistema educacional brasileiro. Esse cenário é decorrente da metodologia usada pela avaliação, já que o Ideb usa médias de proficiência em seu cálculo – mecanismo que pode mascarar desigualdades significativas. Em contrapartida, o estudo proposto pelos autores apresenta o Idesp como um modelo que avança no dimensionamento das diferenças de aprendizado devido à formulação metodológica distinta. Em vez de médias, o Idesp adota em seu cálculo um mecanismo de ponderação que considera a distribuição dos estudantes em quatro patamares de desempenho: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Para que o valor do Idesp aumente, é necessário que os estudantes avancem de um patamar para outro, alterando a distribuição geral do desempenho.

A principal crítica em relação ao Ideb é a sua incapacidade de diagnosticar parte importante das discrepâncias de desempenho existentes no sistema educacional brasileiro.

Essa abordagem se aproxima mais da dimensão de equidade, ausente no Ideb, e torna o Idesp mais sensível para captar e diagnosticar as desigualdades educacionais.

As simulações comparativas realizadas no estudo indicam que a formulação do Idesp evidencia de maneira mais acentuada as desigualdades nos resultados educacionais. A diferença entre os estados com maior e menor desempenho, assim como as disparidades entre grupos sociais, como estudantes brancos e pretos, ficam mais explícitas, segundo os autores, quando medidas pela metodologia do Idesp. Com base nessas evidências, a conclusão é que aprimoramentos para um novo indicador de qualidade nacional, como um novo Ideb, deveriam incorporar um sistema de ponderação semelhante ao do Idesp, que considere os níveis de aprendizagem. Tal medida não apenas permitiria monitorar de forma mais eficaz a superação das desigualdades, mas também ofereceria uma interpretação pedagógica dos resultados, auxiliando redes de ensino e escolas a direcionar seu trabalho para atender às necessidades específicas dos estudantes em cada patamar de desempenho.

Ainda na esteira das críticas à incapacidade do Ideb de captar as desigualdades de aprendizado por se basear em médias de desempenho, o estudo de Ernica, Rodrigues e Soares (2025) propõe um novo indicador, o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA). Fundamentado em teorias da justiça distributiva, o IDeA foi concebido para descrever, para cada município brasileiro, não apenas o nível de aprendizagem, mas também as desigualdades de aprendizado entre grupos definidos por NSE, raça e sexo. A metodologia do IDeA abandona o uso de médias e adota a divergência de Kullback-Leibler – algoritmo estatístico que mede a “distância” entre a distribuição de proficiências observada e a distribuição de referência desejável. Além disso, o método também considera diferentes grupos sociais dentro de um mesmo município. Ao aplicar o IDeA a dados da Prova Brasil referentes ao período de 2007 a 2017, o estudo chegou a uma constatação central e paradoxal: as disciplinas e as etapas escolares que apresentaram os maiores avanços nos níveis de aprendizagem foram, com frequência, as mesmas que registraram um aumento expressivo das desigualdades. Isso explicita uma limitação fundamental do Ideb, que, ao privilegiar medidas de desempenho médio, pode indicar uma melhoria da qualidade educacional que coexiste com o aprofundamento das iniquidades.

Nesse contexto, o trabalho de Xavier, Alves e Petrus (2024) representa uma aplicação prática e uma validação da relevância do IDeA para a pesquisa educacional. Os autores utilizam as medidas de qualidade de aprendizado e de equidade de NSE, calculadas no âmbito do IDeA, como ferramenta principal para investigar a relação entre a qualidade da oferta educacional (como infraestrutura e formação de professores) e os resultados de aprendizado e equidade nos municípios brasileiros. Ao classificar os municípios em quatro grupos com base nos indicadores do IDeA – como “qualidade mais alta com menos desigualdade” ou “qualidade mais baixa com mais desigualdade” – o estudo revela que os indicadores de oferta educacional, como melhor infraestrutura e maior adequação da formação docente, estão mais fortemente associados à melhoria da qualidade do que à promoção da equidade. A pesquisa identifica um padrão territorial claro: situações de

maior equidade são mais comuns em estados do Norte e Nordeste, enquanto situações de maior qualidade se concentram no Sul e Sudeste. A combinação ideal de qualidade com equidade é rara, mas foi encontrada em maior proporção nos municípios do Ceará, um estado conhecido por suas políticas de colaboração e foco em resultados.

EVIDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Como já abordado anteriormente, os sistemas de avaliação em larga escala, indicadores e índices educacionais, embora cruciais para o monitoramento da qualidade da educação no Brasil e no mundo, enfrentam limitações significativas na incorporação de critérios que possam contribuir para a promoção da equidade. Essas limitações residem na ênfase excessiva em resultados de desempenho e na escassez de dados desagregados sobre grupos vulneráveis, além da ausência de abordagens interseccionais para a compreensão dos fatores associados às desigualdades educacionais (Machado, Alavarse e Chappaz, 2024).

