

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ E NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

THE ROLE OF EDUCATION IN CITIZEN FORMATION AND IN THE REDUCTION OF SOCIAL INEQUALITIES

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EN LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Clayton José de Cássio Lemes<sup>1</sup>

Ruth Belen Gamarra Lezcano<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse artigo buscou analisar o papel da educação na formação cidadã e na redução das desigualdades sociais no Brasil, considerando a escola como direito social, prática cultural e política pública estratégica. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, com apoio de indicadores quantitativos secundários extraídos da PNAD Contínua Educação 2024, do Censo Escolar da Educação Básica 2024 e de levantamento do UNICEF sobre distorção idade-série. Os resultados evidenciaram avanços na redução do analfabetismo, na elevação dos anos médios de estudo e na quase universalização do acesso ao ensino fundamental, mas também revelaram desigualdades persistentes associadas à raça, renda, território, permanência escolar e conclusão da educação básica. Conclui-se que a educação contribui para a cidadania e para a justiça social quando combina acesso, aprendizagem, reconhecimento das diferenças, participação democrática, valorização docente, financiamento adequado e políticas intersetoriais capazes de transformar o direito formal em experiência concreta de pertencimento, emancipação e participação social (FREIRE, 1996; SEN, 1999; IBGE, 2025a; INEP, 2025).

**Palavras-chave:** Educação. Cidadania. Desigualdade social.

**ABSTRACT:** This article aimed to analyze the role of education in citizen formation and in the reduction of social inequalities in Brazil, considering school as a social right, a cultural practice and a strategic public policy. The methodology was bibliographic and documentary, with a qualitative approach and support from secondary quantitative indicators extracted from the 2024 Continuous National Household Sample Survey on Education, the 2024 School Census of Basic Education and a UNICEF survey on age-grade distortion. The results showed progress in reducing illiteracy, increasing average years of schooling and almost universalizing access to elementary education, but they also revealed persistent inequalities associated with race, income, territory, school permanence and completion of basic education. It is concluded that education contributes to citizenship and social justice when it combines access, learning, recognition of differences, democratic participation, teacher appreciation, adequate funding and intersectoral policies capable of transforming formal rights into concrete experiences of belonging, emancipation and social participation (FREIRE, 1996; SEN, 1999; IBGE, 2025a; INEP, 2025).

**Keywords:** Education. Citizenship. Social inequality.

<sup>1</sup> Mestrando do curso de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad Del Sol - UNADES - PY.

<sup>2</sup> Orientadora do Mestrado em Ciências da Educação- Universidad Del Sol - UNADES - PY.

**RESUMEN:** Este artículo tuvo como objetivo analizar el papel de la educación en la formación ciudadana y en la reducción de las desigualdades sociales en Brasil, considerando la escuela como derecho social, práctica cultural y política pública estratégica. La metodología fue bibliográfica y documental, con enfoque cualitativo y apoyo de indicadores cuantitativos secundarios extraídos de la Encuesta Nacional Continua por Muestra de Hogares sobre Educación 2024, del Censo Escolar de la Educación Básica 2024 y de un levantamiento de UNICEF sobre distorsión edad-grado. Los resultados evidenciaron avances en la reducción del analfabetismo, el aumento de los años promedio de estudio y la casi universalización del acceso a la educación primaria, pero también revelaron desigualdades persistentes asociadas a raza, ingreso, territorio, permanencia escolar y conclusión de la educación básica. Se concluye que la educación contribuye a la ciudadanía y a la justicia social cuando combina acceso, aprendizaje, reconocimiento de las diferencias, participación democrática, valorización docente, financiamiento adecuado y políticas intersectoriales capaces de transformar el derecho formal en experiencias concretas de pertenencia, emancipación y participación social (FREIRE, 1996; SEN, 1999; IBGE, 2025a; INEP, 2025).

**Palabras clave:** Educación. Ciudadanía. Desigualdad social.

## INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição central na construção de sociedades democráticas porque articula, simultaneamente, transmissão de conhecimentos, socialização de valores, desenvolvimento de capacidades e participação na vida pública. No Brasil, essa centralidade adquire sentido ainda mais intenso diante de uma história marcada por escravidão, desigualdade fundiária, assimetrias regionais, racismo estrutural, precarização do trabalho e acesso tardio de parcelas significativas da população aos direitos sociais. Tratar a educação apenas como etapa preparatória para o mercado de trabalho é reduzir seu alcance. Ela é, também, uma condição para que sujeitos compreendam a realidade, reivindiquem direitos, respeitem diferenças, participem de decisões coletivas e enfrentem formas naturalizadas de exclusão (DURKHEIM, 1922; DEWEY, 1916; FREIRE, 1996).

A formação cidadã, nesse contexto, não se limita ao ensino de normas jurídicas ou à memorização de deveres cívicos. Envolve a constituição de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, como propõe Freire (1996), de deliberar democraticamente sobre problemas comuns, como sugere Dewey (1916), e de reconhecer que o pertencimento à comunidade política exige igualdade de dignidade e oportunidades. A cidadania é construída no cotidiano das instituições, nas relações pedagógicas, nos currículos, nos modos de avaliação e nas práticas de convivência. Assim, uma escola pode fortalecer a autonomia e a participação ou, ao contrário, reproduzir silenciamentos, hierarquias e estigmas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

A relação entre educação e desigualdade social é complexa. De um lado, a escolarização amplia repertórios culturais, melhora possibilidades de inserção econômica, favorece

mobilidade social e aumenta a capacidade de acesso a bens simbólicos e materiais. De outro, a escola não atua fora da sociedade: ela recebe desigualdades produzidas por renda, raça, gênero, território, deficiência, origem familiar e condições de moradia. Bourdieu e Passeron (1970) demonstraram que o sistema escolar pode converter privilégios sociais em méritos aparentes quando ignora que estudantes chegam à sala de aula com diferentes capitais culturais. Portanto, o potencial emancipatório da educação depende da forma como o sistema educacional reconhece e enfrenta essas diferenças (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou esses princípios ao organizar a educação nacional em torno da igualdade de condições para acesso e permanência, da liberdade de aprender, do pluralismo de ideias e da gestão democrática (BRASIL, 1996). Contudo, a distância entre o direito formal e a experiência concreta dos estudantes segue sendo um dos grandes desafios brasileiros.

Indicadores recentes revelam movimentos contraditórios. Segundo a PNAD Contínua Educação 2024, o Brasil alcançou a menor taxa de analfabetismo da série iniciada em 2016, com 5,3% das pessoas de 15 anos ou mais analfabetas, mas ainda registrou 9,1 milhões de pessoas nessa condição. A proporção de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram ao menos a educação básica obrigatória chegou a 56,0%, enquanto a média de anos de estudo alcançou 10,1 anos. Esses dados expressam avanços relevantes, mas não eliminam desigualdades: pessoas brancas registraram 11,0 anos médios de estudo, enquanto pessoas pretas ou pardas atingiram 9,4 anos (IBGE, 2025a).

O Censo Escolar da Educação Básica 2024 registrou 47,1 milhões de estudantes em 179,3 mil escolas, número que evidencia a magnitude do sistema educacional brasileiro e a responsabilidade pública envolvida em sua gestão. O mesmo levantamento mostra que a educação básica depende de coordenação federativa, já que municípios e estados concentram grande parte das matrículas e respondem por condições materiais decisivas para o cotidiano escolar (INEP, 2025). A redução das desigualdades educacionais, portanto, não depende apenas de decisões pedagógicas isoladas, mas de políticas públicas articuladas e continuadas.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a educação contribui para a formação cidadã e para a redução das desigualdades sociais no Brasil contemporâneo, considerando tanto seus avanços quanto seus limites

estruturais? A pergunta parte do pressuposto de que a educação possui potencial transformador, mas esse potencial não se realiza automaticamente. Ele exige políticas de acesso, permanência, aprendizagem, reconhecimento cultural, participação democrática e valorização dos profissionais da educação (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

O objetivo geral é analisar o papel da educação na formação cidadã e na redução das desigualdades sociais, articulando fundamentos teóricos e indicadores recentes. Como objetivos específicos, busca-se: discutir concepções de cidadania vinculadas à educação; compreender como o sistema escolar pode reproduzir ou combater desigualdades; examinar indicadores brasileiros de escolarização, analfabetismo, conclusão da educação básica e distorção idade-série; e propor diretrizes para políticas educacionais comprometidas com justiça social (IBGE, 2025a; INEP, 2025; UNICEF, 2025).

