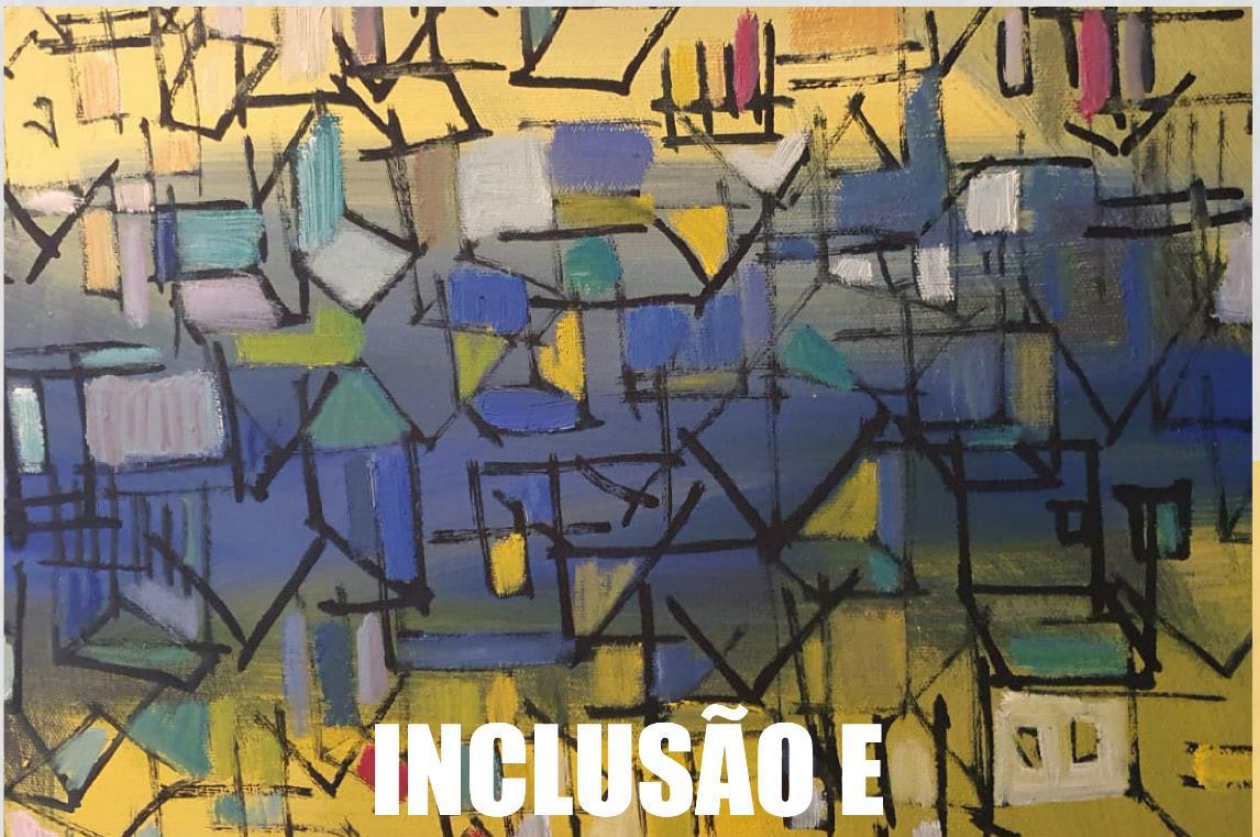




Deise Andreia Enzweiler



# **INCLUSÃO E DESIGUALDADES ESCOLARES**

em Estatísticas Educacionais pós Constituição Federal de 1988





Arte da capa por Daniel Cunha (DSC Studio)  
danielcunhapp@gmail.com  
São Leopoldo, Brasil, 2022.

Imagem do Acervo Pessoal de Maura Corcini Lopes  
Obra *Rebarbas Urbanas*, de Flávio Scholles  
Porto Alegre-RS, Brasil, 2022.

E61i      Enzweiler, Deise Andreia.

Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Consituição Federal de 1988 / Deise Andreia Enzweiler. – 2022.

221 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maura Corcini Lopes”

1. Desigualdades escolares. 2. Estatísticas educacionais. 3. Expulsões. 4. In/exclusão. 5. Precariedade. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA 3: EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E INCLUSÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

DEISE ANDREIA ENZWEILER

**INCLUSÃO E DESIGUALDADES ESCOLARES EM ESTATÍSTICAS  
EDUCACIONAIS PÓS-CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

SÃO LEOPOLDO

Fevereiro de 2022

Deise Andreia Enzweiler

**Inclusão e Desigualdades Escolares em Estatísticas Educacionais pós-Constituição  
Federal de 1988**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maura Corcini Lopes

SÃO LEOPOLDO

Fevereiro de 2022

Deise Andreia Enzweiler

**Inclusão e Desigualdades Escolares em Estatísticas Educacionais pós-Constituição  
Federal de 1988**

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Maura Corcini Lopes

Aprovada em 22 de fevereiro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. David Andres Rubio Gaviria – Universidad Pedagógica Nacional - Colômbia

---

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco – Universidade de Passo Fundo

---

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva – Unisinos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus – Unisinos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Corcini Lopes (orientadora) – Unisinos

À minha irmã Tina (*in memoriam*):  
Pela tua ausência diária em minha vida  
nestes 4 anos.

## AGRADECIMENTOS

À Unisinos, pela oportunidade de qualificação profissional, acadêmica e humana nestes quase 10 anos como aluna, da Especialização ao Doutorado.

Ao CNPq e à CAPES, órgãos de fomento à pesquisa que possibilitaram as bolsas de estudo, no Mestrado e no Doutorado, para que me dedicasse à pesquisa e à formação acadêmica.

À Secretaria do PPGEduc, pelo carinho e profissionalismo com que sempre me auxiliaram durante este período.

Às redes públicas de ensino de Novo Hamburgo e Porto Alegre, nas quais por muitos anos atuei como professora da Educação Básica e que muito contribuíram na minha trajetória profissional. E aos meus alunos, sempre presentes comigo, por todas as vivências partilhadas em sala de aula.

A todas as instituições pelas quais passei durante minha formação, da Educação Básica à Pós-Graduação: à rede pública de Ivoti, na qual fui aluna da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; ao Instituto de Educação Ivoti, no qual fiz o Curso Normal, que me possibilitou os primeiros contatos com o magistério; à UFRGS, onde cursei a Licenciatura em Pedagogia, lugar em que tive as primeiras experiências de iniciação à pesquisa científica. Por fim, à Unisinos, onde cursei a Pós-Graduação, da Especialização ao Doutorado.

Aos meus colegas da turma do Doutorado 2018/1, pelos momentos de alegria, próximos ou à distância, partilhados durante estes 4 anos. Além dos colegas da turma, agradeço a tantas pessoas especiais que conheci em eventos, cursos e seminários em todos estes anos.

Aos colegas do Grupo de Orientação, por todas as amizades construídas durante tantos anos. Neste espaço, fiz amigos que compartilharam muitos saberes (de todas as ordens) e que me ensinaram a viver no espaço acadêmico.

À Carol Birnfeldt, por todo auxílio no trabalho com as estatísticas durante as análises da Tese e pelo tempo dividindo apartamento, estudos e alegria em São Leopoldo.

À Caroline Soares, a bailarina, pela parceria constante de leituras e cafés, pelas dicas de revisões ortográficas e, sobretudo, estéticas. Igualmente, agradeço pelas traduções dos resumos.

À Viríginia, por todas as tardes de estudo e café, bem como pelo apoio bem-humorado para todas as horas. Também agradeço a tradução dos resumos.

À Raquel, pela amizade, pela preocupação constante, pelos eventos e pelas cervejas partilhadas por aí. Obrigada por tantos finais de semana na praia de boas risadas.

Ao Pedro Witches, amigo que me acolheu durante o Mestrado e compartilhou tempo comigo. Obrigada pela sua generosidade e amizade de sempre, apesar da distância dos últimos tempos.

Ao Maurício Hennemann, pela amizade e pelo seu auxílio durante a preparação para as provas de proficiência do TOEFL, sem o qual não teria sido aprovada.



Aos colegas e amigos do GEPI, por todo conhecimento compartilhado e pelas quintas-feiras nas quais pude aprender tanto com vocês. Em especial, agradeço às colegas Carine Loureiro e Graciele Kraemer que, durante seus períodos de Pós-Doutorado, compartilharam muitas leituras, cafés e sabedoria de vida comigo.

À minha família, pela compreensão das ausências em momentos de escrita e leitura, bem como por suportar comigo os dias difíceis. Em especial, agradeço a minha mãe Wilma, pelo apoio incondicional, pela nossa amizade e força de viver a vida com leveza. Obrigada por semear em mim o desejo pelo estudo que não te foi possível. Pelas tuas palavras simples, aprendi que o estudo nos leva para além de nós mesmos.

Aos meus bons amigos, de perto e de longe: agradeço aos passeios, às noites de vinho, jantares e futebol, às sugestões de livros e filmes, às rodas de samba, às chamadas de vídeos e ligações. Vocês são irmãos que a vida me deu.

Aos professores que compõem a banca, David, Claudio, Viviane e Rodrigo, agradeço o aceite de nosso convite. Além de serem meus professores e referências bibliográficas, são profissionais que admiro e que me inspiram pelos momentos compartilhados durante esta trajetória. Agradeço a todas as sugestões de leituras, às trocas de *e-mails* e à generosidade de compartilhar seus saberes comigo.

Aos professores do PPGEdU Unisinos, agradeço pelas aulas e bons momentos compartilhados. Em especial, à professora Gelsa Knijinik, pelo incentivo constante, pela sua generosidade e pelo carinho dedicado a mim em tantos momentos. À professora Betina Schuler, agradeço o carinho, às aulas de Seminário de LP e a todos os bons momentos compartilhados fora e dentro da Unisinos. E ao professor Roberto Rafael Dias da Silva, pela generosidade e acolhimento em sua disciplina durante o Estágio de Docência, no qual muito aprendi.

Aos professores Alfredo e Maura, por todos os momentos de acolhimento durante estes anos. Agradeço por tudo que vocês, juntos, me ensinaram sobre a vida na academia e sobre como ocupar este espaço com rigor, seriedade, muito estudo e, sobretudo, alegria e humildade. Levarei seus ensinamentos comigo.

E por fim, agradeço à minha orientadora Maura, por toda a exigência e profissionalismo com o qual me conduziu até hoje. Pela tua mão, mergulhei em leituras e desafios que jamais teria encarado se não fosse pelo teu incentivo. Além de ser uma mulher que me inspira, você possibilitou que eu crescesse como pessoa e como profissional. Agradeço tudo que você compartilhou comigo e pela amizade que construímos durante este período. Obrigada por acreditar em mim e me fazer uma pessoa mais confiante e forte. Serei eternamente grata pelas nossas risadas, por tudo que você me ensinou e, principalmente, pela mão amiga que me confortou nos momentos mais dolorosos.

Sucesso e fracasso não eram meramente individuais: incluíam outrem. Competíamos não apenas entre nós, mas também contra outras forças, até mesmo contra o tempo. Era sempre um por todos e todos por um.

— Ngũgĩ wa Thiong'o  
em *Sonhos em Tempos de Guerra*

## RESUMO

O objetivo central da Tese é analisar como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais no período pós Constituição Federal de 1988. A materialidade analisada compreende estatísticas educacionais agrupadas em gráficos, figuras e tabelas produzidos e/ou divulgados por órgãos nacionais e internacionais no campo das políticas educacionais. O foco analítico direciona-se aos indicadores de acesso, permanência e desempenho nas trajetórias pela Educação Básica. O período analisado toma como marco normativo a Constituição Federal (CF) de 1988 e a garantia da educação como direito social. O objeto de estudo compreende uma articulação temática entre inclusão, aprendizagem e desigualdades escolares desde o campo educacional, pedagógico e da sociologia da educação. Para tal, estabelece a articulação como principal operador metodológico. À luz das desigualdades escolares, conclui-se que elas diminuem no que concerne ao acesso. Entretanto, permanência e desempenho evidenciam que as desigualdades se mantem e se intensificam pelas trajetórias na Educação Básica. Considerando variáveis como raça/etnia, renda e localização, identificam-se, no mínimo, três mecanismos que exemplificam trajetórias não exitosas na Educação Básica: in/exclusões, expulsões e permanências precárias. Conclui-se que, se outrora a escola era espaço para poucos, na escola democratizada a seleção é endógena e intrínseca aos processos de inclusão. A inclusão na relação com as desigualdades escolares opera desde a manutenção de um equilíbrio instável entre grupos e condições marcados por múltiplas desigualdades: longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam — ora mais, ora menos — do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendido como uma condição de igualdade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdades Escolares; Estatísticas Educacionais; Expulsões; In/exclusão; Precariedade.

## ABSTRACT

This thesis's main objective is to analyze how inclusion and school inequalities are articulated in educational statistics after the Federal Constitution of 1988. The analyzed materials cover educational statistics in groups of graphics, figures, and tables produced and/or shared by national and international agencies on the educational policies field. The analytical focus is the indicators of access, permanence, and performance in the Basic Education trajectories. The analyzed period takes as begins with the normative mark of the Federal Constitution (FC) of 1988 and the guarantee of education as a social right. The study objective embraces a thematic articulation between inclusion, learning, and school inequalities from the educational field to the sociology of education. For this purpose, it establishes an articulation as the main methodological tool. In the light of the school inequalities, it is concluded that they decrease when it comes to access to. However, permanence and performance highlight the inequalities that remain and increase by the Basic School trajectories. Considering variables such as race/ethnicity, income, and location, are identified, at least, three mechanisms that exemplify non-successful trajectories in Basic Education: in/exclusion, expulsion, and precarious stays. It concludes that, if once the school was a place for few people, on the democratized school the selection is endogenous and inherent to the inclusion process. Concerning the school inequalities, the inclusion operates since the maintenance of an unstable balance, between groups and conditions tagged by multiples inequalities: far from achieving equality conditions, the inequalities lose touch – sometimes more, sometimes less – than it could be considered as a mark of equilibrium, metaphorically understood as an equality condition.

**KEYWORDS:** Scholar inequalities; Educational Statistics; Expulsion; In/exclusion; Precariousness.

---

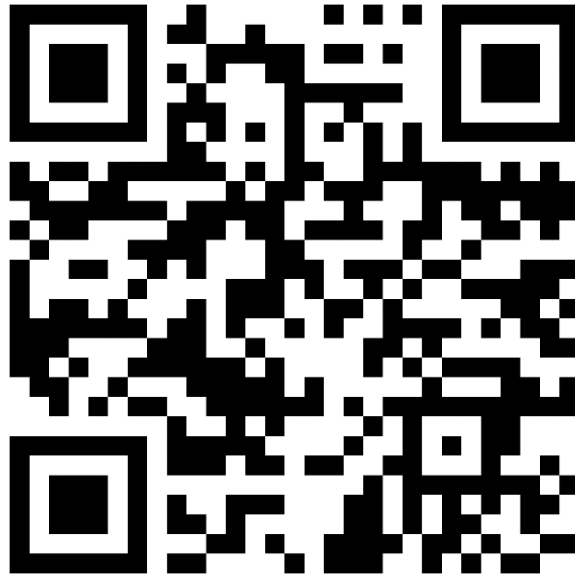
ENZWEILER, Deise A. **Inclusion and School Inequalities in Educational Statistics after the Federal Constitution of 1988**. 221p. Doctoral Dissertation (PhD in Education) – Graduate Program in Education, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2022.

## RESUMEN

El objetivo principal de la Tesis es analizar cómo inclusión y desigualdades escolares se articulan en estadísticas educacionales en el período después de la Constitución Federal de 1988. La materialidad analizada comprende las estadísticas educacionales agrupadas en gráficos, figuras y tablas elaboradas y/o publicados por organismos nacionales e internacionales en el ámbito de las políticas educativas. El enfoque analítico se dirige a los indicadores de acceso, permanencia y desempeño en las trayectorias de la Educación Básica. El período analizado toma como marco normativo la Constitución Federal (CF) de 1988 y la garantía de la educación como derecho social. El objeto de estudio comprende una articulación temática entre inclusión, aprendizaje y desigualdades escolares desde los campos educativos, pedagógico y de la sociología de la educación. Para ello, establece la articulación como principal operador metodológico. A la luz de las desigualdades escolares, se concluye que disminuyen en cuanto al acceso. Sin embargo, la permanencia y el desempeño muestran que las desigualdades se mantienen y se intensifican por las trayectorias en Educación Básica. Considerando variables como raza/etnia, renta y ubicación, se identifican al menos tres mecanismos que ejemplifican trayectorias sin éxito en Educación Básica: in/exclusiones, expulsiones y permanencias precarias. Se concluye que, si en el pasado la escuela era un espacio para pocos, en la escuela democratizada la selección es endógena e intrínseca a los procesos de inclusión. La inclusión en la relación con las desigualdades escolares opera a partir del mantenimiento de un equilibrio inestable entre grupos y condiciones marcados por múltiples desigualdades: lejos de alcanzar una condición de igualdad, las desigualdades se distancian - a veces más, a veces menos - de lo que podría considerarse un marco de equilibrio, comprendido metafóricamente como condición de igualdad.