Nesse sentido, a principal crítica aos sistemas internacionais de avaliação em larga escala, como ERCE, PIRLS, PISA e TIMSS, é que eles traduzem a qualidade educacional principalmente a partir do desempenho dos estudantes. Mesmo nos indicadores e índices disponíveis atualmente que, por vezes, agregam variáveis complementares, o foco em resultados se configura como uma limitação importante. Essa abordagem pode induzir à percepção reducionista da qualidade do ensino, sem considerar o contexto social e econômico. Essa concepção reducionista da qualidade da educação escolar é uma limitação fundamental, pois negligencia a complexidade dos processos pedagógicos e os fatores contextuais socioeconômicos que moldam a aprendizagem.

A utilização de questionários contextuais que acompanham os testes cognitivos já representa um avanço significativo, mas os desafios referentes à ampliação do potencial das avaliações em larga escala, indicadores e índices educacionais para a compreensão dos fatores que levam às desigualdades educacionais e seu uso para a formulação de políticas públicas de promoção da equidade ainda persistem.

Outra resposta às limitações é dada pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) que, em colaboração com outras instituições, produziu um Manual para a mensuração da equidade na educação (UNESCO, 2019). Trata-se de um guia prático e conceitual para monitorar o progresso em direção ao ODS 4 - Educação de Qualidade. O manual estabelece um quadro para “medir a equidade na educação”. Os autores afirmam que a preocupação com a equidade na aprendizagem decorre do fato de que os níveis de aprendizagem, em muitos países, são altamente desiguais - o que pode resultar tanto das características institucionais dos sistemas escolares, quanto das disparidades regionais nos gastos públicos, do acesso desigual à educação e das taxas de evasão.

O manual foi estruturado para estabelecer um marco conceitual a fim de medir a equidade na aprendizagem, propor uma metodologia de operacionalização da medição da equidade, e articular a medição da equidade ao planejamento nacional da educação pelos países,

para que seja possível orientar a redistribuição dos recursos e garantir uma educação justa. Para o estabelecimento de um diagnóstico acerca da abordagem da equidade no contexto global, o manual baseia-se na análise de planos nacionais de educação de 75 países.

O documento também enfatiza a necessidade do uso de dados de fontes diversas e variadas e de dados desagregados para identificar grupos desfavorecidos além de abordar as lacunas existentes na coleta de dados, como a exclusão de populações vulneráveis. Nesse sentido, são apontadas experiências internacionais de orientação das políticas públicas de educação, com base em dados para o combate às desigualdades educacionais. Todavia, a profundidade e a abrangência dessas experiências variam significativamente, e o foco principal ainda recai sobre as dimensões de acesso e participação, em detrimento da mensuração e da promoção da equidade educacional.

Um primeiro ponto de destaque apontado pelo manual da UNESCO é o fato de que, segundo as análises feitas para a construção do documento, a inclusão de indicadores de equidade para a medição da aprendizagem é notoriamente escassa nos planos nacionais de educação. Quando a equidade na aprendizagem é medida, a dimensão mais comum utilizada é o sexo, em detrimento de outros aspectos, como características étnico-raciais, localização e nível socioeconômico.

Na Etiópia, por exemplo, o plano nacional de educação acompanha o progresso dos estudantes por meio de testes padronizados e estabelece metas de equidade ao desagregar, por sexo, o percentual de estudantes que atingem 50% ou mais de desempenho em diferentes anos escolares (4º, 8º, 10º e 12º). No caso do México, o Instituto Nacional Mexicano de Avaliação Educacional (que aplica o exame Excale) acompanha a proporção de estudantes que atingem níveis de aprendizagem definidos como “abaixo da média” para as disciplinas de Linguagens e Matemática, fixando metas específicas que incluem a desagregação por sexo. **Algumas iniciativas de destaque apontadas no relatório são apresentadas abaixo:**

> **O Zimbábue** é o único país, entre os 75 que tiveram seus planos analisados, que considera a localização para acompanhar os níveis de aprendizagem. O plano zimbabuano define metas específicas de aprendizagem para estudantes de diferentes distritos, com desagregação simultânea por sexo e localização (por exemplo, na taxa de aprovação no 7º ano em matemática).