A justificativa do estudo reside na necessidade de compreender a educação para além de uma abordagem meramente instrumental. Em tempos de intensificação das desigualdades, circulação de desinformação, fragilização de vínculos democráticos e persistência de exclusões históricas, a formação cidadã torna-se tarefa urgente. A escola é um dos poucos espaços públicos capazes de reunir sujeitos diversos em torno de experiências comuns de aprendizagem, convivência e participação. Quando bem estruturada, ela amplia horizontes de futuro e produz condições para que os estudantes se percebam como sujeitos de direitos (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A relevância acadêmica do tema também se evidencia pela necessidade de integrar perspectivas clássicas e contemporâneas. Durkheim (1922) destacou a função socializadora da educação; Dewey (1916) relacionou educação e democracia; Freire (1996) enfatizou autonomia e consciência crítica; Bourdieu e Passeron (1970) analisaram mecanismos de reprodução; Sen (1999) compreendeu desenvolvimento como expansão de liberdades; Fraser (2006) articulou redistribuição e reconhecimento; e Dubet (2004) problematizou a ideia de escola justa. Esses referenciais permitem analisar a educação como campo de disputa entre reprodução e transformação social (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Este artigo está organizado em seis partes. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica, na qual se discutem educação, cidadania, desigualdade social e justiça. Em seguida, descreve-se a metodologia bibliográfica e documental adotada. Nas seções de resultados e discussões, os dados oficiais são interpretados à luz do referencial teórico, com apresentação de quadros, tabelas e gráficos. Por fim, são expostas as considerações finais e as

referências utilizadas. A intenção é oferecer um texto analítico, coerente e útil para debates acadêmicos sobre educação e justiça social (GIL, 2008; BARDIN, 2016).

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Educação, socialização e cidadania democrática

A educação pode ser compreendida como processo histórico e social por meio do qual uma comunidade transmite conhecimentos, valores, linguagens, práticas e expectativas às novas gerações. Para Durkheim (1922), a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão preparadas para a vida social, tendo como finalidade desenvolver estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade. Embora essa concepção tenha sido criticada por seu caráter funcionalista, ela evidencia que a escola não é uma instituição neutra: sua organização expressa projetos de sociedade e modos de integração social (DURKHEIM, 1922).

Dewey (1916), por sua vez, aproximou educação e democracia ao defender que a aprendizagem deve estar ligada à experiência, à investigação e à participação. Para ele, a escola democrática não prepara apenas para uma vida futura; ela já deve ser uma forma de vida associada, marcada por cooperação, comunicação e resolução compartilhada de problemas. Essa perspectiva contribui para compreender que a formação cidadã não se efetiva por discursos abstratos sobre democracia, mas por práticas escolares que permitam aos estudantes participar, argumentar, escutar, pesquisar e construir responsabilidades coletivas (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A cidadania, nessa abordagem, é uma prática social e não apenas um status jurídico. Ela envolve o reconhecimento de direitos civis, políticos, sociais, culturais e ambientais, bem como a capacidade de exercê-los. Marshall (1967) compreendeu a cidadania moderna como expansão histórica de direitos, mas a experiência brasileira mostra que essa expansão foi desigual e incompleta. A garantia legal da educação não significa, por si só, igualdade de acesso à aprendizagem, pois as oportunidades escolares são atravessadas por condições materiais de vida, por hierarquias raciais e por desigualdades territoriais (MARSHALL, 1967).

Freire (1987, 1996) oferece uma contribuição decisiva ao conceber a educação como prática da liberdade. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo, criticidade e compromisso ético com a transformação da realidade. A formação cidadã não se reduz à adaptação do indivíduo à ordem existente; ao contrário, implica desenvolver a

capacidade de perguntar, interpretar contradições, compreender opressões e agir coletivamente. A educação bancária, centrada na transmissão unilateral de conteúdos, tende a produzir passividade; a educação problematizadora favorece autonomia e participação (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Saviani (2013) também compreende a educação como mediação fundamental para a humanização, mas enfatiza a necessidade de garantir às classes populares o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente produzido. A pedagogia histórico-crítica recusa a falsa oposição entre conteúdo e emancipação: sem domínio de conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e tecnológicos, os sujeitos podem permanecer excluídos de formas importantes de participação social. Assim, uma escola cidadã deve ser crítica e, ao mesmo tempo, rigorosa no ensino dos saberes escolares (SAVIANI, 2013).

A formação cidadã depende, portanto, de uma combinação entre currículo, relações pedagógicas, gestão democrática e condições institucionais. Não basta inserir temas transversais se a escola mantém práticas autoritárias, avaliações excludentes e baixa expectativa em relação a determinados grupos de estudantes. Candau (2008) argumenta que a educação em direitos humanos requer articular igualdade e diferença, reconhecendo identidades culturais sem abandonar o compromisso com direitos universais. Nessa chave, cidadania implica pertencer a uma comunidade política que assegura dignidade a todos e reconhece a pluralidade dos sujeitos (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

No contexto brasileiro, a cidadania escolar também envolve combater a naturalização do fracasso. Quando reprovação, evasão e distorção idade-série recaem de modo mais intenso sobre estudantes pobres, negros, indígenas, quilombolas, do campo ou com deficiência, não se trata de simples falha individual. Trata-se de um padrão de exclusão que revela limites na organização do sistema. A escola cidadã precisa deslocar a pergunta “por que o estudante não aprende?” para “quais condições pedagógicas, sociais e institucionais precisam ser transformadas para que todos aprendam?” (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

Essa mudança de perspectiva exige compreender a educação como direito público subjetivo e como bem comum. A Agenda 2030 das Nações Unidas, ao estabelecer o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, define a educação inclusiva, equitativa e de qualidade como base para oportunidades de aprendizagem ao longo da vida (ONU, 2015). A UNESCO (2021), ao propor um novo contrato social para a educação, reforça que a escola deve preparar as sociedades para a cooperação, a sustentabilidade e a justiça intergeracional. Tais formulações

ampliam a compreensão da cidadania para além das fronteiras nacionais e a vinculam à responsabilidade coletiva pelo futuro.

### **Educação, reprodução social e desigualdades**

A ideia de que a escola é automaticamente capaz de corrigir desigualdades precisa ser analisada com cautela. Bourdieu e Passeron (1970) demonstraram que a instituição escolar pode legitimar desigualdades ao transformar em mérito escolar aquilo que, em grande medida, resulta da distribuição desigual de capitais culturais, sociais e econômicos. Estudantes cujas famílias dominam códigos linguísticos, hábitos de leitura, repertórios culturais e expectativas valorizadas pela escola tendem a encontrar maior continuidade entre o universo doméstico e o universo escolar. Já os estudantes das classes populares podem experimentar distância cultural, baixa expectativa e julgamento deficitário (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Essa crítica não significa negar a importância da escola, mas rejeitar uma visão ingênua sobre sua neutralidade. A escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto enfrentá-las, dependendo de sua organização, de seus recursos, de sua proposta pedagógica e das políticas públicas que a sustentam. Dubet (2004) afirma que uma escola justa não é apenas aquela que seleciona os melhores segundo critérios aparentemente universais; é aquela que reduz os efeitos das desigualdades sociais sobre as trajetórias escolares e oferece proteção aos mais vulneráveis (DUBET, 2004).