**PALABRAS CLAVE:** Desigualdades Escolares; Estadísticas Educacionales; expulsiones; In/exclusión; Precariedad.

## RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)



Acessível por código QR ou pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=-VXpGKkIEgY>

---

ENZWEILER, Deise A. **Inclusão e Desigualdades Escolares em Estatísticas Educacionais pós-Constituição Federal de 1988.** 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2022.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção do objeto de estudo .....	30
Figura 2: Temáticas do objeto de estudo .....	31
Figura 3: Definição conceitual das temáticas .....	32
Figura 4: Matrículas por ano escolar no Ensino Fundamental regular de crianças de 6 a 14 anos (2014) .....	38
Figura 5: Inclusão, exclusão e in/exclusão .....	52
Figura 6: Desigualdades Escolares I.....	53
Figura 7: Experiências escolares I.....	55
Figura 8: Inclusão, exclusão, in/exclusão .....	57
Figura 9: Desigualdades Escolares II .....	59
Figura 10: Experiências escolares II.....	60
Figura 11: Aprendizagem .....	61
Figura 12: População em idade escolar - 1950 .....	86
Figura 13: Matrícula e conclusão do ensino primário (1933-1953).....	86
Figura 14: Aluno por série no ensino primário .....	88
Figura 15: Aprovações no ensino primário (1944-1963) .....	88
Figura 16: Taxas de escolarização bruta e líquida na faixa etária de 7 a 14 anos.....	90
Figura 17: Série histórica do IDEB na educação básica (2007-2021).....	111
Figura 18: Trajetórias na Educação Básica no Brasil (2017) .....	112
Figura 19: Aprendizagem e Nível Socioeconômico (2007-2015) .....	134
Figura 20: Distorção idade-séria no Brasil (2017).....	136
Figura 21: População de 15 a 17 anos de idade que frequentava a escola ou havia concluído a Educação Básica por raça/cor (2012/2019) .....	138
Figura 22: Série PNE em Movimento .....	158
Figura 23: Sinopses Estatísticas do INEP.....	161
Figura 24: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	163
Figura 25: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	163
Figura 26: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	164
Figura 27: Primeiro Relatório de Monitoramento PNE (2014-2016) .....	165
Figura 28: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	170
Figura 29: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	171
Figura 30: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	172
Figura 31: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	173
Figura 32: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) .....	174
Figura 33: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) .....	175
Figura 34: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) .....	176
Figura 35: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) .....	181
Figura 36: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018) .....	182
Figura 37: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	184
Figura 38: Sinopses Estatísticas INEP (1990-2020) .....	185
Figura 39: Taxas INEP (%) - (2005-2020) .....	186
Figura 40: Taxas INEP (%) - (2005-2020) .....	186
Figura 41: Taxas INEP (%) - (2005-2020) .....	187
Figura 42: Taxas INEP (%) - (2005-2020) .....	188
Figura 43: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) .....	192
Figura 44: Terceiro Relatório de Monitoramento PNE (2019).....	195
Figura 45: Segundo Relatório de Monitoramento PNE (2018) .....	196
Figura 46: Terceiro Relatório de Monitoramento PNE (2019).....	196
Figura 47: Primeiro Relatório de Monitoramento PNE (2014-2016) .....	197
Figura 48: Primeiro Relatório de Monitoramento PNE (2014-2016) .....	198

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Metas do PNE .....	37
Quadro 2: Aprendizagem na BNCC.....	40
Quadro 3: Educação 2030.....	42
Quadro 4: Síntese do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	51
Quadro 5: Síntese da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD .....	55
Quadro 6: Perguntas Mobilizadoras .....	65
Quadro 7: Sínteses Argumentativas .....	65
Quadro 8: Materiais de Pesquisa.....	76
Quadro 9: Construção do <i>Corpus</i> Analítico.....	77
Quadro 10: Materiais de Análise – Grupo 1 .....	78
Quadro 11: Materiais de Análise – Grupo 2.....	79
Quadro 12: Materiais de Análise – Grupo 3 .....	80
Quadro 13: <i>Corpus</i> Analítico .....	81
Quadro 14: Materiais de Contextualização.....	82
Quadro 15: Afirmativa-síntese I.....	84
Quadro 16: Afirmativa-síntese II .....	100
Quadro 17: Competências Gerais da Educação Básica - BNCC .....	118
Quadro 18: Afirmativa-síntese III.....	123
Quadro 19: Pisa em Foco.....	179
Quadro 20: Pisa em Foco.....	180
Quadro 21: Pisa em Foco.....	182
Quadro 22: Síntese da Investigação .....	205



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PNE – Plano Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CF – Constituição Federal

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

RIIATE – Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação

MTPE – Movimento Todos pela Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

## SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	19
PARTE I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	28
1 ENQUADRAMENTO: ARTICULAÇÕES NA TRÍADE.....	29
1.1 Inclusão.....	33
1.2 Aprendizagem.....	39
1.3 Desigualdades.....	43
2 ÊNFASES DE PESQUISA NO BRASIL: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS TEMÁTICAS.....	50
PARTE II – CONSTRUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	63
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Definições conceituais: articulação como operador metodológico.....	67
3.2 Descrição dos materiais de análise.....	74
4 INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL.....	84
5 O DISPOSITIVO DA APRENDIZAGEM.....	100
6 A EXPERIÊNCIA DAS DESIGUALDADES ESCOLARES.....	123
6.1 Para além das desigualdades: definindo conceitos.....	139
PARTE III: CONSTRUÇÕES ANALÍTICAS.....	155
7 ARTICULAÇÕES NA TRÍADE: IDENTIFICANDO MECANISMOS.....	156
7.1 In/exclusões.....	159
7.2 Expulsões.....	167
7.3 Permanências Precárias.....	178
8. INCLUSÃO E DESIGUALDADES ESCOLARES: UM EQUILÍBRIO INSTÁVEL.....	191
8.1 Formação Humana e Desigualdades Escolares.....	199
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	204
REFERÊNCIAS.....	207
APÊNDICES.....	220
ANEXOS.....	221

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Jorge Amado, na orelha de um de seus romances sobre as heroicas figuras femininas com as quais nos presenteou — Tereza Batista cansada de guerra — escreve uma carta ao editor do futuro livro. Retomando as emblemáticas Tieta e Gabriela, personagens anteriores à Tereza, o autor mostra um gesto de desprendimento. Após meses na escrita diária e na convivência solitária com as suas personagens, ele assume que, quando publicadas, aquelas inesquecíveis mulheres já não lhe pertenceriam mais. Por mais íntimos que tenham sido seus momentos juntos, quando a obra é publicada, ela torna-se de todos. E cada futuro leitor terá a oportunidade de estabelecer novas relações, de amor ou de ódio, com as personagens que lhe perturbaram e alegraram os últimos instantes. Eis as suas palavras:

Certa vez lhe mandei, caro Martins, a moça Gabriela, feita de cravo e de canela, tirada de uma moda do cacau, por onde anda? O personagem só pertence ao romancista enquanto permanecem os dois na labuta da criação, barro amassado com suor e sangue, com ódio e com amor, embebido em sofrimento, salpicado de alegria. Depois é dos outros, de quem dele se apossa nas páginas do livro e lhe dê um pouco de si, enriquecendo-o (AMADO, 1972).

Esta Tese, mesmo tratando-se de um trabalho investigativo de cunho científico, bem distante de uma criação literária, também foi escrito e, momentaneamente, torna-se de todos. Obviamente, apesar de roubar a inspiração de Amado (1972), jamais ousaria ter a pretensão de me comparar a ele ou a sua vasta obra que, por sinal, muito aprecio. O que me inspirou a iniciar as primeiras palavras deste trabalho é justamente a possibilidade de que novas leituras sejam construídas em relação a esta escrita. Da mesma forma, muito me inspirou a carta de Amado (1972) pela generosidade: a escrita não é feita para ficar guardada, mas deve se tornar instrumento de luta. Certamente, essa é uma das proposições que me mobiliza no espaço que por ora ocupo.

Mais do que partilhar o que foi escrito, a possibilidade de que outros possam ler o que foi produzido, pesquisado e transformado em palavras até então, é o que enriquece este percurso. Cabe ressaltar que o texto que se apresenta não é apenas a síntese de alguns anos de estudos e pesquisa visando à formalização de uma etapa acadêmica. Primeiramente, há um grupo de pesquisa que sustenta teoricamente as discussões desenvolvidas, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Também destaco que este estudo está ligado à atual pesquisa coordenada pela minha orientadora,

intitulada Inclusão, Saberes e Ciclos Formativo Pedagógicos Pró-Aprendizagem na Escola (GEPI/UNISINOS/CNPq). Além disso, saliento que há pesquisas anteriores que possibilitaram elaborações conceituais, como apresentarei mais adiante. Assim, mesmo que essa Tese se torne pública, diferentemente de Amado (1972), por mais solitária que tenha sido a criação e a escrita destas linhas, há muitas pessoas aqui presentes. E, com isso, ao me diferenciar do autor que me inspirou a iniciar, quero dizer que se trata uma Tese que tem a marca de muitos, ao contrário das obras de Jorge Amado, que necessitaram da simples genialidade de um só.

As três partes que compõem esta Tese são dedicadas a explicar como construí o objeto de estudo, bem como sobre como estabeleci as opções teórico-metodológicas e as categorias analíticas. A Tese foi construída a partir da mobilização de três temáticas: inclusão, aprendizagem e desigualdades. Duas delas têm me acompanhado há mais tempo: inclusão e aprendizagem. A terceira, entretanto, é um novo enredamento que costurei para ampliar possibilidades analíticas. Durante o período em que realizei a Especialização em Educação Especial/Inclusiva, produzi a Monografia Final (ENZWEILER, 2014) focada na análise de discursos sobre inclusão escolar nos materiais voltados à formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesta oportunidade, muito direcionada aos meus dilemas como professora alfabetizadora, a pesquisa que inicialmente esteve focada nas questões sobre inclusão me levou a outra temática: a aprendizagem. Esse movimento se deu pelo percurso investigativo que realizei durante o respectivo curso, no qual pude identificar que os discursos sobre inclusão escolar no ciclo de alfabetização estavam mais direcionados aos sujeitos em “posição de não-aprendizagem” (LOPES, FABRIS, 2005), que se caracterizam como alunos fora da “idade certa” dentro do ciclo de alfabetização (1º aos 3º anos do Ensino Fundamental), do que necessariamente aos alunos com algum diagnóstico de deficiência. Assim, o PNAIC previa diferentes tipos de adaptações a diferentes condições (surdez, deficiência intelectual, deficiência visual, por exemplo), porém o foco de suas ações corretivas eram os sujeitos que não aprendiam, independentemente de algum tipo de diagnóstico que justificasse seu insucesso no processo de alfabetização.

Já durante o período do Mestrado em Educação, a pesquisa que desenvolvi esteve focada na temática da aprendizagem. Naquele momento, me interessava compreender o cenário que Biesta (2013b) define como de naturalização da aprendizagem. Para o autor, dentre as tendências discursivas sobre a aprendizagem no

presente, uma delas destaca-se por compreender a aprendizagem como um fenômeno completamente natural e ligado a uma natureza biológica, tal como a respiração e a digestão. Neste processo de naturalização, a aprendizagem aparece como algo que não conseguimos *não* fazer, pois seria algo que se confunde com a própria vida, isto é, como uma atividade biologicamente natural e esperada. A partir dessa possibilidade analítica, interessei-me por compreender, desde uma perspectiva histórica, como a aprendizagem delineou-se de tal forma no cenário educacional brasileiro do século XX.

A respectiva investigação (ENZWEILER, 2017) teve como foco a análise de vinte anos de produção teórica da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), compreendendo o período de 1944 a 1964. A escolha por tal materialidade se deu pelo objetivo de compreender como o movimento renovador escolanovista, ao estabelecer uma crítica a um tipo de escola vigente, introduziu novas possibilidades conceituais para a aprendizagem. Inicialmente, a hipótese de pesquisa era de que as teorizações deste movimento teriam auxiliado e impregnado significativamente o redirecionamento teórico das compreensões acerca do ensino e da aprendizagem no Brasil, especialmente no contexto da virada do século XX para o XXI. Entretanto, as análises realizadas levaram-me a uma resposta que indicou outras perspectivas: o movimento escolanovista brasileiro alinhou-se por diferentes campos de saber (filosófico, sociológico, psicológico e biológico, por exemplo), mas, nas suas teorizações acerca do ensino e da aprendizagem, permanecia um saber pedagógico que destacava o seu caráter intencional. Neste sentido, evidenciaram-se diferenças consideráveis entre as proposições do movimento no respectivo contexto histórico analisado, especialmente a partir do recorte do movimento denominado por Cunha (1994) como a *segunda face do escolanovismo brasileiro* e as tendências atuais da educação no Brasil.

A pesquisa que me conduziu ao Doutorado em Educação esteve focada em uma temática específica — aprendizagem — e em uma análise histórica e contextual bem definida. Da mesma forma, o percurso que me fez chegar a problematizar as questões da aprendizagem também esteve próximo aos processos inclusivos e pedagógicos do espaço escolar. Portanto, por ora, tem-se como objetivo complexificar essas discussões temáticas anteriores, aliando-a à desigualdade. Tal problematização do cenário educacional se justifica pelas analíticas de diferentes autores que apresentarei mais adiante. Inicialmente, destaco que esse alinhamento temático se articula, por exemplo, pelas contradições inerentes ao que Biesta (2013a) define como a linguagem da aprendizagem e a perspectiva de compreender o aluno como um tipo de consumidor. Na

mesma perspectiva analítica, Simons e Masschelein (2013)<sup>1</sup> sinalizam a ironia do que denominam de dispositivo da aprendizagem. Para os autores, a ironia desse dispositivo, como *efeito* e como *instrumento* do presente regime governamental (neoliberal), encontra-se justamente na possibilidade de promover mais liberdade individual. Porém, ao exacerbar tal tipo de liberdade, condiciona os sujeitos às lógicas das quais aparentemente conseguem escapar:

Essa disposição para aprender é tanto um instrumento quanto um efeito do presente regime governamental e sua estratégia para assegurar a adaptação. Este é um efeito uma que vez que o regime demanda que os próprios empreendedores se preparem e capacitem para aprender, mas ao mesmo tempo é um instrumento porque esse desejo é utilizado para garantir a adaptação na sociedade como um todo (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 99).

Somada a essa linha argumentativa, também se torna possível tensionar a linguagem da aprendizagem pelas perspectivas igualitárias e inclusivas que ela supostamente promove. Ao caracterizar-se como uma possibilidade para todos e disponível de forma supostamente igualitária, a lógica da aprendizagem pouco considera diferentes questões relacionadas às desigualdades. Para Lopes (2009), ao analisar a inclusão como prática política de governamentalidade em uma sociedade neoliberal, devem-se compreender seus pressupostos para além de uma perspectiva de ideologia ou teoria, mas como definidora de “formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 154). Portanto, as questões relacionadas às desigualdades tornam-se possíveis de serem tensionadas em relação à aprendizagem justamente pelo seu suposto caráter igualitário, inclusivo e possível para todos.

Para além dos argumentos a partir das temáticas que compõem o objeto de estudo, Castel (2006, p. 92) defende que um dos principais objetivos da pesquisa social deve ser o de compreender o que se poderia chamar de configurações problemáticas: “questões que chamam a atenção e não somente a atenção dos eruditos, porque perturbam a vida social, deslocam o funcionamento das instituições, ameaçam como inválidas categorias inteiras de sujeitos sociais” (CASTEL, 2006, p. 93). Neste sentido, aponta como um fator central para a pesquisa o que denomina de demanda social. Para

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

Castel (2006, p. 93), a preocupação com a demanda social tem um objetivo aparentemente simples: trata de compreender o que ocorre hoje. Para o autor, a demanda social não é expressa somente por grupos dominantes, pois ela também está entre os sofrimentos de quem padece sem ter os meios de compreender porque “a coisa não funciona” (CASTEL, 2006). Portanto, entendo que as temáticas conjugadas na construção do objeto de estudo evidenciam, separadas e/ou articuladas, elementos problemáticos no campo educacional e político que as tornam necessárias de serem investigadas.