> **Na Somália**, o plano nacional inclui medidas para desagregar as informações de matrícula por sexo, deficiência, necessidades especiais e localização. O país estabeleceu metas explícitas para melhorar a participação de crianças e adolescentes (de 6 a 17 anos) com deficiência e de pessoas com necessidades especiais – particularmente meninas – para mais de 40% de sua parcela da população até 2015. O enfoque é direcionado a estudantes com

(...) deficiências auditivas; deficiências visuais; deficiências físicas; paralisia cerebral; epilepsia; deficiências mentais; síndrome de Down; autismo; dificuldades comportamentais, emocionais e sociais; dificuldades de aprendizagem específicas/dificuldades de aprendizagem; dificuldades de fala e linguagem; deficiências múltiplas; problemas crônicos de saúde; superdotação e altas habilidades; e estudantes surdos e cegos. (UNESCO, 2019, p. 84).

> **Nos Países Baixos**, uma fórmula de financiamento escolar, em vigor desde 1985, é ponderada a favor do número de crianças desfavorecidas nas escolas primárias. Nesse caso, as principais categorias de crianças desfavorecidas são as holandesas nativas cujos pais têm baixa escolaridade e crianças imigrantes desfavorecidas, de forma que as escolas que atendam esse perfil tenham, em média, 58% mais professores por estudantes, além de mais pessoal de apoio.

Outras experiências são associadas ao uso direto de sistemas de avaliação em larga escala e indicadores educacionais para o combate às desigualdades nos contextos escolares. Na Austrália, o *National Assessment Program – Literacy and Numeracy* (NAPLAN) é uma experiência de avaliação em larga escala avaliada como positiva por sua estrutura diversificada e pelos mecanismos de devolutiva que oferecem dados contextuais e comparativos. Essa abordagem é fundamentada na coleta de dados contextuais e se materializa por meio de dois índices principais: o *Index of Community Socio-Educational Advantage* (ICSEA) e o modelo denominado *Socio-Educational Advantage* (SEA). A informação necessária para calcular esses índices é coletada por meio do questionário *Student Background Characteristics*, que foca nas características contextuais e socioeconômicas dos estudantes, possibilitando que as escolas sejam comparadas com base em perfis socioeconômicos equivalentes de seus estudantes. O ICSEA ajuda a nivelar o campo de comparação de desempenho, garantindo que as avaliações de eficácia escolar considerem o contexto desafiador ou privilegiado da comunidade que a escola atende (Instituto Reúna, 2021).

O modelo SEA, por sua vez, está diretamente ligado à política de recursos e financiamento e contribui com indicadores para o financiamento das escolas. Ao vincular a informação socioeducacional aos indicadores de financiamento, a Austrália vem usando essa métrica para apoiar a alocação de recursos de maneira estratégica, a fim de compensar as desvantagens socioeconômicas, reforçando, assim, o foco em políticas de equidade.

Outra inovação efetuada no contexto australiano é a estratégia de devolutivas dos resultados para as escolas, estudantes, famílias e gestores educacionais. Nesse sentido, o país utiliza, por exemplo:

> **Relatórios para Escolas (*My School*)**: a plataforma *My School* disponibiliza os resultados do NAPLAN por escola, incluindo informações gerais e a distribuição dos estudantes por faixa de proficiência, comparada com a média nacional. Essa ferramenta de comunicação é dirigida aos pais, docentes e gestores escolares.

> **Relatórios para Estudantes**: o *Student Report* (Relatório do Estudante) resume as habilidades avaliadas e mostra o desempenho individual do estudante, a faixa em que ele se encontra e sua comparação com a média nacional, acompanhado de uma descrição do que se espera que o estudante seja capaz de fazer na sua faixa de proficiência.

> **Relatórios Públicos e Técnicos**: o NAP Amostral e o NAPLAN publicam relatórios detalhados (Relatório Público e Relatório Técnico) que desagregam os resultados por perfil de estudante (gênero, localização, ocupação e educação dos pais etc.), oferecendo subsídios importantes para a análise de políticas públicas de educação.

No Estado americano da Califórnia, o *California School Dashboard* foi criado como uma ferramenta integrante do sistema de responsabilização e melhoria contínua do Estado. Trata-se de um componente da legislação local, *Control Funding Formula* (LCFF), de 2013. O LCFF estabeleceu oito prioridades estaduais que todos os distritos escolares (*Local Education Agencies - LEAs*) da Califórnia devem abordar em seus planos anuais, o *Local Control Accountability Plan* (LCAP). As oito prioridades estaduais definidas pelo LCFF são:

1) Serviços Básicos (*Basic Services/Conditions of Learning*): abordam condições de aprendizado, como a atribuição adequada de professores, a disponibilidade de livros didáticos e as condições das instalações.

