



# O paradoxo da universalização aparente no direito educacional

A homogeneização no campo educacional costuma ser defendida como instrumento de racionalidade e eficiência. Um mesmo currículo, um mesmo padrão avaliativo, um mesmo regime de gestão e um mesmo “modelo de escola”, livros didáticos padronizados etc., seriam capazes de garantir universalidade, previsibilidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sob esse imaginário, a igualdade formal — entendida como oferta uniforme em sentido amplo — aparece como caminho natural para a efetivação do direito à educação, sobretudo quando acompanhada de métricas comparáveis e mecanismos de responsabilização. Ocorre que o direito à educação, enquanto direito fundamental, não se esgota na proclamação do acesso: exige fruição material, isto é, acesso com permanência, aprendizagem e proteção contra discriminações. Quando a padronização se torna eixo dominante, ela tende a converter diferenças culturais, territoriais e identitárias em “desvios” a serem corrigidos, elevando custos de correção (remediação, repetência, reforço tardio, conflitos disciplinares e judicialização) e enfraquecendo a efetividade constitucional do direito educacional — a capacidade do sistema de transformar recursos em aprendizagem, permanência e conclusão com justiça distributiva.

A distinção entre igualdade e equidade — ou, em termos clássicos, entre igualdade formal e igualdade material — é antiga no direito brasileiro e constitui pressuposto elementar da compreensão contemporânea dos direitos fundamentais: tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades, é condição de justiça e não exceção ao princípio da isonomia. Parece óbvio e já consolidado no universo jurídico nacional, mas não. No direito educacional, essa distinção frequentemente passa despercebida ou é aplicada de modo tímido, como se a universalidade do serviço público educacional autorizasse uma leitura automática de igualdade como uniformização. A consequência é uma tensão estrutural na efetivação do direito.

Essa tensão se manifesta, na prática, em múltiplas camadas, que convém categorizar. Há homogeneizações de meios, quando se impõem métodos, ritmos, calendários e tempos escolares indiferentes a contextos de vulnerabilidade, deslocamento e necessidades específicas (inclusive associadas à deficiência), quando se presume um “aluno padrão” a partir de uma base curricular rígida e quando a homogeneização linguística transforma o português padrão em barreira de acesso ao currículo, com impactos evidentes na educação de pessoas surdas e em contextos interculturais, por exemplo.

Há homogeneizações de controle, quando a avaliação e a métrica agregada se impõem como verdade e orientam o sistema mais para a comparabilidade do que para a aprendizagem, deslocando a política pública para o governo pela média e para incentivos de desempenho que nem sempre se convertem em redução de desigualdades. Há, ainda, homogeneizações institucionais, quando códigos disciplinares e punições uniformes geram exclusão seletiva; quando a inclusão é reduzida à matrícula sem acessibilidade, apoios, adaptações e desenho pedagógico responsivo; e quando fórmulas rígidas de financiamento e soluções tecnológicas “de prateleira” presumem condições materiais inexistentes — embora se reconheçam avanços relevantes do Novo Fundeb na direção redistributiva. O ponto comum é que a promessa de eficiência administrativa (escala, controle e simplificação) pode produzir ineficiência jurídica e social: eleva-se o “custo por aprendizagem efetiva” e aprofundam-se desigualdades de permanência e desempenho.

*Spacca*

## O paradoxo

É nesse cenário que se propõe o Paradoxo da Universalização Aparente no Direito Educacional, não como recurso retórico, mas como categoria para nomear um problema real e, ao nomeá-lo, tornar visível uma inversão lógica que frequentemente passa despercebida até mesmo por técnicos do campo educacional: a crença de que “igualar” por homogeneização realiza, por si, a igualdade. O paradoxo evidencia que, quando a homogeneização estrutura cultura escolar, currículo, gestão, avaliação, disciplina e modelos institucionais, ela pode ocultar — e em certos casos neutralizar — a densidade normativa dos princípios constitucionais que conformam o direito à educação, esvaziando sua dimensão material (acesso com permanência, aprendizagem e não discriminação).

A inversão se torna mais nítida quando a padronização do “modelo de escola” é alçada a solução universal, inclusive em arranjos que alteram profundamente a cultura escolar. Em contextos indígenas e quilombolas, por exemplo, a imposição de repertórios, tempos, linguagens e governanças alheias ao território tende a tensionar a interculturalidade e o pertencimento, deslocando a escola de lugar de reconhecimento/pertencimento para lugar de adequação. Eis uma balança cujo fiel é imprescindível ao efetivo acesso universal conforme desenho constitucionalmente previsto.

Em paralelo, experiências de forte homogeneização disciplinar e simbólica — como certas modalidades a depender do desenho normativo local e da conformação de seus regimentos — podem restringir, na prática, a efetivação de modalidades e apoios (como EJA, ensino noturno e Atendimento Educacional Especializado), produzindo uma forma de “inclusão por conformidade” ou uma escola pública com acesso seletivo por escolha de grupos. Nesse tipo de arranjo, permanência e sucesso escolar passam a depender da adesão a um padrão comportamental e cultural específico, com risco de seletividade indireta e expulsão simbólica justamente para estudantes e comunidades cujas trajetórias demandam reconhecimento, mediações e apoios. Ao deslocar o debate do direito para o do “modelo eficiente”, tais escolhas podem eclipsar o núcleo constitucional do direito educacional: não apenas oferecer vaga, mas garantir igualdade material e proteção contra discriminações estruturais.

Para explicitar esse risco sem transformar o texto em exercício estatístico, mobiliza-se analogicamente o Paradoxo de Simpson: resultados agregados podem mascarar injustiças quando ocultam a heterogeneidade entre subgrupos. A analogia cumpre função dogmática: demonstra por que o discurso universalista e a métrica média podem produzir uma constitucionalidade aparente. Indicadores globais (por escola) podem sinalizar “melhora”, ao mesmo tempo em que subgrupos experimentam estagnação, piora relativa ou efeitos de seleção (barreiras indiretas, expulsões simbólicas, desestímulo e abandono). Por isso, a exigência de “operacionalização” do diagnóstico não requer, necessariamente, desenho empírico robusto; requer um critério de racionalidade jurídica para avaliar políticas públicas: a universalidade, para ser constitucionalmente consistente, deve ser lida como universalidade de condições de fruição, e não como uniformidade de meios.

## Enunciado

É precisamente nessa direção que o Enunciado nº 05/2025 – Copeduc [1] (Educação com equidade) oferece parâmetro institucional relevante: cabe ao Ministério Público fiscalizar se as políticas educacionais, em todas as etapas e modalidades, são implementadas com base na análise de informações detalhadas por raça, gênero, território e/ou critérios sociodemográficos, idade, renda, deficiência e outros fatores de vulnerabilidade (dados desagregados), para identificar desigualdades estruturais e exigir medidas corretivas. Em termos doutrinários, “dados desagregados” não são apenas técnica de gestão; configuram dever de visibilidade do Estado. Se o sistema enxerga apenas o agregado, governa pela média e tende a operar com uma igualdade abstrata que não captura discriminações e barreiras concretas — o que, por consequência, enfraquece a própria exigibilidade do direito.

Esse dever de visibilidade se torna particularmente relevante quando se observa o risco de uma leitura “triumfalista” do Ideb como sinônimo de efetividade do direito à educação, por exemplo. Note-se a complexidade do problema: o indicador, por sua própria natureza, tende a condensar o desempenho escolar em uma métrica agregada, podendo produzir