Nesta linha argumentativa, de acordo com Dubet (2001, p. 13), por muito tempo se acreditou na ideia de que uma oferta igual pudesse produzir igualdade. Para o autor, “hoje percebemos que não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos não igualitários somados aos efeitos que ela deseja reduzir” (DUBET, 2001, p. 13). Na mesma perspectiva analítica, o autor aponta que “o *self made men* só pode verdadeiramente vencer nas sociedades igualitárias” (DUBET, 2001, p. 6). Portanto, tensionar a linguagem da aprendizagem e seus pressupostos em qualquer contexto socioeconômico é um exercício complexo. E pensar as possibilidades dessa lógica da aprendizagem operando em realidades socioeconômicas extremamente desiguais, como é o caso brasileiro, é o mecanismo que possibilitou pensá-la como uma produtora de inúmeras desigualdades: reforçando as existentes e inventando novas e outras. Nesta grade analítica, questões como deficiências, carências materiais, capitais culturais e simbólicos, vulnerabilidade social, só para citar algumas variáveis possíveis, não condicionariam a possibilidade de mobilização da aprendizagem, considerando-se que ela, na grade econômica e social que se sobressai no presente, necessita de um tipo de mobilização individual. E é por problematizar essas articulações que a Tese, como destaquei anteriormente, cruza as temáticas referidas no período histórico que tem a marca inclusiva dentro do cenário educacional brasileiro.

Ditas essas primeiras palavras, evidencio que a pergunta de pesquisa central, que se justifica nesses parágrafos introdutórios, é a seguinte: *Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988?* A partir das reflexões empreendidas por Hall (2009), tomo a articulação como principal operador metodológico por dois motivos centrais. Primeiro, saliento que por um período considerável na fase inicial da construção da Tese, meu olhar esteve fortemente voltado à categoria de classe social e suas possíveis determinações nas relações sociais e escolares. Ao aprofundar a retomada conceitual proposta por Hall

(2009), na qual ele estabelece uma crítica a conceitos clássicos da teorização marxiana, como ideologia e determinação, a partir dos escritos de Althusser<sup>2</sup>, o autor possibilitou um avanço nas análises que propunha, especialmente pela crítica a um tipo de determinismo econômico. Dessa forma, o operador metodológico sugerido por Hall (2009) certamente não descarta os efeitos econômicos de determinados fenômenos, mas não os coloca como centrais ou únicos. Assim, o conceito de articulação me permitiu enxergar outras variáveis em jogo. E em um segundo aspecto, também acerca da determinação, Hall (2009) evidencia elementos da subjetividade e da própria experiência individual, ao pontuar que analisar as relações sociais “sem sujeitos” pode ser um exercício arriscado, pois abole a dimensão individual e sua suposta liberdade de ação. Apesar de brevemente sinalizar esta escolha, tais desdobramentos serão aprofundados especificamente na Parte 2 da Tese.

Ao delimitar a compreensão do dispositivo da aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013) como central na construção do objeto de estudo, alio-a também às discussões sobre a sociedade de aprendizagem desenvolvidas por Popkewitz, Olsson e Petersson (2009). Compreendo que são conceitos distintos, porém destaco os aspectos que os aproximam na problematização construída, especialmente pela leitura crítica em relação ao conceito de aprendizagem na sua relação com os campos da Economia e da Educação. Da mesma forma, delimito que a sociedade da aprendizagem serve como um pano de fundo contextual para compreender a aprendizagem<sup>3</sup>. Tal aproximação se torna profícua a partir das delimitações teóricas indicadas por Dardot e Laval (2016) ao apontarem a centralidade da educação e suas possibilidades formativas frente ao dispositivo de desempenho e gozo. Na linha argumentativa desta Tese, a conexão teórica entre Educação e Economia se dá pelas tendências discursivas sobre aprendizagem, especialmente no contexto de virada do século XX para o XXI (BIESTA, 2013a).

Segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 81), “as narrativas sobre o (sujeito) cosmopolita inacabado na sociedade da aprendizagem constituem, ademais, novas relações entre a individualidade (o aprendente por toda a vida) e o social”. Em

---

<sup>2</sup> Hall (2009) refere-se às críticas elaboradas por Althusser na obra *A Favor de Marx*. Ver em *Referências*.

<sup>3</sup> Ao aprofundar tais distinções nas Partes 1 e 2 da Tese, ressalto que, apesar de fazer referência à temática da aprendizagem, não tenho objetivo de problematizá-la desde a perspectiva de campos disciplinares e/ou da história das práticas pedagógicas. Da mesma forma, não pretendo aprofundar discussões de cunho psicológicos e/ou ligados à psicologia do desenvolvimento. As escolhas teóricas que apresento aqui estão atreladas às críticas que conectam as apropriações educacionais das últimas décadas a um tipo de discursividade ligada a lógicas econômicas específicas.



suas análises, sinalizam que há uma nova individualidade em jogo: “O esforço está agora nas mãos dos aprendentes autônomos, que são continuamente envolvidos no autoaperfeiçoamento e prontos para as incertezas que operam durante o trabalho nas comunidades de aprendizagem” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 82). Desta forma, toma-se a ideia de sociedade de aprendizagem como uma grade interpretativa na qual se identificam novas compreensões acerca da aprendizagem e da própria tarefa formativa da escola, bem como novas formas possíveis de relação entre as individualidades e o social.

Em relações aos demais aspectos metodológicos, destaca-se que a materialidade empírica é constituída por estatísticas educacionais variadas pós Constituição Federal de 1988, com foco em indicadores de acesso, permanência e desempenho na Educação Básica. A escolha de tais materialidades apoia-se, dentre outros autores, a elementos apresentados por Sassen (2010), a partir do que ela denomina de sociologia de globalização. Segundo a autora, as formações globais não são novas e existem há séculos. Entretanto, nas configurações atuais pode-se identificar o que Sassen (2010, p.19) aponta como o caráter multiescalar dos processos de globalização nos processos transnacionais. Em outras palavras, trata-se de “detectar a presença da dinâmica globalizante em ambientes sociais densos, que misturam elementos nacionais e não nacionais” (SASSEN, 2010, p.10). Na mesma linha argumentativa, Beck (2018), ao sugerir que vivemos uma metamorfose em contraposição a uma simples ideia de mudança, indica que análises ancoradas em um tipo de nacionalismo metodológico não possibilitam mais capturar e analisar a mudança metafísica que o mundo vive, especialmente por um tipo de erosão de conceitos clássicos da Modernidade.

Apesar de me valer destes autores (SASSEN, 2010; BECK, 2018) para argumentar pela composição metodológica que proponho para análise da materialidade empírica, não tenho como objetivo empreender uma pesquisa ampla, mas me valer de algumas reflexões de tais autores, e outros, que introduzirei na sequência, para auxiliarem na operação com categorias analíticas que possibilitem conjugar, nas palavras de Sassen (2010) o global e o local, descrevendo e apropriando-me de tais contextos. De acordo com Sassen (2010, p. 20), “estudar o global, então, acarreta um foco não apenas naquilo que é explicitamente global em escala, mas também em práticas e condições de escala local que são articuladas com a dinâmica global”. Dentre seus argumentos para repensar as dinâmicas entre local e global para além dos dualismos, é que os Estados nacionais estão inseridos em uma nova geografia do poder

— transnacional — em que não é mais possível uma análise pelas lentes do nacionalismo metodológico (SASSEN, 2010, p.32). Assim, me interessam estas reflexões para pensar estas dinâmicas e, da mesma forma, para evidenciar que o fenômeno dos sujeitos que não tem sucesso no percurso e desenvolvimento de sua aprendizagem, apesar de múltiplas práticas e políticas inclusivas, talvez esteja atrelado a especificidades regionais e nacionais, bem como a novas dinâmicas globais de impacto e intervenção educacional.

Para tanto, organizei a Tese em 3 Partes. Na Parte 1, Construção do Objeto de Estudo, há dois capítulos. No Capítulo 1, intitulado Enquadramento: a tríade inclusão-aprendizagem-desigualdades, introduzo o objeto e justifico o porquê do cruzamento das três temáticas já mencionadas, subdividindo-o em três subcapítulos. Este primeiro movimento de escrita pode ser compreendido como um gesto inicial de preocupação com o problema epistemológico levantado pela questão do enquadramento, pois “as molduras pelas quais apreendemos ou, na verdade, não conseguimos apreender a vida dos outros como perdida ou lesada estão politicamente saturadas”. O objeto de estudo pode ser considerado o quadro inicial que também justifica empiricamente os capítulos que seguem e as escolhas teóricas dali em diante desenvolvidas. Já no Capítulo 2, Ênfases de pesquisa no Brasil: levantamento bibliográfico das temáticas, descrevo as tendências identificadas, após levantamento das pesquisas que abordam as temáticas mobilizadas na Tese. A partir destes mapeamentos, foram construídas sínteses para indicar as tendências relacionadas às temáticas no campo educacional.

Já na Parte 2, Construções Teórico-Metodológica, há mais 4 capítulos, nos quais articulo explorações conceituais, materiais de contextualização e materiais de pesquisa. No Capítulo 3, Procedimentos metodológicos, estabeleço uma divisão em dois subcapítulos para evidenciar as ferramentas e as operações metodológicas e, após, apresentar e descrever a materialidade empírica. Já no Capítulo 4, Inclusão como uma estratégia educacional, justifico a temática da inclusão e o recorte analítico-temporal a partir do contexto brasileiro pós Constituição Federal de 1988 e os investimentos em políticas sociais e educacionais com foco na inclusão, especialmente a partir da década de 1990. No capítulo 5, O Dispositivo da Aprendizagem, apresento diferentes pesquisas que tomam a aprendizagem como um conceito a ser problematizado no campo educacional, especialmente pelo seu apagamento pedagógico em contextos meritocráticos e individualizados. Em especial, interessam as reflexões sobre a apropriação da aprendizagem desde uma racionalidade neoliberal. E no capítulo 6, A

experiência das desigualdades escolares, apresento o conceito de desigualdades escolares não exclusivamente como um efeito de desigualdades sociais e econômicas, mas também como efeitos dos próprios mecanismos internos do espaço escolar. Compreende-se que o espaço da escola também produz tipos específicos de desigualdades entre os sujeitos. Ao final dos capítulos temáticos 4, 5 e 6, constam sínteses argumentativas, elaboradas a partir de cada uma das discussões realizadas, que serão retomadas com vistas a justificar as definições analíticas para a próxima Parte que compõem esta Tese.

Assim, por fim, na Parte 3, Construções Analíticas, há 2 Capítulos distintos. No capítulo 7, Articulações na Tríade: identificando mecanismos, são descritos três mecanismos identificados em operação na tríade: in/exclusões/ expulsões e permanências precárias. Estes mecanismos, apesar de serem descritos de forma separada, mostram relações de reciprocidade entre si. As in/exclusões e as permanências precárias se aproximam mais e capturam maiores contingentes populacionais; enquanto isso, as expulsões são mais pontuais, porém mais radicais em forma de ação. Além da identificação destes mecanismos operativos, no capítulo 8, Inclusão e Desigualdades Escolares: um equilíbrio instável, são retomadas as sínteses mapeadas na operação dos mecanismos e é sinalizada a tese final defendida nesta pesquisa, abaixo destacada.

Como conclusões, aponta-se que as desigualdades escolares diminuem no que concerne ao acesso. Entretanto, permanência e desempenho evidenciam que elas se mantêm e se intensificam pelas trajetórias na Educação Básica. Se outrora a escola era espaço para poucos, na escola democratizada a seleção é endógena e intrínseca aos processos de inclusão. A inclusão na relação com as desigualdades escolares opera desde a manutenção de um equilíbrio instável entre grupos e condições marcados por múltiplas desigualdades: longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam — ora mais, ora menos — do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendido como uma condição de igualdade.

Frente à pergunta central de pesquisa: *Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição Federal de 1988?*; defende-se a seguinte tese: *o nexos entre inclusão e desigualdades escolares se dá pela manutenção de um equilíbrio instável.*

## **PARTE I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

## 1 ENQUADRAMENTO: ARTICULAÇÕES NA TRÍADE

Falar de “injustiça” tornou-se obsoleto. Estamos na era da indecência (GROS, 2018, p. 14).

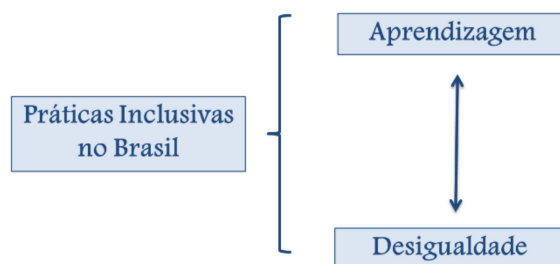
A partir da frase que abre este primeiro capítulo, indico que me alio às reflexões de Gros (2018) sobre a radicalidade dos fenômenos que temos vivido recentemente, com impactos diretos no campo educacional. Da mesma forma, na descrição da construção do objeto de estudo, toma-se como uma das premissas de pesquisa a definição proposta pelo autor: a democracia crítica (GROS, 2018). Para além de uma forma institucional, se entende a democracia como uma possibilidade de tensão ética no íntimo de cada sujeito (GROS, 2018). Frente às injustiças que acometem o mundo, trata-se de uma perspectiva que volta seu olhar às condições de possibilidade de formação para a democracia e de exercício das liberdades individuais. Como afirma Gros (2018), a indecência das condições atuais, especialmente pela questão das desigualdades que se radicalizam, torna-se central de ser compreendida; inclusive, para que a própria possibilidade de uma utópica democracia crítica seja constante alvo de reflexões.

Desde esta premissa de pesquisa, toma-se o conceito de enquadramento (Butler, 2018) para a construção do objeto de estudo, que denomino de tríade e que é composta por três temáticas: inclusão — aprendizagem — desigualdades. A partir desta opção metodológica, entendo que o exercício de olhar e perguntar não pelo que ali está possível de ser visto, mas por entender como se define a moldura e porque outras imagens não estão enquadradas, se tornou um tipo de inspiração metodológica. Para Butler (2018, p. 112), “podemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e que faz as duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível da operação”. Deste modo, a operação que ocorre neste entremeio é o foco da problematização aqui posta e que, na sequência, evidencio como foi elaborada.

Conjuntamente às delimitações até então apresentadas e às justificativas para o cruzamento das respectivas temáticas, nas primeiras versões desta construção, as questões relativas à inclusão escolar e às práticas inclusivas inicialmente “corriam por fora”, como se não tivessem relação direta com a aprendizagem e as desigualdades; ou como se caracterizassem um tipo de condição de contexto analítico. Desta forma, em um primeiro movimento não se colocava a inclusão como uma possível temática central

da investigação, conforme apresentado na Figura 1, na qual há um primeiro desenho dessa construção:

FIGURA 1: CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO



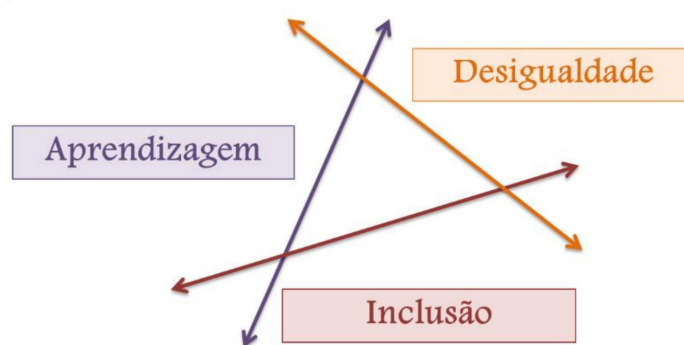
Fonte: elaborado pela autora.

Após as leituras iniciais com vistas à construção dos argumentos relativos à temática da aprendizagem e à produção das desigualdades escolares, percebi que há uma tendência de articular as questões da desigualdade, sejam elas de renda, econômica, cultural, social, entre outras, a processos de exclusão, vulnerabilidade, pobreza, para citar alguns. Entretanto, ao me perguntar sobre o que poderia *não* estar no quadro, percebo que ainda não havia perguntado pela inclusão. Diferentes pesquisas, estudos, notícias e relatórios, que aprofundo analiticamente neste e nos capítulos subsequentes, evidenciam que a produção de desigualdades se mostra semanticamente alinhada aos processos referidos anteriormente. O que se colocava, na tentativa de tentar enxergar o que compunha o quadro educacional alarmante, no caso brasileiro, eram os processos inclusivos como possíveis geradores de desigualdades. Assim, mais do que colocar-se como justificativa para a temporalidade analítica para a qual a pesquisa se voltaria — tomando a CF de 1988 como um marco normativo —, a inclusão passa a compor uma das temáticas centrais na problematização construída, por entendê-la como uma estratégia educacional. Dessa forma, foi possível chegar à construção desta tríade.