2) Implementação de Padrões Estaduais (*Implementation of State Standards/Conditions of Learning*): foca na implementação dos padrões de conteúdo e desempenho do Estado.

3) Envolvimento dos Pais (*Parent Involvement/Engagement*): relaciona-se ao envolvimento e a participação dos pais no processo decisório e nos programas.

4) Desempenho/Realização do Estudante (*Pupil/Student Achievement*): concentra-se no rendimento do estudante (*Pupil Outcomes*), utilizando resultados do CAASPP para Artes da Língua Inglesa e Matemática.

5) Engajamento do Estudante (*Student Engagement*): métrica avaliada por indicadores como a Taxa de Graduação (*Graduation Rate*) e o Absenteísmo Crônico (*Chronic Absenteeism*).

6) Clima Escolar e engajamento (*School Climate/Engagement*): medida pela taxa de suspensão e de pesquisa em clima escolar.

7) Acesso no Curso a um Amplo Plano de Estudos/Condições de Aprendizagem (*Course Access to a Broad Course of Study/Conditions of Learning*): conceito que abrange o conjunto de oportunidades e recursos que um estudante deve ter acesso dentro do sistema educacional para alcançar seu potencial, focando nos fatores estruturais que promovem ou dificultam a equidade. Nele, dois pilares principais fundamentam a análise da equidade: o acesso ao conteúdo curricular de alta qualidade e as condições físicas e ambientais que apoiam a aprendizagem, como a infraestrutura escolar, os equipamentos e os recursos pedagógicos, a amplitude e a diversidade do conteúdo curricular, a garantia de acesso a suportes acadêmicos de alta qualidade que proporcionem ambientes de aprendizagem física e emocionalmente seguros e a adoção de práticas não excludentes – em oposição às práticas de suspensão e expulsão, por exemplo.

8) Resultados dos Estudantes em um Curso Amplo de Estudos (*Student Outcomes/Outcomes in a Broad Course of Study/Pupil Outcomes*): concentra-se em indicadores como o Indicador de Prontidão para a Faculdade/Carreira (*College/Career Indicator - CCI*).

O *California School Dashboard* fornece dados para a maioria dessas oito prioridades estaduais, permitindo que os distritos identifiquem pontos fortes, fracos e áreas para melhoria. Lançado em dezembro de 2017 para substituir o *Academic Performance Index* (API) de medida única, o *dashboard* fornece informações detalhadas sobre o desempenho das escolas da Califórnia a gestores escolares, distritais e pais. Uma das vantagens do sistema

é que em vez de usar uma pontuação única, ele mostra o desempenho por meio de múltiplas medidas codificadas por cores – em que o vermelho representa a classificação mais baixa e o azul, a mais alta – relacionadas aos indicadores estaduais e locais que abordam as prioridades definidas pelo LCFF. O sistema é projetado para focar na equidade para todos os estudantes e serve para identificar distritos e escolas com dificuldades que são, conseqüentemente, elegíveis para receber apoio e assistência específicos.

Outro ponto que merece destaque é a Desagregação do Desempenho por Subgrupos: o *Dashboard* exige a apresentação de dados desagregados para subgrupos estudantis específicos (como grupos raciais/étnicos, estudantes de baixa renda socioeconomicamente desfavorecidos, jovens sob custódia e estudantes com deficiência (Polikoff *et al.*, 2019; Humphrey e O’Day, 2019). Essa desagregação coloca foco na equidade e lança luz sobre o fraco desempenho de populações historicamente mal atendidas. Por exemplo, 71% dos distritos identificados para assistência em 2017 o foram devido ao baixo desempenho de estudantes com deficiência (Gonzales, 2021).

Com base nesses critérios, o sistema proporciona identificação e suporte diferenciados, acionando apoio, especificamente, quando um ou mais grupos de estudantes em um distrito não atingem os padrões em pelo menos duas áreas prioritárias. Com isso, busca-se garantir que os distritos com as maiores necessidades de equidade sejam direcionados para assistência específica, movendo o foco de uma abordagem punitiva para uma de suporte e melhoria contínua (Polikoff, Korn e McFall, 2018; Humphrey e O’Day, 2019; Gonzales, 2021).

Por fim, destaca-se no *Dashboard* a possibilidade de identificação de necessidades interseccionais. Segundo Gee e Kim (2019), a baixa performance em indicadores-chave para a equidade, como o absenteísmo crônico, levou à identificação de distritos que precisam de assistência, sendo os grupos de jovens sem-teto e estudantes com deficiência aqueles cuja baixa performance frequentemente contribuiu para a elegibilidade de assistência. Isso sugere que a maioria dos distritos precisará selecionar estratégias que abordem a intersecção de problemas complexos (absenteísmo, notas e taxas de suspensão).