A desigualdade educacional manifesta-se de diversas formas: acesso tardio à educação infantil, escolas com infraestrutura precária, professores com condições de trabalho desiguais, currículos pouco conectados às experiências dos estudantes, reprovação repetida, evasão, racismo, violência simbólica, baixa conectividade digital e insuficiência de políticas de permanência. Cada uma dessas dimensões afeta o direito de aprender. Por isso, a redução das desigualdades sociais pela educação exige enfrentar simultaneamente a desigualdade dentro da escola e a desigualdade que chega à escola pela vida social (FRASER, 2006).

Lahire (1997) contribui para complexificar a análise ao mostrar que famílias populares não podem ser compreendidas de modo homogêneo. Existem trajetórias de sucesso escolar em meios populares quando se combinam disposições familiares, mediações institucionais, expectativas positivas e oportunidades concretas. Essa perspectiva evita determinismos e reforça a importância das políticas escolares. Mesmo em contextos de pobreza, a escola pode

produzir deslocamentos significativos quando reconhece os estudantes como sujeitos capazes e quando cria condições objetivas de aprendizagem (LAHIRE, 1997).

A discussão sobre desigualdade educacional também precisa incorporar raça e território. No Brasil, a história da escravidão e do racismo produziu barreiras persistentes ao acesso à renda, à terra, à moradia, à saúde e à educação. A desigualdade racial não é um efeito secundário da pobreza; ela estrutura oportunidades e expectativas. Indicadores educacionais que mostram diferenças entre pessoas brancas e pretas ou pardas não devem ser interpretados como diferenças individuais, mas como expressão de processos históricos de exclusão. Assim, políticas de igualdade racial, currículos antirracistas e combate ao racismo institucional são componentes da formação cidadã (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Fraser (2006) ajuda a compreender essa questão ao articular redistribuição e reconhecimento. Desigualdades sociais exigem redistribuição de recursos, oportunidades e poder; injustiças culturais exigem reconhecimento de identidades, histórias e experiências desvalorizadas. Na educação, isso significa que a redução das desigualdades depende tanto de financiamento, alimentação escolar, transporte, infraestrutura e formação docente quanto de currículos que valorizem a diversidade, combatam preconceitos e permitam que diferentes grupos se vejam representados de modo digno (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

8

A teoria das capacidades de Sen (1999) também é relevante para analisar a relação entre educação e justiça social. Para o autor, desenvolvimento não pode ser medido apenas por renda, mas pela ampliação das liberdades substantivas que permitem às pessoas escolher vidas que valorizam. A educação amplia capacidades porque melhora a leitura do mundo, a saúde, a participação política, a autonomia econômica e a possibilidade de reivindicar direitos. No entanto, a mesma escolaridade formal pode produzir capacidades distintas se as condições de aprendizagem forem desiguais. Por isso, qualidade e equidade são dimensões inseparáveis (SEN, 1999).

Rawls (1971), ao formular a teoria da justiça como equidade, defende que desigualdades sociais e econômicas só seriam justificáveis se beneficiassem os menos favorecidos e se houvesse igualdade justa de oportunidades. Embora sua teoria não trate especificamente do Brasil, ela oferece critérios úteis para avaliar políticas educacionais: um sistema escolar justo deve compensar desvantagens de origem e impedir que a posição social da família determine o destino educacional dos estudantes. Essa ideia dialoga com a defesa de políticas focalizadas e universais articuladas (RAWLS, 1971).

Arroyo (2012) chama atenção para a presença de “outros sujeitos” na escola: sujeitos historicamente invisibilizados que trazem experiências, saberes, identidades e demandas próprias. A escola democrática precisa reconhecer que estudantes pobres, negros, indígenas, moradores de periferias, do campo e de comunidades tradicionais não são destinatários passivos de políticas educacionais, mas sujeitos de direitos. Isso implica rever currículos, práticas de avaliação e formas de gestão que ainda operam com modelos abstratos de estudante, frequentemente distantes da realidade brasileira (SEN, 1999).

Portanto, a educação reduz desigualdades quando atua como política de justiça social. Essa atuação envolve universalizar o acesso, garantir permanência, elevar aprendizagem, combater discriminações, valorizar profissionais, integrar políticas sociais e promover participação. A escola sozinha não elimina a desigualdade, mas uma sociedade sem escola pública forte tende a reproduzi-la de forma ainda mais intensa. O desafio é transformar a escola em espaço de ampliação de capacidades, reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2006).

### **Políticas públicas, qualidade educacional e permanência**

A redução das desigualdades sociais pela educação exige políticas públicas consistentes. A noção de qualidade educacional não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações padronizadas, embora os resultados de aprendizagem sejam importantes. Qualidade envolve condições de oferta, formação docente, gestão democrática, currículo significativo, inclusão, infraestrutura, tempo pedagógico, segurança, participação familiar e apoio intersetorial. Uma escola de qualidade é aquela que garante aprendizagem com dignidade, permanência com proteção e formação cidadã com pluralismo (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A Constituição Federal, a LDB e o Plano Nacional de Educação constituem marcos normativos relevantes, mas sua efetividade depende de financiamento e coordenação federativa. O Brasil possui um sistema educacional descentralizado, no qual municípios, estados e União compartilham responsabilidades. Essa estrutura pode favorecer respostas locais, mas também gera desigualdades quando entes federados dispõem de capacidades fiscais e administrativas muito diferentes. A cooperação federativa, portanto, é condição para que o direito à educação não dependa do local de nascimento do estudante (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

O Fundeb, as políticas de alimentação escolar, transporte, livro didático, educação integral, inclusão, conectividade e formação de professores são exemplos de instrumentos que

podem reduzir desigualdades quando desenhados com critérios de equidade. Entretanto, políticas universais precisam ser sensíveis às diferenças. Estudantes em situação de pobreza, crianças com deficiência, populações indígenas e quilombolas, jovens trabalhadores e estudantes em defasagem idade-série demandam estratégias específicas para que a igualdade formal se converta em igualdade real (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

A permanência é um eixo decisivo. Estar matriculado não significa estar aprendendo, pertencendo ou progredindo. A evasão e o abandono são frequentemente resultados de processos cumulativos: dificuldade de aprendizagem não enfrentada, reprovação, necessidade de trabalhar, gravidez, racismo, violência, distância da escola, falta de transporte, ausência de acessibilidade ou sentimento de não pertencimento. Uma política educacional voltada à cidadania precisa identificar precocemente sinais de exclusão e mobilizar escola, assistência social, saúde, família e comunidade (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A educação integral, quando compreendida para além do aumento do tempo de permanência, pode ampliar oportunidades formativas. Ela permite articular conhecimento científico, artes, cultura, esporte, tecnologias, participação social e cuidado. Contudo, sua implementação requer infraestrutura, profissionais, planejamento e vínculo com o território. Sem essas condições, a ampliação da jornada pode se tornar apenas extensão de uma rotina escolar pouco significativa. A formação cidadã exige que o tempo escolar seja organizado em torno de experiências educativas densas e democráticas (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A valorização docente também é condição estruturante. Professores são mediadores do direito à educação, mas frequentemente trabalham em contextos de baixos salários, múltiplas jornadas, turmas numerosas, violência, adoecimento e pouca formação continuada. A literatura educacional mostra que políticas de equidade dependem de profissionais reconhecidos, apoiados e envolvidos na construção curricular. Sem condições dignas de trabalho, a escola tende a responder às desigualdades de modo improvisado e fragmentado (LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 2013).

Por fim, a gestão democrática é parte da própria formação cidadã. Conselhos escolares, grêmios estudantis, participação familiar, transparência na gestão e diálogo com movimentos sociais podem transformar a escola em espaço público vivo. A participação não elimina conflitos, mas permite que eles sejam tratados pedagogicamente. Quando estudantes participam de decisões, aprendem que a vida coletiva exige argumentação, escuta, responsabilidade e

negociação. A cidadania, nesse sentido, não é conteúdo isolado; é experiência institucional cotidiana (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

## MÉTODOS

A pesquisa desenvolvida neste artigo é de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e apoio de indicadores quantitativos secundários. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite examinar contribuições teóricas já publicadas sobre determinado tema, enquanto a pesquisa documental trabalha com materiais que ainda podem receber tratamento analítico conforme os objetivos do estudo. A combinação dessas estratégias é adequada ao problema proposto porque permite articular conceitos de educação, cidadania e desigualdade com dados empíricos recentes sobre a realidade educacional brasileira (GIL, 2008; CELLARD, 2008).