Segundo Butler (2018, p. 116), perguntar pelo enquadramento não se trata em “localizar o que está dentro ou fora do enquadramento, mas o que oscila entre essas duas localizações, e o que, excluído, fica criptografado no próprio enquadramento”. Assim, entendo que pensar possíveis desigualdades escolares atreladas aos processos de inclusão no Brasil não podem ser compreendidas como algo oculto, mas talvez seja uma

mirada pela qual pouco se pergunta. Para Butler (2018, p. 103), “a regulação da perspectiva sugere, portanto, que o enquadramento pode dirigir certos tipos de interpretação”. Deste modo, compreende-se que ao falar de enquadramento, não se trata simplesmente de perspectivas teóricas que podem ser trazidas para a análise, mas modos de inteligibilidade (BUTLER, 2018). Portanto, a tríade que compõem o objeto de estudo, compreendida desde a perspectiva teórico-metodológica indicada por Butler (2018), tem como objetivo perguntar *como se articulam a inclusão e a desigualdades escolares na sociedade de aprendizagem?* conforme o esquema conceitual que segue:

**FIGURA 2:** TEMÁTICAS DO OBJETO DE ESTUDO



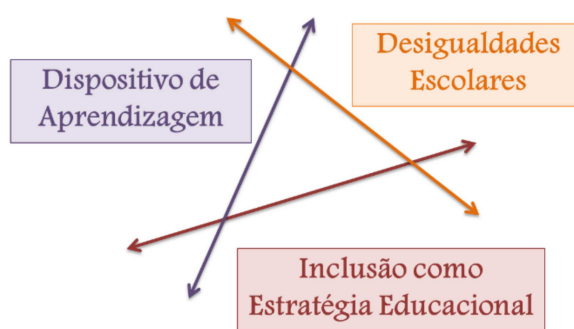
Fonte: elaborado pela autora.

Esta possibilidade de pergunta também foi possível pelo que Beck (2018, p. 251) denomina de metamorfose da desigualdade. Para o autor, trata-se da questão essencial do futuro. Dentre os argumentos que apresenta, destaca que ao mesmo tempo em que a desigualdade aumenta dentro dos contextos nacionais, os recursos públicos que poderiam compensar desigualdades crescentes são abolidos (BECK, 2018). Dito isso, é importante ressaltar que a articulação destas três temáticas não se direciona a afirmar que as políticas de inclusão e todos os investimentos públicos e pedagógicos em uma escola mais justa e democrática não foram fundamentais e importantes. Muito pelo contrário, esta é uma defesa que segue crucial. O horizonte investigativo e analítico desta Tese não se direciona à crítica das políticas inclusivas e dos avanços possibilitados por estas, mas à problematização na conjugação com outros atravessamentos centrais no período analítico ao qual se direciona à investigação.

Consciente de tratar-se de três temáticas amplas e disseminadas por distintos campos de saber, um primeiro movimento necessário para justificar a elaboração da tríade foi evidenciar como o campo educacional — e outros — têm abordado tais

temáticas em suas investigações; junto a este movimento, também explícito como se pretende operar conceitualmente com os respectivos temas. Como aprofundarei nas Partes II e III da Tese, cada temática que compõem o objeto de estudo, pela sua amplitude, poderia ser conjugada a partir de variadas perspectivas teóricas e epistemológicas. Entretanto, antes de adentrar no mapeamento das pesquisas vigentes sobre as respectivas temáticas, torna-se importante destacar como optei em operar conceitualmente com cada uma delas.

**FIGURA 3:** DEFINIÇÃO CONCEITUAL DAS TEMÁTICAS



Fonte: elaborado pela autora.

Para tal operação, opto por um conjunto de autores para estabelecer tais conceituações, que serão aprofundados nos capítulos que seguem, especialmente na Parte II da Tese. Tomando a Figura 3, acima destacada, deu-se continuidade à elaboração do objeto de estudo combinando três definições conceituais alinhadas às escolhas teóricas e ao problema de pesquisa, bem como pela sua efetiva combinação com a materialidade empírica. Desta forma, pontuo que defino a inclusão como estratégia educacional a partir de Lopes e Fabris (2013); a aprendizagem como um dispositivo a partir das definições de Simons e Masschelein (2013); e as desigualdades a partir da leitura da experiência escolar e das desigualdades escolares, de acordo com Dubet (2001; 2008a; 2020).

Ressalto que, apesar destas delimitações, há outros autores que serão conjugados à discussão e problematização subsequente. Destaco tais definições para que seja possível compreender as lentes com as quais passei a ler a materialidade empírica e, a partir de então, conjugar e compor teoricamente com outros. Da mesma forma, destaco



que as reflexões sobre as temáticas que compõem o objeto de estudo são introduzidas nos subcapítulos que seguem abaixo e teoricamente aprofundadas na Parte II, na qual há um capítulo dedicado a cada uma delas. Juntamente às reflexões teóricas iniciais sobre cada uma, são conjugados alguns excertos dos materiais de contextualização e de pesquisa. Eles são apresentados e descritos integralmente na Parte II da Tese, porém foram explorados por toda a extensão da pesquisa e, conseqüentemente, é assim que os conjugos textualmente à Tese. Cabe ressaltar que a conjugação das proposições teóricas e destas materialidades, sejam elas de contextualização ou de análise, foram assim organizadas para descrever temática e teoricamente a conjuntura à qual se dirige a investigação.

### **1.1 Inclusão**

Considerando a tríade construída, parte-se do entendimento da inclusão como uma estratégia educacional desde a perspectiva da in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013). De acordo com as referidas autoras, há variadas ênfases para analisar a inclusão. Apresentando resultados de distintas pesquisas realizadas pelo GEPI, Lopes e Fabris (2013), distanciando-se exclusivamente de um viés clínico-médico para a compreensão das questões educacionais relacionadas à inclusão, ampliando tal análise para além do campo da Educação Especial, indicam dois vieses para tais análises: ora os pesquisadores do grupo analisaram a inclusão como *imperativo de Estado*, ora como *estratégia educacional* para fazer operar o princípio da educação para todos. Assim, partindo de tais análises, opta-se por tomar, nesta Tese, a linha argumentativa da inclusão como estratégia educacional. Tal opção se alia à definição temporal da pesquisa, que toma como marco normativo a Constituição Federal de 1988, uma vez que ela “tem sido apontada como marco normativo para o desenvolvimento das políticas sociais no Brasil recente” (FANDINÕ; KERSTENETZKY, 2019, p. 307).

Este recorte analítico se articula a dois argumentos centrais. Primeiro, pela definição histórica da educação, dentre outros, como direito social. Segundo Arretche (2018), tal aspecto mostra-se importante, pois demarca o movimento de inclusão dos *outsiders*, pautada por uma mudança paradigmática de substituição de um modelo de seguro por um sistema público, universal e gratuito. E, como um segundo argumento, também se destaca o movimento efetivo de universalização e massificação da Educação Básica, com foco inicial na etapa do Ensino Fundamental, na década de 1990.

Entretanto, o processo de democratização escolar brasileiro, segundo Algebaile (2009, p. 26), pode ser caracterizado como uma expansão escolar complexa, pois “a configuração atual dessa escola não resulta de um projeto único e intencionalmente dirigido a um fim claramente traçado, mas da complexa fusão, em alguns pontos essenciais, de projetos em princípio distintos e mesmo antagônicos” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

A partir deste contexto, entende-se a in/exclusão como um conceito amplo, que pode ser compreendido para além do campo da Educação Especial e, da mesma forma, como um operador que possibilita analisar questões de inclusão e exclusão social, para além das práticas escolares, embora se considerem os efeitos de tais mecanismos de inclusão e/ou exclusão no espaço propriamente escolar. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 74), o conceito de in/exclusão “surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Nesta perspectiva, também se mostra importante destacar que tal entendimento da inclusão escolar, pautada na ideia de in/exclusão, também permite que as análises contemplem exclusivamente sujeitos não marcados por grupos específicos, seja pelas suas questões históricas de exclusão escolar (como grupos étnicos e sociais) ou por questões diagnósticas, como os sujeitos com deficiência.

Desta forma, ressalta-se que o viés da in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013) aponta para um foco analítico voltado às trajetórias escolares que, independentemente de aspectos étnicos, sociais ou diagnósticos, mostram-se marcadas pelo fracasso e pelo insucesso, definindo um tipo de inclusão excludente. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 74), “in/excluídos passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. Neste sentido, evidencia-se que, apesar do foco analítico centrar-se em um grupo específico, as características históricas do Brasil permitem delinear aspectos gerais que caracterizam tal sujeitos.

Considerando este cenário, Oliveira (2019) aponta, a partir de dados estatísticos relativos ao ano de 2018 no módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) um quadro alarmante em relação à universalização da Educação Básica brasileira. Segundo a referida matéria, “40% dos brasileiros com mais de 25 anos não tem ensino fundamental, 2/3 das crianças está fora

da creche e o analfabetismo, que persiste, é três vezes maior entre os negros” (OLIVEIRA, 2019). Na mesma perspectiva, destaca que

30,7% dos alunos do ensino médio estavam defasados em relação à idade/série ou fora da escola. [...] Embora tenha aumentado de 46,2% para 47,4% o índice de pessoas com 25 anos ou mais que tenham finalizado o ensino médio, essa variação não foi acompanhada de redução na desigualdade racial. Enquanto os brancos constituem 55,5% desse universo, os negros correspondem a 40,3% (OLIVEIRA, 2019).

Tomando estes dados como resultantes da engrenagem analítica que compõem o objeto de estudo, evidencia-se que a discursividade da inclusão e da educação para todos, presente desde os anos 1990 nas políticas educacionais brasileiras e nas reformas educacionais daí gestadas, talvez não tenha atingido todos os seus objetivos com êxito. Algebaile (2009) sustenta que a democratização escolar no Brasil, a partir da década de 1990, configurou-se como um tipo de *ampliação para menos*. De acordo com suas análises, as funções educativas e formativas da escola pública, especialmente a partir de tal período histórico, mostram-se secundárias, uma vez que a escola democratizada passa a fazer a gestão da pobreza, configurando-se como um posto avançado do Estado nos microterritórios e assimilando funções assistenciais variadas no espaço escolar, em detrimento de funções propriamente educacionais, pedagógicas e, sobretudo, formativas.

Ressalta-se que, apesar do foco analítico proposto direcionar-se ao contexto específico do Brasil, reconhece-se que o fenômeno da expansão escolar foi uma tendência mundial durante o século XX. De acordo com análises de Boom e Tabares (2010), ao explorarem fenômenos como analfabetismo, evasão escolar, desigualdade e exclusão, indicam que após a Segunda Guerra Mundial ocorre um movimento transnacional de universalização escolar. Em relação aos países da América Latina, pontuam o processo de generalização da educação primária gratuita como uma forma de reordenamento da educação, para além do espectro nacional dos Estado-nação. Desta forma, a educação para a ser uma ferramenta para solucionar problema sociais como o atraso, a pobreza e a carência. Segundo Boom e Tabares (2010), trata-se de um reordenamento estratégico e discursivo sobre a educação, com impacto direto nos países e, de forma central, nos países dito subdesenvolvidos.

Nesta linha teórica, compreende-se que a educação passa gradativamente a ocupar o lugar de um “assunto de política econômica”<sup>4</sup> (BOOM; TABARES, 2010, p. 111). Desde uma perspectiva histórica, trata-se de compreender a educação assumindo uma função social diretamente articulada a uma nova ordem mundial. Assim, órgãos internacionais, visando um tipo de cooperação técnica internacional, passam a ocupar a condição de estudo, desenho e definição do que se entende por educação (BOOM; TABARES, 2010). A partir desta contextualização, compreende-se que a análise proposta toma tais reflexões como premissas na reflexão proposta a partir das políticas de inclusão (LOPES, 2009) e, como abordarei na sequência, também nas políticas da aprendizagem (BOOM, 2014). Nesta perspectiva, a educação converte-se em uma estratégia política e econômica que transcende os territórios nacionais, apesar de sua direta influência nas respectivas definições das políticas educacionais<sup>5</sup>.

Retomando a análise para as particularidades do Brasil, os aspectos da expansão e democratização da Educação Básica brasileira têm relações com a concretização histórica do direito à educação do país. De acordo com Boto (2005), é possível compreender o desenvolvimento do direito à educação em três gerações: 1) acesso, 2) qualidade e 3) justiça distributiva. Ao pontuar os aspectos dos respectivos direitos, destaca que o acesso, como o direito de primeira geração, se caracterizaria “pelo direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola” (BOTO, 2005, p. 787). Da mesma forma, a autora indica que a qualidade, como direito de segunda geração, implicaria “todos na escola; em uma escola de boa qualidade — capaz de incorporar crianças de diversas tradições familiares, comunidades e identidades” (BOTO, 2005, p. 789). E, por fim, assinala que a justiça distributiva, como marca da terceira geração de direitos, “pauta-se pelo signo da tolerância, mediante a qual o encontro de culturas se faça e se refaça constantemente em uma sempre renovada convivência e partilha entre diferentes nações, diferentes povos, diferentes comunidades, diferentes grupos sociais, diferentes pessoas” (BOTO, 2005, p. 790). Segundo a autora, tratar-se-ia de um esforço “não mais agora para a direção exclusiva da igualdade, ainda que com qualidade, mas, substancialmente, para projetar, acatar e conviver com diferenças” (BOTO, 2005, p. 790). Ao atentar-se às metas do último PNE (BRASIL, 2014), percebe-se que as políticas educacionais brasileiras se direcionam,

---

<sup>4</sup> Traduções nossas.

<sup>5</sup> Boom e Tavares (2010) propõem a análise das políticas desde a perspectiva da escolarização. Estas reflexões serão aprofundadas na Parte II da Tese.

ainda, à garantia das três gerações de direitos, apesar das questões de acesso apontarem crescimentos importantes e inéditos nas últimas décadas no contexto da história educacional do Brasil.

Considerando as referidas metas educacionais do último e vigente Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), evidencia-se que o Brasil ainda não concluiu de forma efetiva o acesso de todos, no mínimo, à Educação Básica, apesar do Ensino Fundamental evidenciar números que indiquem sua quase universalização. Da mesma forma, ao definir o direito de segunda geração, Boto (2005, p. 788) enfatiza que, uma vez assegurado o acesso, “será preciso assegurar uma boa qualidade, que possibilite o êxito dos alunos todos no processo de aprendizado”. A partir das metas vigentes no PNE (BRASIL, 2014), conclui-se que o Brasil se mostra atento às estatísticas relativas ao desempenho dos alunos, especialmente em relação à Educação Básica, utilizando-as como parâmetros de mensuração de qualidade. Buscando mostrar como tais processos iniciados nos anos 1990 e fortemente incentivados nos anos 2000, destaco as metas iniciais do PNE (BRASIL, 2014) em relação à Educação Básica e suas três etapas no que tange à universalização:

#### QUADRO 1: METAS DO PNE

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

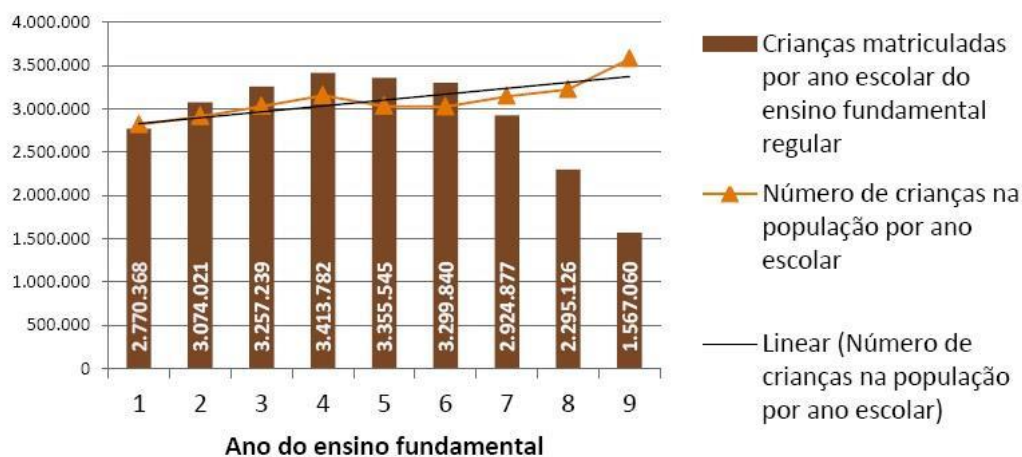
Fonte: BRASIL (2014).

Destaca-se que, dentre as etapas da Educação Básica, o Ensino Fundamental praticamente alcançou níveis de universalização, conforme indica a Meta 2 acima destacada. Observando-se a respectiva meta, também se evidencia que o foco na conclusão da etapa com a idade recomendada mostra o direcionamento à questão da qualidade, na qual se encontram interligados aspectos relativos à reprovação escolar, à

distorção idade-série<sup>6</sup>, à evasão e ao próprio desempenho individual dos estudantes. Na mesma perspectiva, a Meta 7 destaca a preocupação com o desempenho individual, pontuando questões relativas à qualidade, ao fluxo escolar e à aprendizagem, conectados à mensuração dos dados de rendimento.