Análises efetuadas pela organização *EdTrust-West*, com base nos dados produzidos no âmbito do *California School Dashboard*, apontam, no entanto, grandes desafios para a equidade no sistema educacional da Califórnia. As análises informam que mesmo tendo sido agravadas pela pandemia Covid-19, as desigualdades educacionais no Estado se configuram como uma tendência antiga, arraigada e persistente. No geral, o *California School Dash* de 2023 mostra que escolas, distritos e escritórios de educação dos condados do Estado vem falhando com muitos dos seus estudantes negros e pardos.

As principais conclusões são:

> **Os indicadores acadêmicos** do CAASPP em Matemática e Língua Inglesa revelam estagnação e incapacidade de redução das disparidades para estudantes de minorias étnicas, constatando que a fórmula de financiamento escolar do Estado, mesmo tendo sido criada para a promoção da equidade, falhou na redução significativa das disparidades na última década.

> **Estudantes negros e indígenas** têm maior probabilidade de faltar às aulas cronicamente, indicando que esses grupos enfrentam maiores barreiras no que tange à frequência escolar. A informação sugere que as escolas tendem a ser menos acessíveis, acolhedoras e envolventes para esse grupo de alunos e suas famílias.

> **Os dados sobre a alocação de professores** evidenciam que distritos com as maiores concentrações de estudantes de famílias de baixa renda têm o maior número de turmas regidas por professores mal alocados ou despreparados.

> **As taxas de conclusão do ensino médio** diminuíram em cerca de um ponto percentual, e persistem disparidades gritantes, com apenas 78,5% dos estudantes negros e 84,2% dos estudantes latinos recebendo apoio para se formar no ano letivo de 2022-2023.

6 /

Recomendações

COM BASE NAS REFLEXÕES E ANÁLISES DESENVOLVIDAS ATÉ O MOMENTO, considerando o conjunto de referências analisadas, são apresentadas recomendações para fortalecer as políticas públicas de educação no Brasil, orientadas pelo princípio da equidade e construídas com base nas evidências coletadas ao longo do estudo.

Para superar as limitações das avaliações em larga escala e dos indicadores e índices atualmente em voga – como o Ideb – é fundamental uma mudança de paradigma, passando o foco exclusivo em médias e rankings para um sistema robusto, multidimensional, interseccional e intersetorial. Não é possível a continuidade de políticas públicas que coloquem os atores educacionais em uma condição de dupla e desproporcional sobrecarga, ao exigir que contribuam para projetos de uma sociedade mais justa, cidadã e produtiva enquanto precisam lidar com seus próprios desafios. Entre esses desafios estão a formação e o aperfeiçoamento de educadores, o enfrentamento da violência e da indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, a administração – e muitas vezes a mitigação – da carência de recursos, bem como as idiosincrasias de uma cultura política na qual, historicamente, planos de governo se sobrepõem a projetos de Estado que incluam a educação como eixo estruturante.

A reformulação do índice atual, a substituição por outro índice ou, ainda, a articulação com um painel de indicadores complementares que possam tornar os dados mais robustos, não resolverão as desigualdades educacionais, nem contribuirão para além do que já se sabe sobre os fatores que geram desigualdades que reverberam na educação escolar e as possíveis soluções para seu enfrentamento enquanto estiverem desvinculadas de ações efetivas para o combate às desigualdades. Essas ações precisam ser submetidas a um olhar interseccional e articuladas de maneira intersetorial para a composição de uma rede em que as escolas não são o carro chefe para a transformação social, mas um elo na cadeia de construção de conhecimentos, produção de cultura, proteção de direitos, cidadania que interliga saúde (física e mental), assistência social, segurança pública, cultura, esporte, lazer, mobilidade, inclusão, trabalho, renda, entre outros aspectos.

À vista disso, seguem cinco recomendações com base nos apontamentos da literatura atual.