Quanto aos objetivos, o estudo caracteriza-se como exploratório e analítico. É exploratório porque busca organizar um campo amplo de discussão, identificando dimensões teóricas e evidências relevantes. É analítico porque interpreta os dados selecionados à luz de categorias construídas a partir da literatura. Não se pretende medir causalidade estatística entre escolarização e desigualdade social, mas compreender relações, tendências e limites. Essa delimitação é importante para evitar conclusões deterministas: a educação influencia desigualdades, mas também é influenciada por condições econômicas, culturais e políticas mais amplas (GIL, 2008).

O corpus bibliográfico foi composto por obras clássicas e contemporâneas que discutem educação, cidadania, reprodução social, justiça, capacidades, reconhecimento e políticas educacionais. Foram mobilizados autores como Durkheim (1922), Dewey (1916), Freire (1987, 1996), Bourdieu e Passeron (1970), Saviani (2013), Dubet (2004), Sen (1999), Fraser (2006), Candau (2008), Lahire (1997) e Arroyo (2012). A escolha desses autores decorre de sua relevância para compreender a escola como instituição social, política e cultural (DURKHEIM, 1922; DEWEY, 1916; FREIRE, 1996; BOURDIEU; PASSERON, 1970; SEN, 1999; FRASER, 2006).

O corpus documental foi constituído por documentos legais e bases públicas recentes: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, PNAD Contínua Educação 2024, Censo Escolar da Educação Básica 2024 e relatório/comunicado do UNICEF sobre distorção idade-série. As fontes estatísticas foram selecionadas por sua confiabilidade institucional, abrangência nacional e pertinência temática.

Foram priorizados dados divulgados por órgãos oficiais ou organismos internacionais reconhecidos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014; IBGE, 2025a; INEP, 2025; UNICEF, 2025).

A análise foi orientada por três categorias: a) formação cidadã, entendida como desenvolvimento de autonomia, participação, criticidade, direitos humanos e convivência democrática; b) desigualdades educacionais, compreendidas como diferenças sistemáticas de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão associadas a classe, raça, território, gênero e geração; c) políticas de equidade, entendidas como ações institucionais capazes de reduzir barreiras e ampliar capacidades. Essas categorias foram utilizadas para organizar a leitura dos textos e a interpretação dos indicadores (BARDIN, 2016; SEN, 1999; FRASER, 2006).

O tratamento dos dados quantitativos consistiu na seleção de indicadores diretamente relacionados aos objetivos do artigo. Foram priorizados: taxa de analfabetismo, média de anos de estudo, conclusão da educação básica, taxa de escolarização por faixa etária, matrículas da educação básica, educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos e distorção idade-série. Os dados foram organizados em tabelas e gráficos de elaboração própria, sempre com indicação da fonte original. Os gráficos têm finalidade descritiva e interpretativa, não inferencial (IBGE, 2025a; INEP, 2025; UNICEF, 2025).

Para a análise qualitativa, adotou-se procedimento inspirado na análise de conteúdo de Bardin (2016), com leitura flutuante, identificação de unidades temáticas, categorização e interpretação. Os documentos foram examinados buscando responder a três perguntas: quais avanços os indicadores mostram? Quais desigualdades persistem? Que implicações esses dados têm para a formação cidadã e para políticas educacionais? A triangulação entre teoria e dados permitiu evitar uma leitura meramente estatística ou meramente normativa (BARDIN, 2016).

Como limitação, reconhece-se que o estudo trabalha com dados secundários agregados, sem entrevistas, observação de campo ou análise microterritorial de escolas específicas. Isso impede captar experiências concretas de estudantes, professores e famílias. Ainda assim, a estratégia metodológica é pertinente para um artigo de análise geral, pois permite relacionar tendências nacionais a fundamentos teóricos e normativos. Pesquisas futuras podem aprofundar o tema por meio de estudos de caso, entrevistas e análise de políticas municipais ou estaduais (GIL, 2008; CELLARD, 2008).

A organização metodológica adotada evidencia que a pesquisa não se apoia em uma única dimensão explicativa. Ao integrar literatura, legislação e indicadores, busca-se compreender a

educação como fenômeno multidimensional. Essa opção permite interpretar os resultados com prudência: os números indicam tendências, mas a compreensão de seu significado exige diálogo com teorias sobre cidadania, justiça e reprodução social (GIL, 2008; BARDIN, 2016).

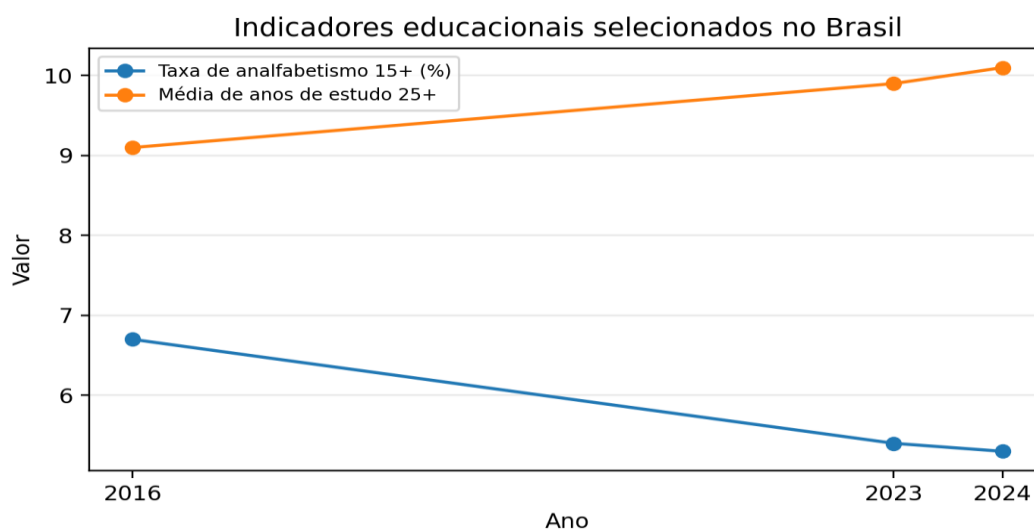
## RESULTADOS

### Avanços educacionais e permanência de desigualdades

Os dados analisados mostram que o Brasil avançou em indicadores educacionais importantes, especialmente quando se observa a redução do analfabetismo e o aumento da escolaridade média. A PNAD Contínua Educação 2024 registrou taxa de analfabetismo de 5,3% entre pessoas de 15 anos ou mais, a menor da série iniciada em 2016. O país também chegou a 10,1 anos médios de estudo entre pessoas de 25 anos ou mais e a 56,0% de conclusão da educação básica obrigatória nesse grupo etário (IBGE, 2025a). Esses números indicam ampliação de oportunidades educacionais ao longo do tempo.

Entretanto, a interpretação desses avanços precisa considerar a escala dos desafios restantes. Uma taxa de analfabetismo de 5,3% corresponde a 9,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita. O analfabetismo limita a participação cidadã porque dificulta o acesso à informação, aos serviços públicos, ao trabalho protegido, à comunicação digital e ao exercício autônomo de direitos. Em uma sociedade cada vez mais mediada por textos, plataformas e documentos, não alfabetizar adultos e idosos significa manter uma barreira estrutural à cidadania (IBGE, 2025a).