Considerando-se tais metas, também se evidencia que os dilemas acerca de acesso, permanência, qualidade e desempenho, conforme apontado anteriormente, seguem sendo desafios postos. No Figura 4, que segue abaixo, tomando como base empírica a série de dados relativos ao ano de 2014, pode-se perceber dois movimentos concomitantes que mostram alguns aspectos desses processos no cenário brasileiro. Assim, percebem-se elementos de distorção idade-série nos comparativos entre crianças matriculadas por ano escolar e número de crianças na população por ano escolar, com indicativos de aumento gradativo desse processo de distanciamento ao longo da trajetória no Ensino Fundamental, especialmente ao final da referida etapa, evidenciando-se possíveis processos de evasão e abandono escolar.

**FIGURA 4:** MATRÍCULAS POR ANO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR DE CRIANÇAS DE 6 A 14 ANOS (2014)



Fonte: Simões (2016).

Esses exemplos notabilizam aspectos em relação ao processo recente de universalização da Educação Básica no Brasil, no qual acesso e permanência (com qualidade) ainda são pautas básicas, porém em contínuo processo de efetivação. Neste sentido, cabe retomar o conceito de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013) e o porquê

<sup>6</sup> O indicador de distorção idade-série é calculado a partir dos Censos Escolares, ele é expresso pelo quociente de alunos matriculados em determinado ano que possui dois anos ou mais da idade adequada para aquela série.

desta opção teórica. Ao analisar esse cenário histórico, tomando como marco normativo a Constituição Federal de 1988, pode-se falar da condição de in/excluídos. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 65), tal condição pode ser assim definida “pois todos estão integrados mesmo que relacionalmente sejam discriminados”. Da mesma forma, pontua-se que é nessa perspectiva que se compreende a inclusão como uma estratégia educacional: ela torna-se, mesmo que normativamente, uma possibilidade para todos. É neste aspecto que se pode adentrar e conectar a inclusão, entendida a partir das definições aqui exploradas, à segunda temática que compõem o objeto: a aprendizagem.

## 1.2 Aprendizagem

Os autores que auxiliam a definir o conceito de aprendizagem permitem afirmar que se trata de um conceito central na Contemporaneidade. Desde o campo educacional e pedagógico, ao perguntarem sobre a educação escolar, Simons e Masschelein (2017) apontam que predomina uma tendência a falar de aprendizagem. Nos termos contemporâneos, aprender indica um processo em mudança, que pode ser compreendido de variadas perspectivas: psicológica, econômica, sociológica, biológica e neurocientífica, por exemplo. Já nas análises tecidas por Biesta (2013a), o autor indica que no campo educacional, especialmente a partir dos anos 1990, vive-se um declínio da educação e a ascensão de uma linguagem da aprendizagem. Os referidos autores, críticos de tais processos no campo educacional e de um consequente enfraquecimento educacional e pedagógico resultante de tais apropriações, sugerem um necessário fortalecimento das questões educacionais no respectivo campo.

Biesta (2018), ao denominar o fenômeno da ascensão da aprendizagem como *aprenderismo* em educação, mostra que “o crescimento da linguagem da aprendizagem na pesquisa, política e prática em educação é visível em grande número de expedientes discursivos” (BIESTA, 2018, p. 23). Entretanto, faz ressalvas ao diferenciar aspectos da aprendizagem e os possíveis efeitos nocivos da linguagem da aprendizagem. Assim, destaca que

Embora essa nova linguagem da aprendizagem tenha tornado possível expressar ideias e compreensões que eram um tanto difíceis de articular por meio da linguagem da educação, outros aspectos de nossa compreensão do que a educação é ou deveria tornaram-se muito mais difíceis de articular (BIESTA, 2013a, p. 30).

Partindo de tais críticas à linguagem da aprendizagem, pode-se afirmar a sua centralidade como conceito mobilizador no campo pedagógico contemporâneo. Aliando-me às ressalvas tecidas por Biesta (2018), o problema central não se trata imediatamente da aprendizagem em si, mas com a linguagem da aprendizagem. De acordo com o autor, “a linguagem da aprendizagem é demasiadamente limitada como uma linguagem educacional” (BIESTA, 2018, p. 23). Assim, a diferença fundamental entre aprendizagem e educação é que “a linguagem da aprendizagem, em certo sentido, é vazia de conteúdo e propósito, e a linguagem da educação sempre precisa se engajar com questões de conteúdo, propósito e relações”. (BIESTA, 2018, p. 23). Entretanto, as enunciações educacionais recentes, especialmente no campo das políticas públicas, evidenciam a centralidade da aprendizagem nas proposições em jogo. Apesar das possíveis críticas aos efeitos de tal apropriação no campo, é inegável o protagonismo conceitual da aprendizagem nas mais variadas práticas educacionais e pedagógicas. Como um exemplo nas reformulações curriculares recentes, destaca-se a ênfase da aprendizagem nas proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme excertos presentes na Introdução do referido documento:

#### QUADRO 2: APRENDIZAGEM NA BNCC

Ao longo da Educação Básica, as *aprendizagens* essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de *aprendizagem* e desenvolvimento.

Nesse sentido, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na *aprendizagem* como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de *aprendizagem* e desenvolvimento.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de *aprendizagem* – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço *de aprendizagem* e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua *aprendizagem* e na construção de seu projeto de vida.

Fonte: BRASIL, (2018, grifos nossos).

Estas definições acerca da educação e da aprendizagem devem ser compreendidas como possibilidades historicamente produzidas. Nesta perspectiva, segundo Noguera-Ramírez (2011), pode-se ler a Modernidade entendendo-a como um



processo de constituição de uma sociedade educativa, distinguindo pelo menos três momentos ou formas de ser dos discursos e práticas pedagógicas: o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII, poderia ser denominado o momento do ensino; o segundo, iniciado o fim do século XVIII, seria denominado de educação liberal, devido ao aparecimento do novo conceito de educação e sua estreita ligação com a problemática da liberdade da natureza humana e; o terceiro, desde o fim do século XIX, com a emergência do conceito de aprendizagem, no qual estaria marcada a passagem da educação liberal à sociedade de aprendizagem. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). A partir deste quadro analítico — consideradas as especificidades históricas de constituição do campo educacional e pedagógico brasileiro —, tais definições auxiliam na delimitação da temática da aprendizagem, especialmente pela opção de compreendê-la como um dispositivo.

De acordo com Simons e Masschelein (2013, p. 99)<sup>7</sup>, o conceito de dispositivo<sup>8</sup> de aprendizagem trata-se de um “aparato criado, implementado e imposto pelo Estado para organizar a aprendizagem”. Para os autores, trata-se de “componentes diferentes e dispersos que se interconectaram e juntaram-se em um tipo de estratégia complexa” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 99). Nesta perspectiva, trata-se de um conceito que mira garantir a adaptação. Entretanto, ressaltam que a aprendizagem, compreendida nesta linha interpretativa, não se trata de uma invenção do Estado, mas de um processo de governamentalização do Estado em nome da aprendizagem. Desta forma, recorrendo a uma “multiplicidade de lugares e práticas que estimulam o empreendedorismo, o Estado pode traduzir todo tipo de desafios políticos (por exemplo, desempenho, participação democrática, cuidados com a saúde) em problemas de aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 99).

Na mesma perspectiva, Biesta (2016)<sup>9</sup> indica que a centralidade da aprendizagem ocorre, em especial, nas duas últimas décadas. Para o autor, trata-se de uma série de câmbios discursivos que reposicionam os professores, nomeando-se como facilitadores de aprendizagens; do próprio ensino, caracterizando-o como um processo de criação de oportunidades de aprendizagem; e da escola, denominando-a de ambiente

---

<sup>7</sup> Traduções nossas.

<sup>8</sup> Os autores utilizam-se do conceito de *dispositivo* a partir da teorização foucaultiana. Conforme Castro (2016, p. 124), “o dispositivo é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos, discursos, instituições, arquitetura, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos”.

<sup>9</sup> Traduções nossas.

de aprendizagem. Segundo suas análises, “a emergência de uma nova linguagem sobre a aprendizagem pode ser vista como resultado de uma série de atos parcialmente relacionados” (BIESTA, 2016, p. 121). Dentre os atos citados pelo autor, surgem aspectos da crítica pós-moderna às formas autoritárias; o pensamento neoliberal de autorresponsabilização dos sujeitos pela sua aprendizagem como um processo ao longo da vida; o impacto da *internet* e das tecnologias digitais no acesso rápido às informações; e da emergência de novas teorias sobre a aprendizagem, especialmente na perspectiva construtivista (BIESTA, 2016).

A centralidade da aprendizagem nas formulações educacionais como conceito pedagógico e como condição de resolução de problemas variados também se evidencia, por exemplo, na agenda global de educação, conforme recomendações da UNESCO a partir da Declaração de Incheon<sup>10</sup>:

#### QUADRO 3: EDUCAÇÃO 2030

Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da *aprendizagem*, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (p. 30).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de *aprendizagem*. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. (p. 30).

Fonte: UNESCO (2016, grifos nossos).

A partir desta grade analítica, Loureiro e Lopes (2019) pontuam que a aprendizagem se torna um imperativo para o desenvolvimento econômico e social. Segundo as autoras, ao analisarem as políticas educacionais voltadas à promoção das tecnologias digitais na educação, indicam que a ideia de desenvolvimento em tais documentos reforça um deslocamento na compreensão da aprendizagem: de uma ideia de aprendizagem como formação para a aprendizagem como forma de aquisição de habilidades e competências para a autogestão (LOUREIRO; LOPES, 2019, p. 100). Neste sentido, compreende-se o direcionamento das políticas educacionais recentes com centralidade na aprendizagem ao longo da vida. Esta perspectiva, na esteira de uma

---

<sup>10</sup> A Declaração de Incheon foi assinada em maio de 2015 durante o Fórum Mundial de Educação e preconiza que a educação é o principal impulsionador para o desenvolvimento e para que o mundo alcance os demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) organizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Assume o compromisso com a defesa de uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Seu texto servirá de base para a definição das metas internacionais de educação para o período 2016-2030. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

lógica do desenvolvimento neoliberal, está muito mais associada à ideia de eficácia e de performance (LOUREIRO; LOPES, 2019) do que necessariamente à uma ênfase formativa.

Estas reflexões, direcionadas ao campo educacional contemporâneo, mostram-se articuladas às reflexões propostas por Dardot e Laval (2016) sobre o neoliberalismo como expressão de uma racionalidade dominante. Dentre os impactos ao campo educacional, evidenciam-se questões ligadas às condições subjetivas e, conseqüentemente, formativas. Neste sentido, a aprendizagem passa a ocupar esta condição de promover a aquisição de habilidades e competências visando o que Dardot e Laval (2016) definem como a fabricação do neossujeito. Na mesma linha argumentativa, entende-se o cenário educacional presente, tomadas as reflexões aqui brevemente apontadas, como um contexto marcado pelas definições de uma sociedade de aprendizagem, pois ela torna-se a própria condição de possibilidade da produção de tipos específicos de sujeitos.

Segundo Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 74), “o aprendente dessa nova sociedade é um cosmopolita guiado pela adesão à mudança e à inovação contínuas”. Conforme apontam os autores, essa tendência atual, além de indicar as características dos aprendentes por toda a vida, também sinaliza aqueles que não estão aprendendo. Desta forma, ao operar com a ideia de dispositivo de aprendizagem, interesse-me não exclusivamente pela discursividade da aprendizagem. Em outras palavras, mais do que identificar tais pressupostos, me interessa como tais enunciações têm produzido não somente os aprendentes, mas aqueles que não se adequam à narrativa da aprendizagem: aqueles que, na sociedade de aprendizagem, não se condicionam às lógicas colocadas e/ou mostram-se distantes de tais condições subjetivas, especialmente no contexto escolar.

Neste sentido, ao me apropriar das críticas à linguagem da aprendizagem desde o campo educacional e pedagógico, conforme introduzi nos parágrafos anteriores, sinalizo que passo à terceira temática do objeto construído: as desigualdades. Ela articula-se à aprendizagem e à inclusão pela possibilidade de tensionar a aparente igualdade que os pressupostos inclusivos sugerem, preconizados nas enunciações acerca da aprendizagem como uma possibilidade para todos e ao longo da vida.

### **1.3 Desigualdades**

Arretche (2018), ao analisar o quadro da desigualdade econômica no Brasil, alerta para os usos do conceito da desigualdade. Tratando-se de uma temática que pode ser observada de muitas formas, deve-se primar pela pergunta: *desigualdade do quê?* Assim, além do apontamento metodológico acerca do que se pretende olhar desde a perspectiva da desigualdade, a autora também indica que é necessário tensionar as combinações de fatores em jogo, destacando dimensões do tipo de desigualdade que se pretende analisar (ARRETCHE, 2018). Tomando as precauções conceituais indicadas pela autora, inicio assumindo que antes de tais delimitações, muitos caminhos mostraram-se possíveis para a análise que proponho. Dentre eles, conforme apontarei mais adiante, uma das linhas sociológicas que mais se evidencia na pesquisa em educação no Brasil articula-se à vertente da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002); (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Condicionando-me a partir das ressalvas acima destacadas, optei pela análise das desigualdades escolares a partir dos estudos desenvolvidos por Dubet (2001; 2003; 2008a; 2008b; 2020). Desta forma, destaco a compreensão das desigualdades no espaço da escola para além da matriz teórica que a interpreta pelo viés da reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar. Na perspectiva adotada pelo respectivo autor, a escola “acrescenta às desigualdades sociais suas próprias desigualdades” (DUBET, 2001, p. 13). Nesta perspectiva, podem-se assumir duas posições com relação às desigualdades:

Tentamos descrever as desigualdades, suas escalas e registros, seu crescimento e sua redução, o que supõe, para não ficarmos em generalidades, escolhermos uma dimensão particular, como o consumo, a educação, o trabalho; ou também analisarmos as desigualdades como conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais. No primeiro caso, corremos o risco de sermos precisos e sem perspectivas e, no segundo, de sermos vagos, mesmo tentando esclarecer certos aspectos da natureza das sociedades em que vivemos (DUBET, 2001, p. 5).

Após tal descrição, indica que sua perspectiva de análise sociológica se direciona à segunda, na qual a experiência social e individual dos atores torna-se pauta central. Segundo Giovanni (2011, p. 88), o conjunto da obra do respectivo autor “revela uma forma específica de conceber e fazer sociologia — a sociologia da experiência, atribuindo centralidade aos atores da situação social sob estudo e aos seus esforços na tentativa de se constituírem como sujeitos”. Indicando que a sociologia da experiência é

uma sociologia “da ação” dos atores sociais, Giovanni (2011, p. 88-89) pontua que as pesquisas de François Dubet, centradas na ação dos sujeitos, têm “herança da sociologia compreensiva da experiência social desenvolvida pelo professor e sociólogo Alain Touraine”. Na mesma perspectiva analítica, Silva (2009), ao tematizar sobre a ferramenta conceitual da experiência social, afirma que “segundo Dubet, está em movimento uma perda do sistema de referências proporcionadas pela sociedade industrial e de constituição de um sujeito autorreferencial” (SILVA, 2009, p. 285). Neste sentido, ambos comentadores da obra de François Dubet evidenciam a centralidade da subjetividade na perspectiva analítica da experiência posta em jogo pelo referido autor.

De acordo com Giovanni (2009, p. 95), “o mundo escolar, com suas funções de distribuição e seleção social, de transmissão cultural e de integração, constitui foco privilegiado nos estudos de Dubet”. Na perspectiva analítica de Dubet acerca do mundo escolar, Giovanni (2011) indica duas grandes mudanças no papel social da escola constatadas a partir dos estudos do autor: a) a utilidade e rentabilidade dos diplomas: a falta de qualificação escolar (atrelada a um “mercado de prestígio e da reputação das escolas”) equivale a uma desqualificação social ou a uma quase exclusão; e b) um novo público de alunos e de professores oriundos da massificação escolar: que trouxe um sentimento de distância cultural e estranhamento dos alunos em relação às normas e regras escolares e dos professores em relação aos alunos (GIOVANNI, 2011). Na perspectiva que se propõe nesta investigação, a segunda constatação acima destacada torna-se central para a compreensão da problemática indicada nesta pesquisa.

Apesar desses breves apontamentos gerais, destaco que para além de suas reflexões sobre as desigualdades multiplicadas e, mais especificamente, sobre as desigualdades escolares, interessa nesta investigação as suas reflexões sobre o quadro da experiência das desigualdades (DUBET, 2020). De acordo com suas reflexões, atualmente nos

Encontramos numa situação paradoxal: o agravamento mais ou menos intenso das desigualdades se conjuga com o esgotamento de um certo sistema de desigualdades formado nas sociedades industriais, o das classes sociais. Mesmo que as desigualdades sociais pareçam inscritas dentro da ordem estável das classes e de seus conflitos, as clivagens (formações de grupos sociais distintos e, com frequência, opostos) e as desigualdades hoje em dia não param de se multiplicar, e cada indivíduo é, de certo modo, afetado por várias entre elas (DUBET, 2020, p. 11).