I. O índice aprimorado ou o novo índice em sua substituição (se for o caso) precisa ser capaz de explicitar as desigualdades entre grupos. Isso significa, por exemplo, substituir a média de desempenho pela distribuição de proficiência, de forma que o componente de classificação do novo índice adote uma formulação que use a distribuição dos estudantes nos níveis de proficiência (Abaixo do Básico, Básico, Adequado, Avançado), aliada a um sistema de ponderação de fatores intraescolares e extraescolares. Essa abordagem (a exemplo do Idesp) pode ser mais apropriada para dimensionar as diferenças no desempenho, induzindo esforços para a melhoria do desempenho dos estudantes nos níveis mais baixos. Sendo assim, da mesma forma como ocorre no Idesp, poderia ser utilizado um indicador de desempenho dos estudantes, calculado com base na defasagem média dos alunos em relação ao nível avançado de aprendizado. No caso do Idesp, estudantes no nível Abaixo do Básico (ou Insuficiente) recebem três defasagens, estudantes no nível Básico recebem duas defasagens, estudantes no nível Adequado recebem uma defasagem e estudantes no nível Avançado não recebem nenhuma defasagem. Assim, seria efetuado um cálculo de média ponderada, no qual a defasagem do sistema ou da escola é definida como a média ponderada das defasagens de cada nível, utilizando-se como peso a porcentagem de estudantes em cada nível. O sistema de ponderação por níveis de proficiência seria formulado para garantir que o aumento do valor do índice seja condicionado à redução na proporção de estudantes situados nos patamares mais baixos e ao aumento na proporção de estudantes nos patamares mais altos. Nesse caso, enquanto no Ideb qualquer aumento na proficiência média eleva o índice, um aumento de proficiência (por exemplo, 10 pontos) que não seja suficiente para o aluno mudar de um patamar para outro (ex: de Básico para Adequado) não resultaria em crescimento do índice, de forma que o crescimento do índice só ocorreria se houvesse uma mudança na distribuição do desempenho.

II. É necessário calcular e monitorar o índice com base em uma perspectiva interseccional. Alinhada à recomendação anterior, o novo indicador deve ser calculado e acompanhado explicitamente por grupos sociodemográficos (cor/raça, NSE e gênero/sexo) a fim de tornar as desigualdades visíveis e monitoráveis. A adoção de uma lente interseccional é crucial para identificar disparidades ocultas, como as diferenças no desempenho que emergem ao cruzar os dados relativos ao desempenho dos estudantes com características físicas e/ou sociais, como gênero, raça/cor, nível socioeconômico e características intraescolares como localização da escola, infraestrutura, modelo de gestão escolar e perfil do quadro docente. Neste caso, podem ser utilizadas ferramentas metodológicas, como o Índice de Iniquidades Interseccionais (Triplo I), para quantificar o impacto da sobreposição de NSE, raça/cor e gênero no desempenho dos estudantes, penalizando o sucesso educacional se este vier acompanhado do aumento das iniquidades.

III. Ajustar o índice em função das condições de fluxo e cobertura. Neste sentido, o uso de um indicador de qualidade ajustado (como o Índice de Qualidade com Equidade - IQE) pode incluir uma correção que ajuste o cálculo da proficiência pela cobertura da avaliação e problemas de fluxo. Isso pode ser feito assumindo que todos aqueles que não fizeram a prova não atingiram o patamar de proficiência (nível adequado ou proficiente). Na prática,

o índice ajustado utilizaria um fator de correção, definido pela razão entre o número de estudantes inscritos no Saeb na localidade e a população estimada que realizaria a prova na ausência de problemas de fluxo e de cobertura, isto é as matrículas projetadas para a série em um cenário ideal de cobertura universal e trajetória regular. Ao multiplicar a proficiência ajustada pela equidade (IQE) por esse fator de correção, o índice de qualidade pode ser reajustado pelo percentual de estudantes perdidos ao longo do caminho ou excluídos da avaliação – como aqueles que estão fora da escola, em atraso escolar, com deficiência, em turmas multisseriadas e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

IV. Integrar indicadores de regularidade das trajetórias educacionais. Em complementação à recomendação III e, tendo em vista que o formato atual do Ideb pode apresentar uma alta pontuação que coexiste com altas porcentagens de estudantes com trajetórias irregulares, o índice pode ser complementado por um Indicador de Regularidade de Trajetórias Educacionais (ITR), construído com base no painel longitudinal do Censo Escolar. Essa metodologia imporia que o indicador de qualidade passasse a monitorar a trajetória de cada corte que ingressa no sistema. O resultado seria o ajuste do valor do Ideb (ou do novo índice) em municípios que apresentam alta porcentagem de estudantes com trajetórias irregulares, mesmo que a média de desempenho seja alta.

V. Adotar um sistema ou painel de indicadores multidimensionais. A exemplo da experiência adotada pela Califórnia, com seu *California School Dashboard*, em vez de depender de uma única medida sintética, pode-se criar um sistema de indicadores mais abrangente que engloba, por exemplo, as múltiplas dimensões da qualidade educacional expressas nos sete eixos da Matriz de Qualidade do Saeb: equidade, direitos humanos e cidadania, ensino-aprendizagem, investimento, atendimento escolar, gestão e profissionais docentes. Esta estrutura multidimensional necessitaria da consideração de dados de diferentes fontes e instrumentos. A título de exemplo, todos os instrumentos do Saeb, incluindo, além dos testes cognitivos, os questionários contextuais respondidos por dirigentes municipais, diretores, professores e estudantes, poderiam ser utilizados. Esses questionários coletam informações cruciais, como o contexto da escola, os elementos para a composição do nível socioeconômico dos estudantes, as atitudes e os fatores associados ao desempenho, entre outras. O Censo Escolar, o censo demográfico e as PNAD do IBGE, dados SIOPE-FNDE e do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), também podem ser fontes mobilizadas para adensar a compreensão sobre os aspectos contextuais intervenientes no desempenho dos estudantes.