**Figura 1** - Indicadores educacionais selecionados no Brasil



**Fonte:** Elaboração própria com base em IBGE, PNAD Contínua Educação 2024 (IBGE, 2025a).

A Figura 1 sintetiza dois movimentos complementares: a queda do analfabetismo e o aumento dos anos médios de estudo. Embora a trajetória seja positiva, os indicadores não autorizam uma leitura triunfalista. A redução do analfabetismo mostra que as novas gerações tiveram maior acesso à escola, mas a permanência de milhões de pessoas analfabetas revela a dívida histórica com adultos e idosos. Já o aumento da escolaridade média indica expansão educacional, mas não informa, isoladamente, sobre qualidade da aprendizagem, permanência com dignidade ou distribuição equitativa das oportunidades (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

**Tabela 1** – Indicadores educacionais selecionados do Brasil

Indicador	Valor destacado	Interpretação para o tema do artigo
Analfabetismo 15+ em 2024	5,3% ou 9,1 milhões de pessoas	Mostra avanço histórico, mas evidencia uma dívida cidadã com jovens, adultos e idosos.
Conclusão da educação básica obrigatória 25+ em 2024	56,0%	Indica expansão da escolaridade, mas quase metade da população adulta ainda não concluiu esse patamar.
Média de anos de estudo 25+ em 2024	10,1 anos	Sinaliza aumento da escolarização, porém abaixo de uma trajetória universal de conclusão do ensino médio.
Escolarização de 6 a 14 anos em 2024	99,5%	Expressa quase universalização do acesso no ensino fundamental.
Escolarização de 15 a 17 anos em 2024	93,4%	Revela que o ensino médio ainda enfrenta desafios de permanência e conclusão.
Jovens de 14 a 29 anos sem ensino médio completo em 2024	8,7 milhões	Demonstra que abandono e não conclusão continuam comprometendo trajetórias cidadãs e laborais.

**Fonte:** Elaboração própria com base em IBGE, PNAD Contínua Educação 2024 (IBGE, 2025<sup>a</sup>).

A tabela evidencia que o acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado, mas a transição para trajetórias escolares completas ainda constitui obstáculo relevante. A cidadania plena exige mais que matrícula: exige que o estudante aprenda, conclua etapas, desenvolva pensamento crítico e tenha condições de participar da vida social. A existência de 8,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos sem ensino médio completo por abandono ou não frequência revela que a escola ainda perde estudantes justamente no momento em que a formação para participação social, trabalho e continuidade de estudos se torna mais decisiva (IBGE, 2025a).

A permanência da desigualdade também aparece na educação de jovens e adultos. O Censo Escolar 2024 registrou 2,4 milhões de matrículas na EJA, modalidade que segue em queda desde 2018 (INEP, 2025). Essa redução deve ser interpretada com cuidado: ela pode indicar menor demanda em alguns contextos, mas também pode sinalizar insuficiência de oferta,

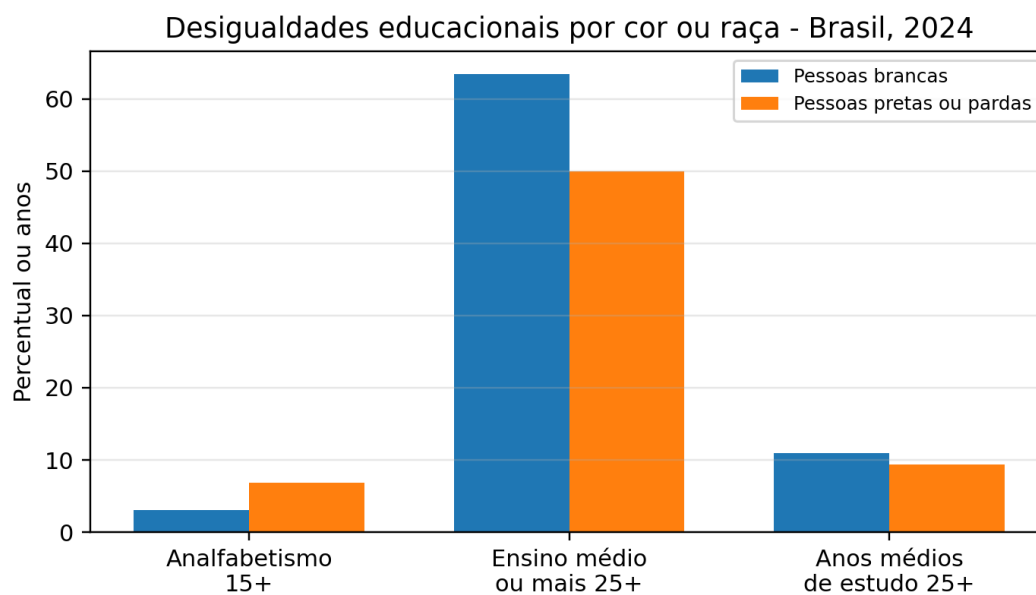
horários incompatíveis, baixa atratividade curricular e abandono de políticas voltadas a pessoas que tiveram o direito à educação negado na idade esperada. Para uma sociedade democrática, a EJA não é política residual; é reparação histórica e instrumento de cidadania.

### Raça, classe e território: a desigualdade que atravessa a escola

Um dos achados mais relevantes da análise é a persistência das desigualdades raciais nos indicadores educacionais. Em 2024, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas de 15 anos ou mais era de 3,1%, enquanto entre pessoas pretas ou pardas era de 6,9%. A média de anos de estudo também apresentava diferença expressiva: 11,0 anos para pessoas brancas e 9,4 anos para pessoas pretas ou pardas. Na conclusão da educação básica obrigatória entre pessoas de 25 anos ou mais, os percentuais eram de 63,4% para brancos e 50,0% para pretos ou pardos (IBGE, 2025a).

Essas diferenças demonstram que a educação brasileira ainda carrega marcas da desigualdade racial. Não se trata de desvantagens ocasionais, mas de um padrão estrutural que compromete a promessa democrática de igualdade de oportunidades. A escola, nesse sentido, deve ser analisada como instituição situada em uma sociedade racializada. Quando estudantes negros enfrentam maior probabilidade de atraso, reprovação, abandono ou baixa expectativa, o problema não está em sua capacidade individual, mas em condições históricas e institucionais que distribuem oportunidades de modo desigual (IBGE, 2025a; FRASER, 2006).

**Figura 2** - Desigualdades educacionais por cor ou raça no Brasil em 2024



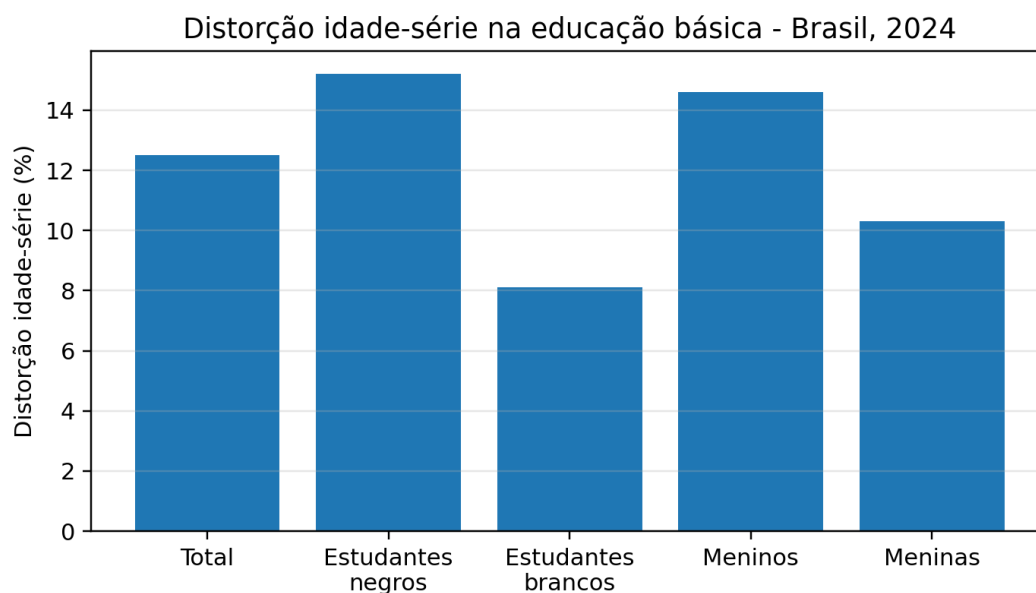
**Fonte:** Elaboração própria com base em IBGE, PNAD Contínua Educação 2024 (IBGE, 2025a).