Neste sentido, abordar o período histórico de efetivo foco na universalização da Educação Básica a partir do contexto de promulgação da CF de 1988 levou-me a conjugar diferentes elementos do contexto em xeque. Dentre eles, interessa-me compreender, conforme a pergunta de pesquisa inicial, *como se articulam inclusão e desigualdades escolares na sociedade de aprendizagem?* Deste modo, o contexto para o qual se direciona a análise enreda diferentes possibilidades analíticas, como a ascensão da linguagem da aprendizagem e o redirecionamento das práticas pedagógicas para um viés mais individualizado; as políticas educacionais voltadas para a inclusão e a educação para todos, condicionando todos os sujeitos a um hipotético lugar de igualdade pela possibilidade de acesso à educação formal; e também pela crescente tendência de individualizar a própria gestão da condição de desigualdade dos sujeitos-alvo da massificação escolar tardia no Brasil.

Frente a este complexo contexto educacional no Brasil, pode-se inferir que há diferentes possibilidades analíticas desde a temática das desigualdades, especialmente pela perspectiva da experiência das desigualdades (DUBET, 2020) e as possíveis relações com o recente processo de democratização escolar no Brasil. Neste sentido, Dubet (2001, p. 11) indica que “as desigualdades pré-modernas continuam a se reduzir e a aspiração à igualdade de oportunidades e direitos se fortalece”. Entretanto, como apontam tendências de pesquisas no campo da sociologia, “as desigualdades funcionais não se reduzem e, frequentemente, se consolidam, sobretudo nas duas extremidades da escala social” (DUBET, 2001, p. 11).

Conforme seus apontamentos, o “encontro desses dois processos exacerba a sensibilidade às desigualdades, como indica o desenvolvimento de novos movimentos sociais: as lutas feministas, os movimentos comunitários ou os combates das minorias” (DUBET, 2011, p. 110). Deste modo, quanto mais se refinam os estudos sobre a temática da desigualdade, mais se evidencia a manutenção ou a consolidação de microdesigualdades (DUBET, 2011). Nesta perspectiva analítica, “a posição dominante das análises, em termos de classe, foi abalada pela introdução de novos critérios de definição das desigualdades” (DUBET, 2011, p. 11). Para Dubet (2011), poderíamos alongar indefinidamente a lista de “novas” desigualdades:

A análise dessas múltiplas desigualdades transformou sensivelmente o olhar dos sociólogos, porque a maioria delas não se reduz nem ao

berço nem à posição de classe, mas resulta da conjugação de um conjunto complexo de fatores, aparecendo mesmo, muitas vezes, como o produto, mais ou menos perverso, de práticas ou políticas sociais que têm como objetivo, justamente, limitá-las (DUBET, 2011, p. 12).

A partir das precauções metodológicas acerca da operação conceitual com a desigualdade indicada por Arretche (2018), pontua-se que o interesse de pesquisa em relação às desigualdades escolares nesta Tese direciona-se à compreensão dos nexos possíveis em relação à inclusão e à aprendizagem conforme as definições anteriormente indicadas. No contexto histórico para o qual se direciona a análise, identifica-se uma crescente tendência de autorresponsabilização dos sujeitos pelo insucesso, apesar do reconhecimento de que fatores econômicos e sociais afetam as possibilidades de sucesso efetivo em tais percursos escolares. Esta possibilidade de leitura teórica torna-se possível a partir das definições de Dubet (2020) desde o quadro analítico da experiência das desigualdades.

Para evidenciar esta possível contradição acima destacada — entre desigualdades econômicas e sociais e a autorresponsabilização dos sujeitos pelas suas trajetórias — destaca-se um trecho de documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dentre as recomendações sobre possibilidades de avanços na aprendizagem e indicações para diminuir diferenças entre as experiências escolares de alunos favorecidos e desfavorecidos economicamente, estaria o foco no aperfeiçoamento das estratégias de aprendizagem. Nesta perspectiva, segundo as análises de desempenho de leitura de um grande conjunto de países relativos aos dados do PISA<sup>11</sup> no ano de 2009, “se os estudantes desfavorecidos usassem estratégias de aprendizagem eficazes do mesmo modo como os estudantes vindos de contextos mais favoráveis fazem, a diferença de desempenho entre os dois grupos seria quase 20% menor” (OCDE, 2013, p. 1). Dentre as conclusões analíticas acerca do desempenho de alunos economicamente favorecidos e desfavorecidos, indica-se que

Na maioria dos países e economias, as diferenças de desempenho em leitura entre estudantes favorecidos e desfavorecidos podem ser parcialmente explicadas pelo modo como os estudantes aprenderam a aprender até os 15 anos de idade. Pais e professores podem ajudar a diminuir essa diferença de desempenho ao garantir que todos os

---

<sup>11</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

estudantes saibam qual a melhor forma de se perceber o aprendizado (OCDE, 2013, p. 4).

Desta forma, evidenciam-se possibilidades analíticas a partir das quais se reconhecem situações de desfavorecimento econômico, por exemplo. Entretanto, a responsabilização pela aprendizagem, em uma escola para todos, recai sobre a condição dos alunos tornarem-se bons aprendentes. Desta forma, mais do que dominar conteúdos ou habilidades escolares, tal como a leitura neste caso específico, evidencia-se a necessidade de os alunos aprimorarem sua própria consciência em relação às formas como aprendem (saber aprender), mostrando estratégias de aprendizagem eficientes. Esta tendência de autorresponsabilização dos sujeitos pela aprendizagem, apesar do reconhecimento de suas condições desiguais, podem ser observadas na mensuração sobre a capacidade de saber aprender, conforme acima exemplificado a partir das análises da OCDE.

A partir de tais premissas, se pode destacar que as questões relativas à aprendizagem, ao desempenho e às desigualdades escolares se mostram mais facilmente de serem resolvidas pela lógica da eficiência em cenários nacionais nos quais a desigualdade econômica não impacte tão fortemente o espaço escolar, tal qual o Brasil. Em outras palavras, nações mais igualitárias e menos desiguais tornam tal premissa menos cruel em relação à autorresponsabilização dos sujeitos. Da mesma forma, a análise e o tipo de dado apresentado pela OCDE (2013) indicam uma tendência que reforça lógicas meritocráticas e da gestão individual dos riscos, como explorarei mais adiante.

Assim, volta-se à construção conceitual elaborada até então, retomando a tríade que compõem o objeto de estudo: inclusão — aprendizagem — desigualdades, pela perspectiva do enquadramento (BUTLER, 2018). Pontuo que sua definição se dá pela definição do período histórico, indicando a CF de 1988 como um marco normativo e como condição de possibilidades para, nas décadas subsequentes, criarem-se políticas educacionais alinhadas à discursividade da inclusão, da aprendizagem e da educação para todos. Nesta linha argumentativa, compor nexos com a temática das desigualdades, pelo viés do enquadramento, torna possível fazer novas perguntas sobre este contexto histórico e educacional.

As construções até então possíveis mostraram-se oportunas após o mapeamento das pesquisas sobre as temáticas articuladas pelo objeto de estudo. Desta forma, indica-



se que, no próximo capítulo, serão exploradas tais elaborações, apontando como diferentes campos de saber, especialmente a Educação, têm direcionado as pesquisas sobre os respectivos temas em questão na tríade até então apresentada.

## **2 ÊNFASES DE PESQUISA NO BRASIL: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS TEMÁTICAS**

Junto à delimitação conceitual e apresentação do objeto de estudo, realizada no capítulo anterior, um movimento concomitante a essa construção foi o levantamento bibliográfico das temáticas. Como fontes para tal exercício, além das leituras que auxiliaram na delimitação conceitual da tríade, dois repositórios de teses e dissertações serviram como base para esse levantamento: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>12</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>13</sup>. Em cada um deles, foram realizadas pesquisas com os mesmos buscadores: 1) inclusão, exclusão e in/exclusão; 2) desigualdade(s) escolar(es); e 3) experiência(s) escolar(es). A revisão bibliográfica acerca da aprendizagem foi atualizada a partir dos levantamentos já realizados em Enzweiler (2017). Após as buscas, optou-se por organizar os dados coletados de duas formas distintas.

O Apêndice A apresenta todos os materiais coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, subdivididos de acordo com as buscas realizadas pelos descritores acima mencionados. As tabelas apresentadas no Apêndice A constam com título dos trabalhos e área de conhecimento. Os Apêndices B, C e D apresentam os materiais coletados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, bem como a sistematização dos objetivos e dos resultados de cada uma das pesquisas. Cada arquivo está relacionado a um conjunto temático de buscas, conforme os descritores inicialmente apresentados. Nesta segunda busca, foram coletadas, além do título e área de conhecimento ao qual de ligavam as pesquisas, os resumos de cada um dos trabalhos indicados.

Após a organização e sistematização destes materiais, foi possível chegar a algumas recorrências. Algumas delas apresentaram-se exclusivamente relacionadas a uma das temáticas. Entretanto, há algumas tendências que perpassaram todas as temáticas pesquisadas. Desta forma, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Apêndice A) foram encontrados os seguintes registros:

---

<sup>12</sup> Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

<sup>13</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

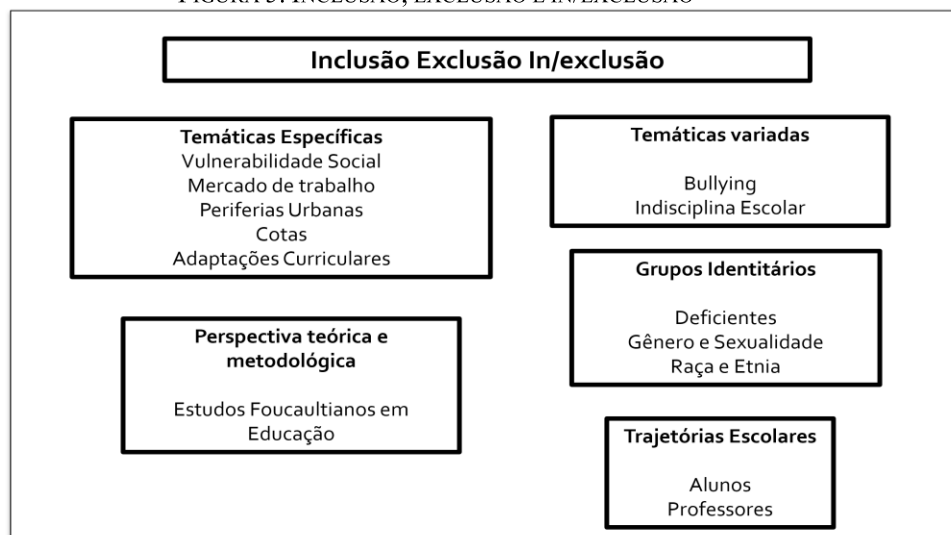
QUADRO 4: SÍNTESE DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Descritores	Temporalidade das pesquisas	Nº de registros	Áreas de conhecimento
Inclusão Exclusão In/exclusão	2004 a 2019	45	Educação; Ensino; Geografia; Letras; Linguística (Aplicada); Saúde Coletiva; Sociais e Humanidades.
Desigualdade(s) Escolar(es)	2003 a 2019	47	Administração Pública Economia; Educação; Educação em periferias urbanas; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; Geografia; Interdisciplinar; Planejamento Educacional; Serviço Social; Sociologia.
Experiência(s) Escolar(es)	1990 a 2019	257	Educação; Educação Física; Ensino; Ensino de Ciências e Matemática; História; Interdisciplinar; Letras; Linguística (Aplicada); Língua Portuguesa; Meio Ambiente/Agrárias; Música; Planejamento Educacional; Psicologia; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; Saúde Coletiva; Sociais e Humanidades; Sociologia; Sociologia do Desenvolvimento.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desta sistematização inicial, destaca-se que na primeira busca articulada — inclusão, exclusão e in/exclusão —, pode-se perceber a tendência de uma perspectiva teórica e metodológica majoritária sobre as temáticas, marcada pelos Estudos Foucaultianos em Educação. Por outro lado, também se sobressai um grupo de temáticas específicas nas pesquisas, especialmente em relação a especificidades variadas, como deficiências, gênero e sexualidade, bem como questões étnico-raciais. Dentre as temáticas atreladas aos estudos identificados, destacam-se aspectos relacionados a discussões sociais, como a vulnerabilidade social, surdez, análises acerca de fenômenos recorrentes em periferias urbanas, inserção e condições de participação no mercado de trabalho, políticas de cotas (especialmente raciais) e adaptações curriculares variadas. Também se destaca as perspectivas de análise adotadas, apontando que as trajetórias escolares foram foco de diversas análises, tanto da perspectiva de alunos quanto da ótica específica de professores. A organização sistemática da síntese de tais buscas encontra-se na Figura 5, que segue abaixo:

FIGURA 5: INCLUSÃO, EXCLUSÃO E IN/EXCLUSÃO



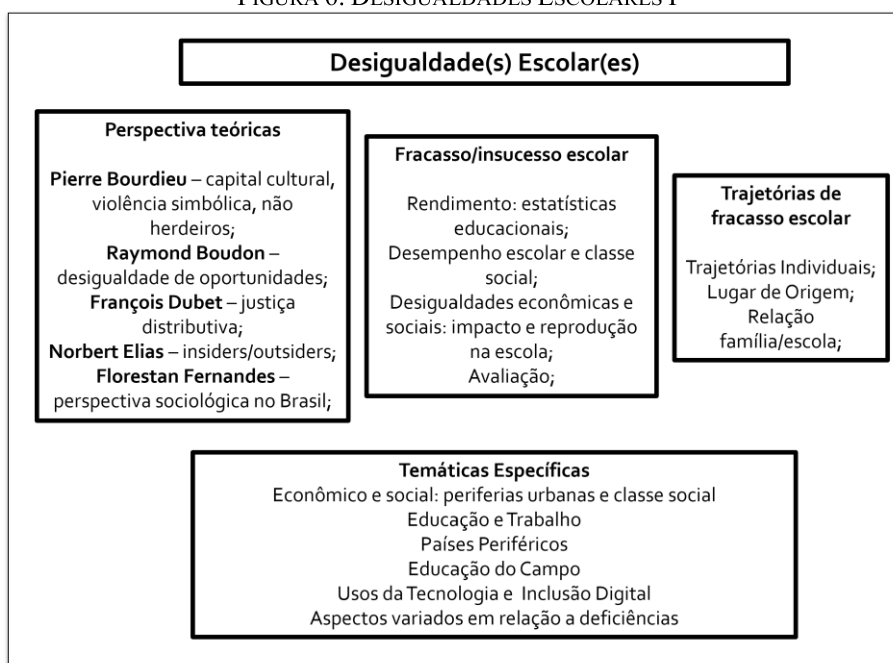
Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo os levantamentos elaborados acerca da temática da(s) desigualdade(s) escolar(es), destaca-se que algumas recorrências em relação às pesquisas realizadas mostram-se semelhantes à primeira. Neste sentido, aponta-se a centralidade das análises acerca das relações entre aspectos econômicos e sociais, nas quais se destacam as análises sobre periferias urbanas e pesquisas cujas ênfases recaem sobre o recorte de classe social. Por outro lado, o enfoque teórico mais recorrente dentre as pesquisas elencadas direciona-se à perspectiva de Pierre Bourdieu, com destaque para conceitos como violência simbólica, capital cultural e não herdeiros. Também foram identificadas outras vertentes teóricas e autores próximos e distantes da ênfase do autor anteriormente citado, porém não com o mesmo destaque que a perspectiva de Bourdieu. Neste sentido, pontua-se a análise das desigualdades de oportunidades a partir de Raymond Boudon; a justiça distributiva a partir de François Dubet; a lógica de *insiders/outside*s a partir da analítica de Norbert Elias; e alguns trabalhos apontando elementos sociológicos brasileiros, desde a perspectiva da Escola Nova, bem como à centralidade de Florestan Fernandes no campo da Sociologia no Brasil.

Outro apontamento importante em relação às desigualdades escolares relaciona-se à perspectiva de análise que os trabalhos encontrados dão ao fracasso e/ou insucesso nas trajetórias escolares. Considerando-se que grande parte das pesquisas identificadas se encontra no campo da Educação, da Sociologia da Educação ou da Sociologia, pontua-se que as análises de tais trajetórias se ligam basicamente a três perspectivas: análise das trajetórias individuais; aspectos relacionados ao lugar de origem dos alunos; e à relação família/escola. Ao aprofundar a leitura e análise de tais pesquisas, foi

possível perceber que as questões relacionadas à análise das desigualdades, majoritariamente, aparecem pelo viés das desigualdades econômicas e sociais e em como elas impactam e/ou são reproduzidas na escola. Desta forma, evidencia-se a centralidade da análise dos desempenhos escolares, sejam eles pela ênfase de rendimento via estatísticas educacionais, sejam elas pelas análises de trajetórias individuais e/ou de grupos específicos, na qual se identifica um peso analítico entre desempenho e classe social. Assim, dentre algumas temáticas específicas identificadas neste levantamento, sobressaem-se aquelas nas quais as periferias urbanas, os recortes de classe social, as relações entre educação e trabalho, a análise de países periféricos, a inclusão digital e a educação do campo evidenciam o recorte de classe social e/ou aspectos relativos ao lugar (no sentido de lugar de origem). A sistematização de tal levantamento segue abaixo, na Figura 6:

FIGURA 6: DESIGUALDADES ESCOLARES I



Fonte: elaborado pela autora.