EXPEDIENTE

D³e – DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Olivia Silveira
Diretora Executiva

Clarissa Kowalski
Coordenadora de Comunicação Institucional

Paula Penko
Consultora de Conhecimento Aplicado

REALIZAÇÃO



DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Referências bibliográficas

- ALVES, M. T.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades de aprendizado entre estudantes das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). **Série Debates ED**, n. 5, p. 1-116, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260630>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- ALVES, M. T.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, São Cristóvão, v. 4, n. 7, p. 49-81, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- AVVISATI, F. The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. **Large-scale Assessments in Education**, v. 8, n. 8, p. 1-37, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40536-020-00086-x>. Acesso em 17 dez. 2025.
- BOF, A. M.; ALVES, M. T. Aprendizado no ensino fundamental: diagnóstico das desigualdades e “escolas invisíveis”. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, p. 191-232, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/478ca73a-cf53-49d3-b2e2-22ffbfc5a859/content>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BOF, A. M.; RODRIGUES, C. G.; OLIVEIRA, A. S. Melhoria da qualidade da educação básica e superação das desigualdades educacionais: aprimoramentos para o novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, p. 81-111, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5767>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BROER, M.; BAI, Y.; FONSECA, F. Socioeconomic inequality and educational outcomes: evidence from twenty years of TIMSS, IEA research for education. **Springer Nature**, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-11991-1>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- CODES, A. L.; ARAÚJO, H. E. **Uso de evidências em políticas educacionais**: o contexto internacional e o quadro brasileiro. Rio de Janeiro: Ipea, 2021.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- CHIRINÉA, A.; BRANDÃO, C. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em 12 dez. 2025.
- ENCHIKOVA, E. *et al.* Change in socioeconomic educational equity after 20 years of PISA: A systematic literature review. **International Journal of Educational Research Open**, v. 7, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000414>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- ENCHIKOVA, E. *et al.* A long road to educational equity: tracking trends through PISA 2000–2018. **International Journal of Educational Research Open**, v. 8, 2025. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374025000111>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- ERNICA, M.; RODRIGUES, E.; SOARES, J. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/x4zKhjLQ5tv7Tx3RrWPtnjn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- FORTES, G. *et al.* **Interseccionalidade na Educação**: Revelando Desigualdades Invisíveis. Alagoas: Observatório da Equidade Educacional, 2023a.
- FORTES, G. *et al.* **O Impacto Triplo**: Como Gênero, Raça e Riqueza Moldam a Brecha Educacional no Brasil. Alagoas: Observatório da Equidade Educacional, 2023b.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZqbNkCG3YtpSs9VGhYzKxn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- GEE, K.; KIM, C. **Chronic Absence in California**: what new dashboard data reveals about school performance. Palo Alto, CA: Policy Analysis for California Education (PACE), Stanford University, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594701.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- GONZALES, J. I. **The Effectiveness of California’s System of Support**: dashboard and differentiated assistance, as perceived by county office of education, court and community school administrators. 2021. 105f. Tese (Doutorado em Educação). Programa em

Liderança Educacional, San José State University, Califórnia, 2021. Disponível em: https://scholarworks.sjsu.edu/etd_dissertations/48. Acesso em: 17 dez. 2025.

HUMPHREY, D. C.; O'DAY, J. **The Early Implementation of California's System of Support**: counties, differentiated assistance, and the New School Dashboard. Palo Alto, CA: Policy Analysis for California Education (PACE), Stanford University, 2019. Disponível em: https://edpolicyinca.org/sites/default/files/R_Humphrey_Dec19_01_0.pdf. Acesso em 19 dez. 2025.

INSTITUTO REÚNA. **Avaliações em Larga Escala no Brasil e no Mundo**: uma análise comparada de 14 experiências. São Paulo: Instituto Reúna, 2021.

KARAKOLIDIS, A. *et al.* Examining educational inequalities: insights in the context of improved mathematics performance on national and international assessments at primary level in Ireland. **Large-scale Assessments in Education**, v. 9, n. 5, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40536-021-00098-1>. Acesso em: 17 dez. 2025.