A Figura 2 permite visualizar que a desigualdade racial aparece em indicadores distintos e complementares. A diferença no analfabetismo mostra barreiras históricas de acesso à alfabetização; a diferença na conclusão da educação básica revela desigualdades de trajetória; e a diferença nos anos médios de estudo mostra que a expansão educacional não beneficiou todos os grupos no mesmo ritmo. Uma política educacional cidadã precisa enfrentar simultaneamente essas dimensões, articulando ações pedagógicas, sociais e antirracistas (IBGE, 2025a).

### Distorção idade-série, abandono e fracasso escolar

A distorção idade-série é um indicador fundamental para compreender a desigualdade educacional porque revela trajetórias marcadas por reprovação, abandono temporário, retorno tardio ou ingresso irregular. Segundo análise divulgada pelo UNICEF com base em dados do Censo Escolar/Inep, em 2024 havia 4,2 milhões de estudantes da educação básica com dois ou mais anos de atraso escolar, equivalentes a 12,5% do total. A proporção caiu em relação a 2023, quando era de 13,4%, mas permaneceu elevada e desigual (UNICEF, 2025).

**Figura 3** – Distorção idade-série na educação básica brasileira em 2024



**Fonte:** Elaboração própria com base em UNICEF (2025), a partir de dados do Censo Escolar/Inep 2024.

A Figura 3 evidencia que a distorção idade-série também é desigual. O percentual entre estudantes negros era quase o dobro daquele registrado entre estudantes brancos, e a taxa entre meninos superava a das meninas. Esses recortes sugerem que a defasagem escolar combina fatores pedagógicos, sociais e culturais. A redução do atraso escolar exige intervenções precoces,

acompanhamento individualizado, recomposição de aprendizagens, revisão de práticas de reprovação e políticas de proteção social, especialmente nos territórios de maior vulnerabilidade (UNICEF, 2025).

## DISCUSSÕES

A partir de Freire (1996), é possível afirmar que os avanços quantitativos somente se convertem em formação cidadã quando a escolarização promove autonomia. Frequentar a escola por mais anos amplia oportunidades, mas a educação cidadã exige práticas pedagógicas dialógicas, problematizadoras e comprometidas com a realidade dos estudantes. Uma escola que apenas certifica, sem garantir aprendizagem e consciência crítica, pode elevar indicadores formais sem alterar substantivamente relações de desigualdade (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A análise também confirma a advertência de Bourdieu e Passeron (1970): a expansão do sistema escolar não elimina automaticamente desigualdades se os mecanismos de seleção permanecem associados a capitais culturais desigualmente distribuídos. A universalização do acesso ao ensino fundamental representa conquista histórica, mas a desigualdade se desloca para a qualidade da escola frequentada, para o apoio disponível fora da sala de aula, para a conclusão do ensino médio e para o acesso ao ensino superior. Assim, o problema deixa de ser apenas entrar na escola e passa a ser permanecer, aprender e alcançar níveis mais altos com qualidade (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

A formação cidadã demanda, ainda, que a escola seja capaz de dialogar com as transformações do mundo contemporâneo. Alfabetização, letramento digital, pensamento científico, cultura democrática, direitos humanos e sustentabilidade são dimensões interligadas. A desigualdade educacional contemporânea não se expressa apenas na ausência de escola, mas também na distância entre estudantes que acessam ambientes ricos em tecnologia, cultura e apoio pedagógico e aqueles que vivem experiências escolares limitadas pela precariedade material. Desse modo, a qualidade educacional precisa ser analisada como questão de justiça social (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A interpretação dos dados dialoga diretamente com Fraser (2006). A desigualdade racial exige redistribuição, porque estudantes negros estão sobrerrepresentados em contextos de pobreza, escolas mais vulneráveis e territórios com menor oferta de equipamentos públicos. Mas exige também reconhecimento, pois currículos eurocentrados, práticas discriminatórias e expectativas docentes racializadas podem produzir exclusão simbólica. A educação antirracista,

prevista na legislação brasileira por meio da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, não é complemento temático; é parte da democratização da escola (FRASER, 2006).

A desigualdade de classe atravessa esses indicadores. Famílias com maior renda tendem a oferecer mais apoio material, acesso a livros, conectividade, espaços de estudo, cursos complementares e redes de informação. Famílias pobres, por sua vez, muitas vezes enfrentam insegurança alimentar, moradia precária, trabalho infantil ou juvenil, longos deslocamentos e menor disponibilidade de adultos para acompanhamento escolar. A escola pública, quando bem financiada e organizada, pode reduzir parte dessas diferenças; quando precarizada, acaba reforçando a distância entre grupos sociais (FREIRE, 1996; SEN, 1999; FRASER, 2006).

O território também importa. Desigualdades entre áreas urbanas e rurais, centro e periferia, regiões brasileiras e redes de ensino afetam a oferta escolar. Transporte, infraestrutura, conectividade, acesso à educação infantil e disponibilidade de ensino médio próximo à residência são fatores decisivos para permanência. A cidadania educacional não pode depender do CEP do estudante. A cooperação federativa e o financiamento redistributivo são necessários para reduzir as desigualdades territoriais e garantir padrões mínimos de qualidade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, a formação cidadã requer uma escola que reconheça o estudante em sua integralidade. A pedagogia de Freire (1996) contribui ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Isso não significa substituir o conhecimento científico por experiências imediatas, mas partir delas para ampliar leituras de mundo. Saviani (2013) complementa esse ponto ao defender o acesso das classes populares ao conhecimento sistematizado. Uma escola justa precisa combinar reconhecimento da experiência social com ensino rigoroso dos conhecimentos historicamente acumulados (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

As desigualdades raciais, de classe e territoriais também explicam por que políticas universais precisam ser acompanhadas de estratégias focalizadas. A universalidade garante que todos tenham direito; a equidade reconhece que alguns grupos precisam de maior apoio para alcançar resultados semelhantes. Programas de busca ativa, recomposição de aprendizagens, permanência estudantil, educação integral, bolsas, transporte, alimentação, conectividade, formação antirracista e atendimento especializado são exemplos de medidas que podem transformar igualdade formal em igualdade substantiva (FREIRE, 1996; SEN, 1999; FRASER, 2006).

O problema da distorção não é apenas administrativo; ele atinge a identidade e o pertencimento dos estudantes. Estar muito acima da idade esperada para a série pode gerar vergonha, desmotivação, conflitos com colegas mais novos, maior risco de abandono e inserção precoce em trabalhos precários. Quando a escola naturaliza a repetência como solução pedagógica, ela pode aprofundar exclusões. Dubet (2004) adverte que sistemas escolares baseados em competição meritocrática tendem a produzir vencedores e vencidos, atribuindo fracassos individuais a processos que são socialmente condicionados (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A distorção idade-série também expressa a distância entre acesso e sucesso escolar. A escola pode estar disponível, mas não necessariamente garantir progressão com aprendizagem. Em muitos casos, a reprovação é usada como resposta a dificuldades que poderiam ser enfrentadas por diagnóstico pedagógico, reforço, tutoria, formação docente, reorganização curricular e apoio psicossocial. A repetência, quando recorrente, tende a funcionar como mecanismo de exclusão lenta. Em vez de corrigir desigualdades, pode empurrar estudantes para fora da escola (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A análise desse indicador reforça a contribuição de Lahire (1997): trajetórias escolares são produzidas por combinações de disposições familiares, condições institucionais e oportunidades. O fracasso escolar não deve ser explicado por uma suposta ausência de interesse dos estudantes ou das famílias. Muitas famílias populares valorizam intensamente a educação, mas enfrentam barreiras objetivas para acompanhar a escolarização dos filhos. A escola precisa construir pontes, e não culpabilizar famílias por desigualdades que são coletivas (DUBET, 2004).