Após a busca pelo levantamento das pesquisas acerca destas temáticas centrais à Tese, optei em aprofundar e qualificar tal levantamento ao evidenciar a centralidade que a ideia de experiência escolar<sup>14</sup>, conforme indicado no capítulo anterior, passa a

<sup>14</sup> Na versão do Projeto de Tese, apresentada à banca de qualificação, o conceito de experiência ocupava um lugar central na proposta de investigação, especialmente a partir dos estudos de John Dewey. Entretanto, após a mudança e reorganização nos materiais de análise, este conceito passa a ocupar outro lugar na pesquisa, com centralidade na compreensão da experiência das desigualdades, conforme aponta Dubet (2020). Desta forma, apesar da reorganização conceitual e metodológica, ela continua sendo

apresentar no estudo. Desta forma, conjugada à ideia de desigualdades escolares, passa a operar também a noção de experiência escolar. Seguindo esta busca, foi possível identificar algumas tendências nos tipos de análises realizadas. Assim, metodologicamente destacam-se duas perspectivas nas análises acerca da experiência: psicológica e histórica. Dentre as abordagens metodológicas, destacam-se as narrativas históricas e de memórias, bem como a análise de sentidos individuais e/ou de grupos específicos em relações a determinados fenômenos. As análises se destacam pela busca dos sentidos e das representações dos sujeitos em relação a fenômenos variados. Além destas recorrências, os estudos de caso (instituições, grupos, fenômenos) também se mostrou central nas definições metodológicas encontradas neste conjunto.

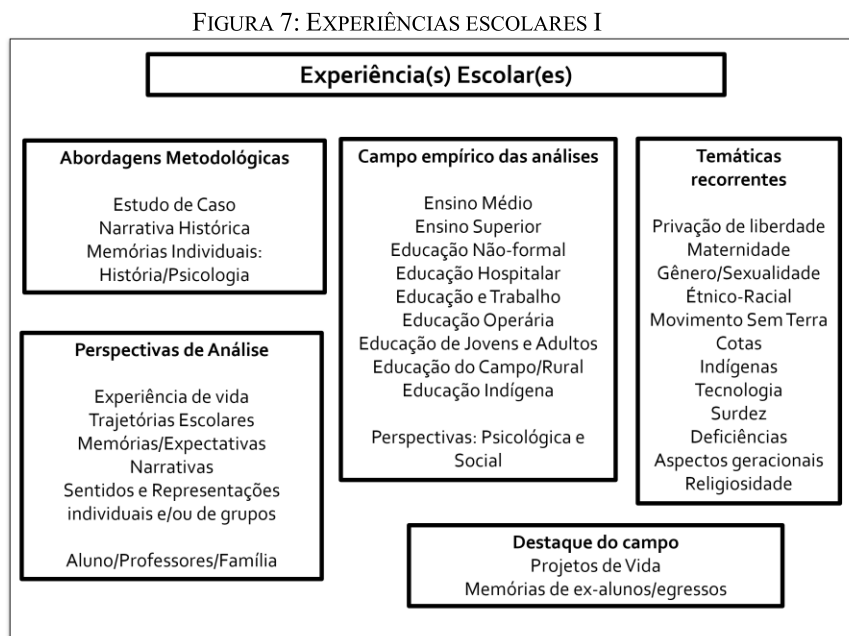
Dentre os sujeitos de pesquisa, aponta-se que tais estudos ora tomam como foco grupo de alunos, ora grupos de professores e ora determinados sujeitos das famílias. Também se destaca a centralidade das pesquisas com egressos e/ou ex-alunos de determinadas instituições. Da mesma forma, outro ponto central direciona-se às expectativas profissionais e pessoais de alunos após a conclusão de determinadas etapas do ensino. Ressalta-se o foco nos projetos de vidas individuais e a inserção no mercado de trabalho, em especial após a conclusão do Ensino Médio ou do Ensino Superior. Outro ponto que merece centralidade é o foco na experiência: ora mostra-se atrelado a grupos específicos e suas lutas mais amplas, de cunho social e política, ora mostra-se ligado a aspectos mais individuais, da experiência de si. Também se evidenciam alguns cruzamentos temáticos nas pesquisas analisadas, como problemáticas específicas de jovens estudantes, tais como a maternidade e a privação de liberdade, bem como elementos ligados às temáticas de gênero e sexualidade, educação indígena e questões étnico-raciais ligadas às cotas e a discriminações de tipos variados.

O campo empírico de tais pesquisas também se mostra amplo e variado. Destaca-se, além das etapas já exploradas anteriormente, o foco em elementos acerca da educação e do trabalho, a modalidades de ensino variadas e problemáticas próprias a cada uma delas, bem como diversos estudos voltados à educação não formal e a espaços/organizações educacionais não propriamente ligados à lógica de instituições escolares típicas. Também são recorrentes estudos sobre surdez e deficiências variadas.

---

central para as análises aqui propostas e por este motivo segue presente no levantamento temático aqui apresentado. Também cabe ressaltar que as estatísticas educacionais que compõem os materiais de pesquisa estão relacionadas às séries históricas sobre a trajetória de crianças e jovens pela Educação Básica. Neste sentido, a ideia de experiência escolar, compreendida como sinônimo de trajetória escolar nas pesquisas mapeadas, também se mostra importante para a compreensão de como estes aspectos têm sido investigados no campo educacional.

Além das indicações descritas até aqui, também se apresentaram estudos nos quais questões geracionais e voltadas à religiosidade mostravam-se centrais nas experiências analisadas. As tendências encontradas nesta busca encontram-se sistematizadas na Figura 7, que segue abaixo:



Fonte: elaborado pela autora.

Após este primeiro amplo levantamento, um segundo movimento foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (conforme Apêndices B, C e D). Após identificar algumas tendências amplas a partir da busca por cada uma das temáticas, seguindo as mesmas combinações de descritores da busca anterior, nesta segunda pesquisa os resultados encontrados foram filtrados pela leitura prévia dos resumos. Assim, pesquisas que se distanciassem da proposta aqui colocada eram previamente descartadas. Após a seleção a partir de cada uma das temáticas, foram elaboradas três tabelas distintas, uma para cada temática específica, na qual foram indicadas temporalidade; campo de conhecimento; instituição, orientando/a e orientador/a; e resumo da pesquisa, seguidas da sistematização dos objetivos e resultados de cada pesquisa. Como frisado no início do capítulo, cada tabela consta como Apêndice (B, C e D), com os dados aqui sistematizados na íntegra. Abaixo, no Quadro 5, segue a organização das pesquisas identificadas:

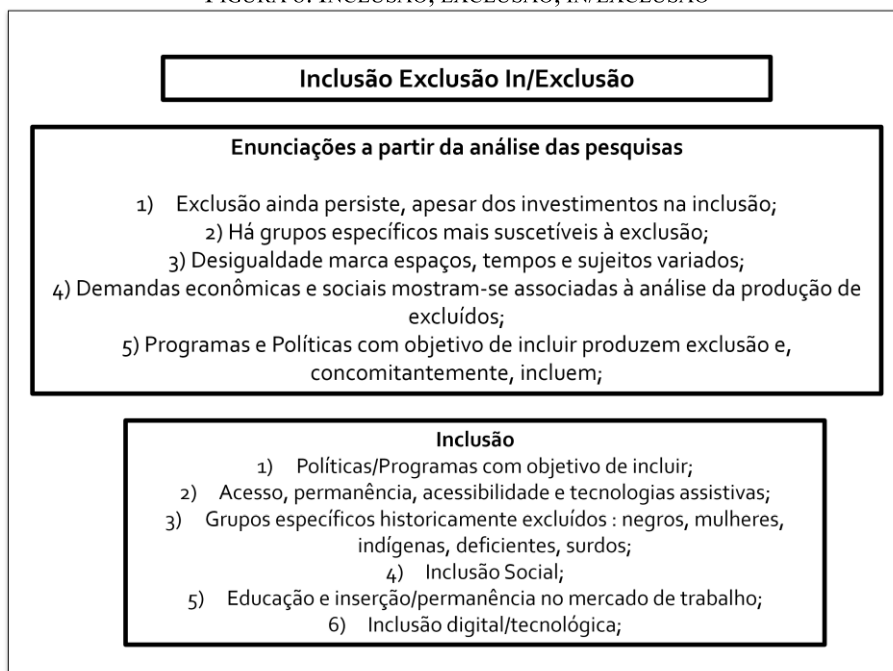
<b>Descritores</b>	<b>Temporalidade das pesquisas</b>	<b>Nº de registros</b>	<b>Campo de conhecimento</b>
<b>APÊNDICE B</b> <i>Inclusão</i> <i>Exclusão</i> <i>In/exclusão</i>	2001 a 2019	27	Educação; Direito; Medicina; Comunicação; Psicologia Social; Sociologia.
<b>APÊNDICE C</b> <i>Desigualdade(s)</i> <i>Escolar(es)</i>	2007 a 2019	25	Educação; Sociologia
<b>APÊNDICE D</b> <i>Experiência(s)</i> <i>Escolar(es)</i>	2005 a 2019	31	Educação; Psicologia da Educação; Psicologia; Mídias Digitais; Educação Matemática; Medicina; Sociologia.

Fonte: elaborado pela autora.

Após o mapeamento desses três conjuntos de pesquisas, foi possível chegar a algumas conclusões acerca das tendências a partir das quais as temáticas têm sido abordadas nas pesquisas. Dentre elas, se destaca que o foco na análise de políticas e programas, bem como de determinados fenômenos próprios de etapas e/ou modalidades de ensino indicam que a desigualdade e a exclusão, apesar de variados investimentos e enfrentamentos, ainda são problemáticas no campo educacional. Partindo-se das variáveis de acesso e qualidade, por exemplo, evidencia-se que grupos específicos recorrentemente mostram-se mais suscetíveis à exclusão e às marcas da desigualdade. Outro ponto a ser destacado é que o recorte de classe social, mesmo não sendo o foco analítico de boa parte das pesquisas analisadas, ainda se mostra central na compreensão de tais fenômenos. Dito isso, apresentarei algumas sínteses estabelecidas a partir de tais análises. Na Figura 8, que segue abaixo, destacam-se estes elementos perceptíveis nas pesquisas acerca da inclusão, exclusão e in/exclusão:



FIGURA 8: INCLUSÃO, EXCLUSÃO, IN/EXCLUSÃO



Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo a análise das pesquisas ligadas a este conjunto, foi possível delimitar algumas enunciações recorrentes. Dentre eles, destaca-se que o foco analítico nos investimentos em inclusão (programas, práticas, experiências curriculares, políticas), evidencia a insuficiência dos mesmos frente à complexidade posta. Neste sentido, destacam-se grupos específicos que se mostram mais vulneráveis aos processos de exclusão, conforme acima indicado: mulheres, negros, indígenas, deficientes, surdos e pobres caracterizam os grupos analisados nas investigações e evidenciam que, apesar dos efeitos positivos de políticas compensatórias, tais investimentos ainda se mostram insuficientes frente às demandas complexas do país. Portanto, apesar das pesquisas evidenciarem a insuficiência ou os efeitos perversos de alguns programas e/ou políticas, também se destaca as possibilidades inclusivas possibilitadas pelas mesmas, evidenciando efeitos sociais inéditos.

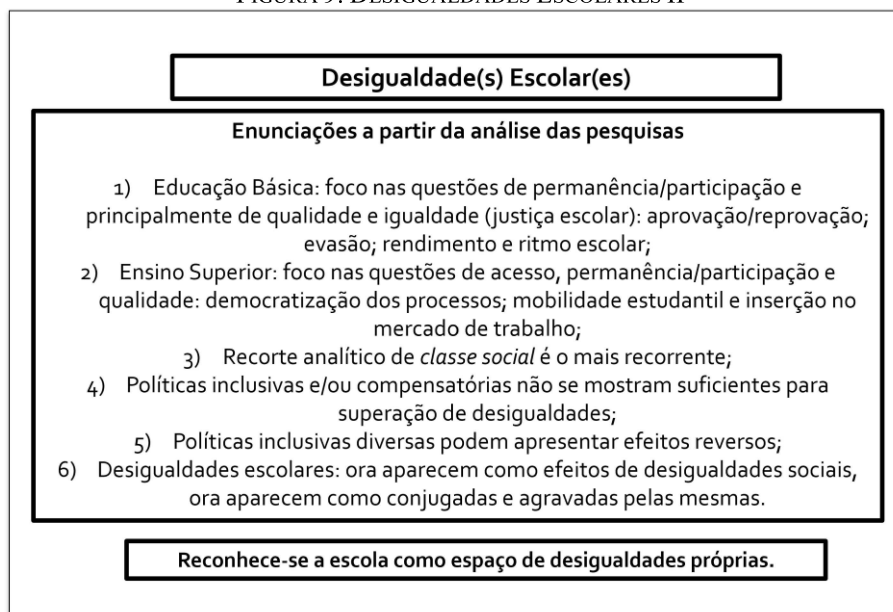
Cabe ressaltar que as investigações analisadas, apesar do foco majoritário em grupos específicos, centralizam as análises nas demandas econômicas e sociais, indicando que o recorte social se mostra uma forte tendência na análise sobre tais temáticas. Conforme pontuado acima, o foco dos estudos analisados direciona-se a políticas e programas governamentais com objetivo de incluir grupos específicos; aspectos como acesso, permanência, acessibilidade e tecnologias assistivas são temáticas recorrentes nos focos investigativos apresentados; há centralidade nas

trajetórias escolares de grupos historicamente excluídos; além da inclusão escolar, elementos da inclusão social também se mostram centrais nas análises, especialmente pelo viés analítico de grupos socialmente vulneráveis; também se evidencia o foco na inserção e condições de participação no mercado de trabalho, bem como aspectos da inclusão digital e tecnológica.

A partir destas sínteses, parte-se para um segundo conjunto de pesquisas, destacados na Figura 9, que segue abaixo. Seguindo a análise de tais estudos, evidencia-se que o recorte analítico de classe social é o que mais persiste nas investigações. Outro apontamento relaciona-se às conclusões aproximadas ao conjunto anterior, a partir do qual se torna possível afirmar que as políticas inclusivas e compensatórias não se mostraram suficientes para superação de desigualdades de ordens variadas. Somado a isso, também se destaca que além de serem insuficientes, tais políticas podem apontar ao efeito reverso: além de não diminuir as desigualdades que visam combater, muitas vezes elas podem reforçá-las.

O foco analítico de parte considerável destas pesquisas se concentra na Educação Básica e no Ensino Superior, com ênfases distintas. Enquanto as pesquisas voltadas à Educação Básica mostram centralidade nas questões de permanência/participação, bem como qualidade e igualdade, as pesquisas voltadas ao Ensino Superior mostram-se mais direcionadas às questões relativas ao acesso, porém também abordam aspectos de permanência/participação e qualidade. Também foi possível identificar que as desigualdades escolares, independentemente do foco analítico em jogo, mostraram-se ora como efeitos de desigualdades sociais, ora conjugadas e agravadas por tais desigualdades. Neste sentido, conclui-se que, apesar da diversidade de focos e perspectivas teóricas, reconhece-se a escola como um lugar de desigualdades que lhe são próprias.

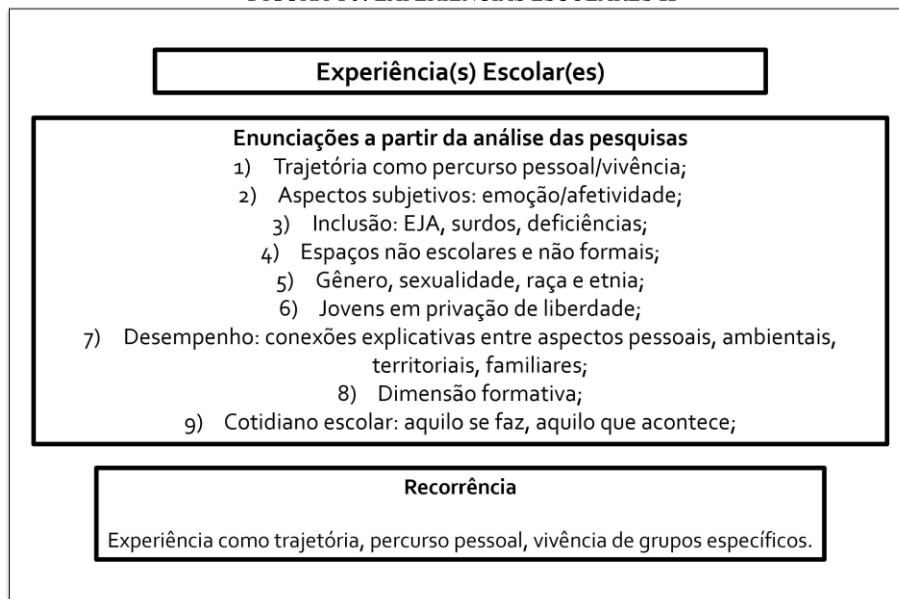
FIGURA 9: DESIGUALDADES ESCOLARES II



Fonte: elaborado pela autora.