LICHAND, G. *et al.* Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro: o que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2023. v. 8, p. 183-244. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5770/4308>. Acesso em 12 dez. 2025.

LICHAND, G. *et al.* Índice de Iniquidades Interseccionais (Triplo I) e Índice de Qualidade com Equidade (IQE): aplicação com dados do SAEB e implicações para o novo Ideb. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 10, p. 183-211, 2024. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6508>. Acesso em: 17 dez. 2025.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O. Avaliações em larga escala na América Latina: problematizando a qualidade da educação escolar. **Educar em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RRjhCMzNPBmpSFRHPHFwnLD/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2022 Results** (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 19 nov. 2025.

POLIKOFF, M. S.; KORN, S.; MCFALL, R. **In Need of Improvement? Assessing the California Dashboard after One Year**. Los Angeles, CA: University of Southern California (USC), 2018. (Technical Report). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED594705.pdf>. Acesso em 19 dez. 2025.

POLIKOFF, M. S. *et al.* **Californians and Public Education**: views from the 2019 PACE/USC Rossier Poll. Palo Alto, CA: Policy Analysis for California Education (PACE), Stanford University, 2019. Disponível em: https://edpolicyinca.org/sites/default/files/PACE_Report%E2%80%93PACE-Poll_201902_v2.pdf. Acesso em: 19 dez. 2025.

RIBEIRO, R. M. Indicadores de resultados educacionais: reflexões sobre desigualdades em redes municipais de ensino público. **Inter-Ação**, v. 49, n. 3, p. 1566-1580, set./dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80617/42774>. Acesso em: 17 dez. 2025.

RUTKOWSKI, D.; RUTKOWSKI, L. Measuring socioeconomic background in PISA: One size might not fit all. **Research in Comparative and International Education**, v. 8, n. 3, p. 259-278, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/rcie.2013.8.3.259>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SCHUELKA, M. J. Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 2, p. 216-230, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.708789>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SOARES, D.; SANTOS, W.. Indicadores de avaliação de contexto e resultados educacionais no Ideb: uma análise das escolas estaduais de ensino médio no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/J8BpZyQBxbtwvYTL7jZmzwc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SOARES, J. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292036525_Idesp_-_Development_of_Education_Index_of_Sao_Paulo_Methodological_bases. Acesso em: 17 dez. 2025.

SOARES, J.; ALVES, M.; FONSECA, J. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 38, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNjDwjQZQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SOARES, J.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ILzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2025.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. A avaliação nas políticas atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59, 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2025.

TOBIN, M. *et al.* **Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy**: Insights from the Asia-Pacific region. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235469>. Acesso em: 17 dez. 2025.

UNESCO. **Handbook on measuring equity in education**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2018. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2019.

XAVIER, F.; ALVES, M.; PETRUS, J. Qualidade da oferta educacional e desigualdades de aprendizado no ensino fundamental brasileiro. **Educação em Revista**, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mWXCLXQ4bVTS8scntgjFDGb/?format=html&lang=p>. Acesso em: 17 dez. 2025.

A SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS é um documento que reúne dados, informações e evidências científicas, publicadas no Brasil e no mundo, sobre políticas educacionais. Para organizá-la, é adotada uma metodologia robusta para o levantamento e sistematização das evidências: escolha de artigos que sejam referência no campo internacional (altas taxas de citação), publicados em revistas reconhecidas internacionalmente (de acordo com rankings acadêmicos de prestígio) e pertencentes a diferentes áreas de conhecimento (como educação, administração pública e economia, dentre outros). Entendemos, porém, que toda metodologia possui restrições e, com o intuito de colaborar para o debate democrático das políticas educacionais, avaliamos que é central declarar a ciência de que há limitações nesta síntese, intrínsecas a qualquer estudo de cunho acadêmico. Neste sentido, não pretendemos esgotar toda a literatura nem apresentar uma síntese exhaustiva ou conclusiva. Ao contrário, nosso intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



O D³e - DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO É UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL,

sem fins lucrativos, que busca aproximar conhecimento técnico e científico dos tomadores de decisão no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, contribuindo para qualificar as tomadas de decisão. A fim de enriquecer o debate educacional e influenciar positivamente a mudança do cenário no país, estimulando o uso de dados e evidências científicas. Desde 2018 o D³e elabora relatórios que consolidam aprendizados sobre tópicos educacionais no Brasil e no mundo, originados de pesquisas e artigos acadêmicos; dissemina conteúdos qualificados para educadores, gestores públicos, congressistas, membros da academia e da sociedade civil e promove debates e discussões a respeito de temas sensíveis e relevantes para o campo educacional.