No ensino médio, os desafios se tornam mais visíveis. A necessidade de trabalhar, a baixa atratividade curricular, a defasagem acumulada, a gravidez, as responsabilidades familiares e a distância entre escola e projeto de vida contribuem para abandono. A formação cidadã nessa etapa deve integrar conhecimentos gerais, preparação para o trabalho, cultura digital, participação juvenil, orientação de projetos de vida e diálogo com o território. Contudo, essa integração não pode empobrecer o currículo nem reduzir a formação à empregabilidade imediata (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A educação de jovens e adultos deve ser incluída nessa discussão. Muitos estudantes em defasagem ou que abandonaram a escola retornam por meio da EJA. Se essa modalidade é enfraquecida, a sociedade reduz oportunidades de reparação. Uma política educacional cidadã

precisa valorizar a EJA com currículo próprio, horários flexíveis, reconhecimento das experiências de trabalho, acolhimento, certificação de saberes e continuidade de estudos. Alfabetizar e escolarizar adultos é ampliar participação política, autonomia econômica e dignidade social (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

Do ponto de vista das políticas públicas, a distorção idade-série deve ser tratada como alerta. Sistemas educacionais precisam monitorar frequência, rendimento, aprendizagem e vínculos escolares antes que o abandono ocorra. A busca ativa escolar, a integração com assistência social e saúde, o contato permanente com famílias e o acompanhamento de estudantes em risco são ações necessárias. O direito à educação é violado não apenas quando a escola não existe, mas também quando o estudante é deixado para trás dentro dela (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

### **Educação como ampliação de capacidades e redução de desigualdades sociais**

A contribuição da educação para a redução das desigualdades sociais pode ser compreendida a partir da noção de capacidades de Sen (1999). A escolarização amplia liberdades substantivas quando permite ler, escrever, argumentar, calcular, acessar informações, compreender direitos, participar de decisões, cuidar da saúde, interpretar tecnologias e construir projetos de vida. Essas capacidades não se limitam ao indivíduo; elas também fortalecem comunidades, pois pessoas escolarizadas tendem a participar mais de redes sociais, organizações, debates públicos e práticas de cuidado coletivo (SEN, 1999).

20

No entanto, a ampliação de capacidades depende da qualidade das experiências escolares. Uma escola precária pode até elevar anos de estudo, mas produzir aprendizagens insuficientes. Isso é especialmente grave para estudantes pobres, pois a escola pública é muitas vezes o principal espaço de acesso a conhecimentos sistematizados, cultura, ciência, arte e tecnologias. Se a escola falha, a desigualdade familiar tende a se reproduzir com maior força. Por isso, políticas de equidade devem combinar acesso, aprendizagem e proteção social (SEN, 1999).

A educação também reduz desigualdades ao fortalecer a cidadania política. Estudantes que desenvolvem leitura crítica, capacidade argumentativa e compreensão histórica estão mais preparados para analisar informações, resistir à desinformação, cobrar políticas públicas e participar de processos democráticos. Em sociedades marcadas por polarização e circulação acelerada de conteúdos digitais, a formação cidadã precisa incluir letramento midiático e

científico. A escola deve ensinar a perguntar pelas fontes, evidências, interesses e consequências sociais das informações (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Outra dimensão é a cidadania social. A educação permite conhecer direitos trabalhistas, previdenciários, de saúde, assistência, moradia, cultura e meio ambiente. Muitas violações de direitos persistem porque grupos vulneráveis não têm acesso à informação ou enfrentam barreiras institucionais para reivindicar proteção. A escolarização não resolve sozinha tais problemas, mas aumenta a capacidade de navegar por instituições, interpretar documentos, organizar demandas e buscar apoio. Nesse sentido, educação e políticas sociais se reforçam mutuamente (SEN, 1999).

Do ponto de vista econômico, níveis mais altos de escolaridade costumam estar associados a melhores oportunidades de trabalho e renda. Contudo, uma abordagem cidadã deve evitar reduzir a educação a capital humano. A escola não existe apenas para adaptar indivíduos ao mercado; ela existe para formar sujeitos capazes de transformar o mundo do trabalho, questionar injustiças e construir alternativas coletivas. A qualificação profissional é importante, mas deve estar articulada à formação geral, ética, científica e democrática (FREIRE, 1996; SEN, 1999; FRASER, 2006).

A redução das desigualdades exige também que a escola seja espaço de convivência plural. Em uma sociedade marcada por preconceitos, a experiência escolar pode ensinar respeito, cooperação e resolução não violenta de conflitos. Isso não ocorre automaticamente: depende de currículo, mediação docente, gestão democrática e práticas institucionais consistentes. A cidadania se aprende quando a escola enfrenta racismo, machismo, capacitismo, LGBTfobia, xenofobia e intolerância religiosa, não quando silencia essas questões em nome de uma neutralidade aparente (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A partir desses elementos, é possível afirmar que a educação reduz desigualdades em quatro níveis. No nível individual, amplia conhecimentos, autonomia e projetos de vida. No nível familiar, pode alterar expectativas e repertórios entre gerações. No nível comunitário, fortalece participação e capacidade de organização. No nível estrutural, quando articulada a políticas redistributivas, contribui para diminuir hierarquias sociais. Esses níveis se conectam, mas dependem de continuidade política e investimento público (FREIRE, 1996; SEN, 1999; FRASER, 2006).

A sistematização analítica indica que a contribuição da educação para a justiça social é multidimensional. A escola pode ampliar capacidades cognitivas, fortalecer participação

política, favorecer reconhecimento cultural e apoiar trajetórias de mobilidade social; entretanto, quando as políticas são insuficientes, os mesmos espaços escolares podem reproduzir exclusões e transformar desigualdades sociais em desigualdades educacionais (FRASER, 2006).

### **Diretrizes para uma educação cidadã e equitativa**

A análise teórica e documental permite organizar diretrizes para uma educação comprometida com cidadania e redução das desigualdades. A primeira diretriz é garantir financiamento adequado e redistributivo. Escolas situadas em contextos de maior vulnerabilidade precisam de mais recursos, não de recursos iguais aos de escolas que enfrentam menos desafios. A equidade exige reconhecer desigualdades de partida e direcionar investimentos para infraestrutura, materiais, conectividade, bibliotecas, laboratórios, acessibilidade, alimentação, transporte e equipes multiprofissionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

A segunda diretriz é fortalecer a educação infantil. O acesso à creche e à pré-escola contribui para o desenvolvimento integral e reduz desigualdades desde os primeiros anos de vida. O Censo Escolar 2024 mostrou recuperação das matrículas em creches após o período mais crítico da pandemia, mas também indicou que o país ainda precisa ampliar o atendimento para cumprir metas nacionais (INEP, 2025). A expansão da educação infantil deve preservar qualidade, com profissionais formados, espaços adequados e práticas pedagógicas próprias da infância.

A terceira diretriz é assegurar alfabetização e letramento na idade adequada, sem abandonar jovens, adultos e idosos. A alfabetização infantil é base para trajetórias escolares bem-sucedidas, mas a alfabetização de adultos é compromisso ético com gerações que tiveram direitos negados. Programas de alfabetização devem ser articulados à EJA, à cultura local, à formação profissional e à participação comunitária. Em perspectiva freireana, alfabetizar é também ampliar a leitura crítica da realidade (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A quarta diretriz é construir currículos críticos, inclusivos e socialmente relevantes. Isso inclui garantir o acesso ao conhecimento científico e artístico, mas também reconhecer histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas, populares, do campo e das periferias. A escola não deve empobrecer o currículo para estudantes pobres; ao contrário, deve oferecer a eles o que há de mais elaborado na cultura humana. A justiça curricular combina alto nível de conhecimento com reconhecimento da diversidade (FRASER, 2006).

A quinta diretriz é valorizar profissionais da educação. Salários dignos, carreira, formação continuada, tempo de planejamento, apoio pedagógico e condições de trabalho são indispensáveis. Professores não podem ser responsabilizados isoladamente por desigualdades produzidas socialmente, mas também precisam ser reconhecidos como agentes fundamentais de transformação. Políticas de formação devem abordar aprendizagem, avaliação, relações étnico-raciais, inclusão, tecnologias, mediação de conflitos e participação democrática (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A sexta diretriz é enfrentar a reprovação e a distorção idade-série com políticas pedagógicas consistentes. Isso não significa aprovar sem aprendizagem, mas substituir a lógica punitiva por acompanhamento, recuperação contínua, tutoria, recomposição de aprendizagens, avaliação diagnóstica e reorganização de tempos escolares. A escola deve identificar dificuldades cedo e agir antes que elas se convertam em abandono. A busca ativa precisa ser política permanente, não ação emergencial (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A sétima diretriz é integrar educação com proteção social. Estudantes em situação de pobreza podem precisar de alimentação, transporte, assistência social, saúde mental, documentação, segurança e apoio familiar. A escola não deve assumir sozinha todas essas responsabilidades, mas pode funcionar como ponto de articulação da rede de proteção. A intersetorialidade é condição para que o direito à educação seja efetivo em contextos de vulnerabilidade (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

A oitava diretriz é promover gestão democrática e participação estudantil. Grêmios, conselhos escolares, assembleias, projetos comunitários e práticas restaurativas podem transformar a escola em laboratório de cidadania. A participação precisa ser real, com escuta e consequências institucionais. Quando estudantes percebem que suas vozes têm efeito, desenvolvem maior pertencimento e responsabilidade coletiva (SEN, 1999).

As diretrizes apresentadas indicam que a educação cidadã não depende de soluções isoladas ou de discursos genéricos sobre valorização da escola. Ela requer políticas integradas, orientadas por evidências e sustentadas por compromisso democrático. A redução das desigualdades sociais será mais provável quando cada estudante tiver acesso a uma escola que ensine bem, acolha, reconheça sua história, acompanhe sua trajetória e lhe ofereça condições reais de construir futuro (SEN, 1999).

A discussão dos resultados permite afirmar que a educação brasileira vive uma tensão permanente entre avanço e insuficiência. Houve ampliação do acesso, redução do analfabetismo

e aumento da escolaridade média; entretanto, raça, classe e território continuam condicionando trajetórias. Essa tensão é típica de sociedades desiguais: políticas universais produzem avanços gerais, mas não eliminam desigualdades profundas sem estratégias redistributivas e de reconhecimento (IBGE, 2025a).

Do ponto de vista da formação cidadã, os dados reforçam que a escola precisa ser compreendida como espaço de construção democrática. A cidadania não será resultado automático de mais anos de estudo se esses anos forem marcados por exclusão, baixa aprendizagem ou silenciamento. A formação cidadã exige experiência de participação, acesso ao conhecimento, respeito à diversidade e desenvolvimento da capacidade crítica. Nesse sentido, a escola deve ser avaliada não apenas por matrículas e taxas, mas por sua capacidade de formar sujeitos autônomos e solidários (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A contribuição dos autores analisados ajuda a evitar simplificações. Durkheim (1922) lembra que a educação socializa; Dewey (1916) mostra que ela deve ser experiência democrática; Freire (1996) afirma que ela pode ser prática de liberdade; Bourdieu e Passeron (1970) alertam para a reprodução; Dubet (2004) questiona a justiça escolar; Sen (1999) enfatiza capacidades; Fraser (2006) articula redistribuição e reconhecimento; e Saviani (2013) defende o acesso ao conhecimento sistematizado. O diálogo entre essas perspectivas permite compreender a educação como campo de disputa social (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

24

Assim, os resultados não sustentam a tese de que a educação, sozinha, resolverá a desigualdade brasileira. Também não sustentam a visão oposta, de que a escola seria impotente diante das estruturas sociais. A conclusão mais consistente é intermediária e exigente: a educação é condição necessária, embora não suficiente, para reduzir desigualdades. Seu efeito será maior quando articulada a políticas econômicas, sociais, culturais e territoriais que enfrentem as causas da exclusão. Uma escola pública forte é parte indispensável de um projeto democrático de país (FREIRE, 1996; SEN, 1999; FRASER, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o papel da educação na formação cidadã e na redução das desigualdades sociais no Brasil, articulando fundamentos teóricos, legislação educacional e indicadores recentes. A pesquisa mostrou que a educação é um direito social e um instrumento estratégico para ampliar autonomia, participação, reconhecimento e capacidades. Contudo, também evidenciou que a escolarização não produz justiça social de forma automática. A escola

pode contribuir para a emancipação, mas também pode reproduzir desigualdades quando desconsidera as condições desiguais de partida dos estudantes (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Os dados da PNAD Contínua Educação 2024 indicam avanços relevantes, como a redução da taxa de analfabetismo, o aumento dos anos médios de estudo e a elevação da proporção de pessoas que concluíram a educação básica obrigatória. O Censo Escolar 2024 revela a dimensão do sistema educacional brasileiro e a necessidade de cooperação federativa. As informações sobre distorção idade-série, por sua vez, mostram que milhões de estudantes ainda vivenciam trajetórias marcadas por atraso, reprovação e risco de abandono. Esses resultados confirmam que o acesso precisa ser acompanhado por permanência, aprendizagem e conclusão (UNICEF, 2025; DUBET, 2004).

A análise também mostrou que as desigualdades educacionais são atravessadas por raça, classe, território e gênero. Diferenças entre pessoas brancas e pretas ou pardas em analfabetismo, escolaridade média e conclusão da educação básica revelam que a democratização da escola ainda é incompleta. A formação cidadã exige enfrentar essas desigualdades com políticas de redistribuição de recursos e reconhecimento das diferenças. Educação antirracista, currículo inclusivo, valorização docente, financiamento equitativo e gestão democrática são componentes indispensáveis desse processo (IBGE, 2025a).

25

A metodologia bibliográfica e documental permitiu compreender que a educação reduz desigualdades quando amplia capacidades substantivas. Isso significa garantir que os estudantes possam ler o mundo, acessar conhecimentos, participar de decisões, compreender direitos, construir projetos de vida e conviver democraticamente. A escola que forma cidadãos não é apenas aquela que transmite conteúdos, mas aquela que ensina conteúdos relevantes em um ambiente de dignidade, participação e respeito. A aprendizagem cidadã ocorre tanto no currículo quanto nas relações institucionais cotidianas (SEN, 1999).

Conclui-se que a educação é condição necessária para uma sociedade mais justa, mas sua potência depende de políticas públicas consistentes. A redução das desigualdades sociais requer escolas bem financiadas, professores valorizados, currículos críticos, educação infantil fortalecida, alfabetização plena, EJA valorizada, busca ativa, recomposição de aprendizagens, proteção social e participação democrática. Em síntese, a educação contribui para a cidadania quando transforma o direito formal em experiência concreta de aprendizagem, pertencimento e emancipação. O desafio brasileiro é fazer com que essa experiência seja garantida a todos,

especialmente àqueles que historicamente tiveram seus direitos negados (INEP, 2025; BRASIL, 2014).

## REFERÊNCIAS

1. ARROYO MG. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
2. BARDIN L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
3. BOURDIEU P, PASSERON JC. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008; obra original publicada em 1970.
4. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
5. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.
6. 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, 2014.
7. CANDAU VM. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, 2008; 13(37): 45-56.
8. CELLARD A. A análise documental. In: Poupart J, et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008; p. 295-316.
9. DEWEY J. Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.
10. DUBET F. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, 2004; 34(123): 539-555.
11. DURKHEIM E. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 2011; obra original publicada em 1922.
12. FRASER N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. Cadernos de Campo, 2006; 14/15: 231-239.
13. FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
14. FREIRE P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
15. GIL AC. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
16. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025a.
17. IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Agência de Notícias IBGE, 2025b.

18. INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025.
19. LAHIRE B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
20. LIBÂNEO JC. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
21. MARSHALL TH. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
22. ONU. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015.
23. RAWLS J. A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
24. SAVIANI D. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
25. SAVIANI D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
26. SEN A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010; obra original publicada em 1999.
27. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021.
28. UNICEF. Brasil reduz atraso escolar, mas 4,2 milhões de estudantes ainda estão em distorção idade-série no País. Brasília, DF: UNICEF, 2025.