Além do reconhecimento do espaço escolar como um lugar de desigualdades intrínsecas, a análise das pesquisas também possibilitou a identificação de algumas temáticas centrais nos estudos acerca das desigualdades. Dentre elas, destaca-se a predominância analítica a partir dos referenciais teóricos de Pierre Bourdieu. Conceitos como *habitus*, capital social e capital cultural, por exemplo, evidenciaram-se nas análises acerca das classes populares e dos efeitos do território e do lugar de origem na trajetória escolar de diferentes sujeitos. Outro apontamento interessante acerca deste conjunto de pesquisa é em relação ao foco na qualidade e no suposto *déficit* qualitativo da educação brasileira. Neste sentido, elementos da educação como direito e como condição para a cidadania também se mostram centrais. Acerca das desigualdades, outra indicação é o destaque em relação às pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que estas pesquisas evidenciam o lugar de excluídos que caracteriza esta modalidade, seja pela não possibilidade de estudar pela necessidade de trabalho precoce, seja pela história de fracasso escolar no Ensino Fundamental e Médio. Arelada à análise das desigualdades escolares, também se destaca a síntese acerca das experiências escolares conforme a Figura 10:

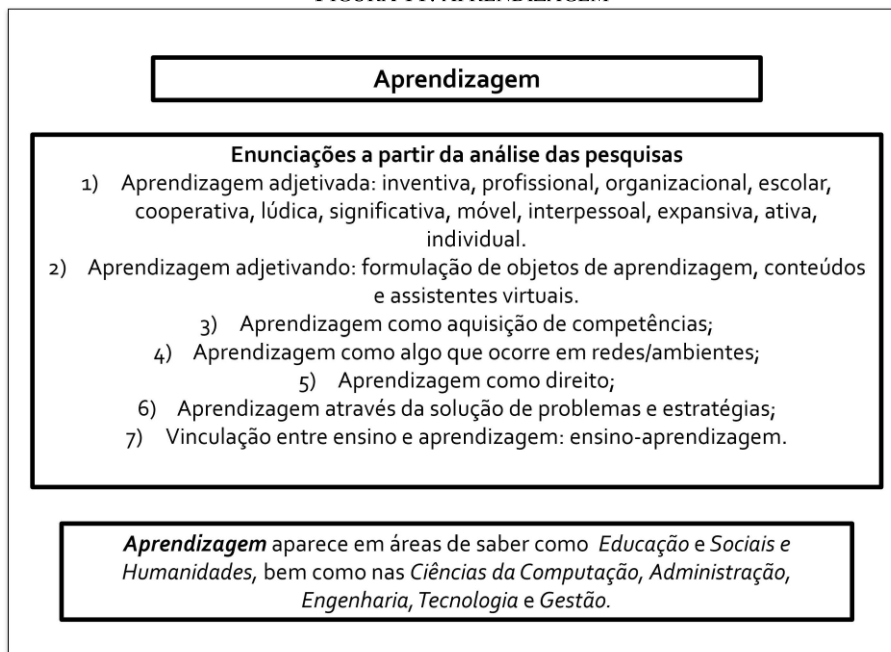
FIGURA 10: EXPERIÊNCIAS ESCOLARES II



Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo a análise deste terceiro conjunto de pesquisas, novamente foi possível identificar algumas recorrências próximas às dos grupos anteriores. Dentre elas, destaca-se o foco na análise de grupos específicos, ligados às temáticas de gênero e sexualidade, questões étnico-raciais, surdos e deficientes. Da mesma forma, pontua-se a centralidade da modalidade de Educação de Jovens e Adultos nas pesquisas analisadas. Quanto às pesquisas voltadas à análise do desempenho escolar e da aprendizagem dos alunos, ressalta-se que os resultados das investigações indicam conexões e correlações entre aspectos pessoais, ambientais, territoriais e/ou familiares. Neste sentido, identificou-se uma tendência de análise acerca das experiências escolares ligando-as à análise de trajetórias/percursos pessoais, conjuntos de pessoas ou a grupos específicos, conforme destacado inicialmente. Quanto aos aspectos subjetivos, as experiências escolares analisadas majoritariamente conectavam aspectos emocionais ou afetivos à subjetividade dos indivíduos investigados. Outra dimensão das análises também aponta para a ideia de experiência escolar ligada ao cotidiano das instituições e das vivências, indicando que a experiência é compreendida como aquilo se faz, acontece ou passa em determinados espaços. A última dimensão do levantamento bibliográfico cerca das temáticas mobilizadas nesta Tese foi a aprendizagem, conforme apontamentos da Figura 11:

FIGURA 11: APRENDIZAGEM



Fonte: elaborado pela autora.

A síntese das pesquisas acerca de tal temática foi atualizada a partir de revisão realizada por Enzweiler (2017). De acordo com tal levantamento, a aprendizagem mostra-se marcada por um tipo de proliferação discursiva. Conforme apontam as pesquisas analisadas, ela aparece em variados campos de saber. Alguns se mostram mais próximos do campo educacional, como Sociais e Humanidades e Psicologia. Entretanto, áreas como Gestão, Ciências da Computação e Engenharia, por exemplo, também apresentam pesquisas nos quais a aprendizagem mostra-se central, apesar de não figurar como objeto analítico.

Outra recorrência mostra-se em relação à forma como a aprendizagem aparece: ora sendo adjetivada, de inúmeras formas, ligada a processos variados (inventiva, escolar, lúdica, móvel, significativa); ora adjetivando alguns processos, como objetos de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e assistentes virtuais de aprendizagem. Aspectos ligados à aprendizagem como direito e como aquisição de competências também são temáticas recorrentes nos estudos analisados. Em relação ao campo educacional, destacam-se as pesquisas que vinculam processos de ensino à aprendizagem, sugerindo a conexão a partir da grafia ensino-aprendizagem. Como síntese de tais levantamentos, infere-se, conforme já apontado inicialmente, a

centralidade da aprendizagem, inclusive para além do campo educacional e/ou pedagógico.

Finalizando, a conjugação das sínteses das pesquisas mapeadas indica aproximações com a problemática mobilizada pela Tese. Dentre elas, parte-se do pressuposto que apesar dos investimentos educacionais inclusivos e da educação para todos, a exclusão e a desigualdade ainda persistem de forma problemática; da mesma forma, apesar da centralidade da classe social como categoria analítica, muitas pesquisas acerca das temáticas mobilizadoras evidenciam a necessidade de entrecruzamentos temáticos e a complexificação da discussão acerca da desigualdade, não tomando-a como efeito ou consequência imediata de um fator isolado; em relação aos estudos analisados, evidencia-se que os fenômenos ora são analisados de forma ampla, com dados estatísticos variados, ora de forma micro, vinculando-se a análises de conjuntos de pessoas e seus aspectos de forma mais individual e/ou pessoal.

Seguindo tais sínteses, foi possível delimitar conceitualmente as temáticas da Tese. Por um lado, o levantamento auxiliou na formulação de algumas hipóteses que mobilizaram a construção do objeto de estudo. E, por outro lado, algumas tendências de pesquisa acerca das temáticas também indicaram a possibilidade de operar conceitualmente com ênfases não tão hegemônicas nos estudos, especialmente no campo educacional. Desta forma, após a delimitação conceitual do objeto do estudo e do levantamento bibliográfico acerca das temáticas na Parte I da Tese, indica-se que na Parte II serão aprofundadas as discussões teórico-metodológicas e temáticas, trazendo elementos históricos e contextuais para o aprofundamento do problema de pesquisa.

## **PARTE II – CONSTRUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No cerne da democracia moderna figuram as ideias de igualdade e a liberdade universais. Quando a democracia passa pela economicização do Estado, da sociedade e dos sujeitos, típica da racionalidade neoliberal contemporânea, esses termos e práticas são metamorfoseados. Eles perdem sua validade política e ganham outra, econômica: a liberdade é reduzida ao direito ao empreendedorismo e sua crueldade, e a igualdade dá lugar a mundos ubiquamente competitivos de perdedores e vencedores (BROWN, 2018, p. 8).

Ao iniciar com as reflexões de Brown (2018) sobre a democracia moderna e suas influências na Contemporaneidade, ao propor uma leitura crítica desde o campo econômico e das influências do neoliberalismo, se tem como objetivo caracterizar a ambiência à qual se articulam os dados analisados nesta Tese. Apesar de não ter como foco analítico as discussões sobre a democracia, a liberdade ou a igualdade, são discussões que se conectam às desigualdades em suas múltiplas dimensões: seja por um hipotético projeto de sua redução ou extinção, seja pela sua reprodução, manutenção ou recrudescimento.

As delimitações metodológicas que são apresentadas neste capítulo explicam como se identificaram os mecanismos articulados às temáticas mobilizadas na investigação. Desta forma, a desigualdade como uma condição individual a ser gerenciada, em um contexto no qual a igualdade não figura como horizonte normativo e ético, produz contingentes que estão à margem ou que se mantêm a duras penas dentro das engrenagens escolares. As descrições que seguem contam como tais mecanismos foram evidenciados, explorados, sistematizados e conjugados nos materiais de análise.

Após a construção do objeto de estudo e as delimitações teórico-metodológicas, descritas nesta Parte II, uma das possíveis respostas para a problemática de pesquisa implica a recorrência de um equilíbrio instável na perpetuação de múltiplas desigualdades escolares. Desde os 3 mecanismos identificados nas estatísticas educacionais — in/exclusões, expulsões e permanências precárias —, identifica-se diminuição nas desigualdades de acesso. Entretanto, não se identifica tal diminuição das desigualdades em relação à permanência e ao desempenho, pois uma possível igualdade entre grupos específicos mostra-se pouco alterada na análise das séries históricas de dados. Deste modo, a ideia de um equilíbrio instável possibilita nomear a operação destes diferentes mecanismos: ao aparentemente incluir grupos historicamente excluídos do espaço escolar, a materialidade analisada indica que as desigualdades se mantêm —



ora diminuindo distância entre diferentes grupos, porém longe de uma condição de igualdade; ora mantendo e/ou aumentando tais distâncias.

Antes de aprofundar esta discussão, cabe ressaltar que esta afirmação foi possível a partir das discussões desenvolvidas nos capítulos 4, 5 e 6 da Tese, que seguem na sequência desta Parte II. Mobilizada pela problemática inicial, em cada um dos respectivos capítulos foram construídas sínteses argumentativas a partir da conjugação entre materiais de contextualização, materiais de pesquisa sistematizados e reflexões teóricas a partir de um conjunto de autores. A partir destas sínteses, foi possível desdobrar a pergunta mobilizadora inicial, conforme organização que segue abaixo.

QUADRO 6: PERGUNTAS MOBILIZADORAS

1	Como se articulam inclusão e desigualdades escolares na sociedade de aprendizagem?
2	Quais os mecanismos de articulação na tríade inclusão – aprendizagem – desigualdades?
3	Como tais mecanismos operam em relação às desigualdades escolares?
4	Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós CF de 1988?

Fonte: Elaborado pela autora.

Para aprofundar a pergunta inicial, foram elaboradas três perguntas subsequentes como forma de desdobramento. A partir das análises das sínteses argumentativas, que seguem no Quadro abaixo, destaca-se a ideia da adaptabilidade permanente como algo central na gestão individual das desigualdades. Na mesma perspectiva, a partir da identificação da condição da adaptabilidade permanente como uma constante na construção das sínteses estabelecidas, seguindo a construção teórico-metodológica de cada uma das temáticas desenvolvidas, evidencia-se a operação de distintos mecanismos, especialmente para aqueles cujas condições de tal adaptabilidade não são possíveis ou mais difíceis.

QUADRO 7: SÍNTESES ARGUMENTATIVAS

<b>Capítulo 4</b>	Desde a década de 1990, a inclusão, como estratégia para a educação de todos, mobiliza e é mobilizada pela noção de aprendizagem, evidenciando ênfases eventualmente concomitantes, apesar de conceitualmente distintas: integração-inclusão, com foco no acesso na democratização da escola para todos; inclusão com foco nos aspectos sociais (pobreza) e nos sujeitos a corrigir, para além da Educação Especial; inclusão com foco no desempenho (performance) e na transformação/correção individual pela lógica da aprendizagem; e inclusão com foco no desenvolvimento de capacidade individuais, na
-------------------	---

	possibilidade de adaptação e na gestão individual de múltiplas condições.
<b>Capítulo 5</b>	A aprendizagem se tornou o conceito pedagógico central na contemporaneidade, apesar de seu notável enfraquecimento pedagógico, especialmente desde os anos 1990. Se outrora a aprendizagem se colocava como uma condição/forma para incluir a todos com objetivo de normalizá-los mediante variados mecanismos (reprovação escolar, aceleração da aprendizagem), hoje torna-se também um modo de desenvolvimento pessoal para o gerenciamento de múltiplas condições dos sujeitos a partir de seu desempenho e de um constante movimento de otimização pessoal, resultando em um tipo de adaptabilidade permanente.
<b>Capítulo 6</b>	A desigualdade social e econômica impacta diretamente a experiência escolar dos sujeitos. Estatisticamente, as dimensões étnico-raciais, econômicas, sociais, regionais e geográficas têm um forte impacto nas possibilidades de (in)sucesso nas trajetórias pela Educação Básica no Brasil. Entretanto, quando o tipo de formação requerida passa a considerar a desigualdade como uma condição a ser gerenciada individualmente, visando levar os sujeitos a uma norma subjetiva marcada pela adaptação permanente, o desenvolvimento individual torna-se um tipo de violência subjetiva, especialmente para aqueles grupos cujos efeitos da exclusão, da pobreza e das desigualdades são mais intensos, inclusive conjugando e multiplicando-se.

Fonte: elaborado pela autora.

Na perspectiva de uma racionalidade neoliberal, identificada por Dardot e Laval (2016) como a razão-mundo, a educação tem um papel central na configuração de uma condição humana marcada pela capacidade de adaptação e à competição constante. Para os autores, o neoliberalismo não trata apenas de reformulações institucionais, mas de uma nova determinação antropológica, uma vez que há uma dimensão subjetiva central na compreensão de um capitalismo neoliberal financeiro e globalizado (DARDOT; LAVAL, 2016). Em um contexto no qual o Estado passa de uma entidade que garante direitos para um tipo de investidor social, as condições para a cidadania — dentre elas o direito à educação —, passam a ocupar uma condição de responsabilização individual. Nas palavras dos autores, o redesenho do homem econômico clássico, marcado pela ideia das trocas, passa a ser subjetivamente direcionado a um processo ininterrupto de aprendizagem e de adaptação permanente: o homem empresarial.

A partir destas definições teóricas e contextuais, este primeiro capítulo da Parte II está direcionado às definições teórico-metodológicas e à descrição dos materiais analíticos. Para tal argumentação, há uma subdivisão em dois subcapítulos. No primeiro, são retomadas as perguntas mobilizadoras da pesquisa à luz do operador metodológico da articulação e; no segundo, são apresentados os materiais que subsidiaram a pesquisa, assim como a forma como eles foram sistematizados e organizados para as análises. Também são descritos os principais materiais de

contextualização, como documentos de órgãos nacionais e políticas educacionais variadas.

### 3.1 Definições conceituais: articulação como operador metodológico

Retomando a pergunta de pesquisa mobilizadora inicial — *Como se articulam inclusão e desigualdade escolar na sociedade de aprendizagem?* — faz-se necessário sintetizar o que foi possível desdobrar a partir de sua mobilização. Assim, ressalta-se que, após a construção de três afirmativas-síntese anteriormente apresentadas e que compõem os capítulos temáticos que seguem na continuidade desta Parte II, se buscou um tipo de denominador comum às três e aos desdobramentos possíveis a partir de perguntas mobilizadoras na compreensão do objeto de estudo. Para este refinamento das sínteses, foi utilizado o principal operador metodológico da pergunta de pesquisa: a *articulação*. A partir dos estudos de Hall (2009), define-se esta ferramenta pelas possibilidades analíticas que ela permitiu, bem como pelo tipo de material eleito para as análises e pelos referenciais teóricos definidos para compor cada uma das temáticas da tríade (inclusão, aprendizagem e desigualdades escolares).

Hall (2009) estabelece uma retomada dos estudos marxistas a partir das leituras críticas de Althusser (1979). Por ora, não me interessa aprofundar em detalhes o campo conceitual ou o esgotamento de tais críticas. Entretanto, alguns pontos são centrais para compreender o uso da articulação como operador metodológico. Inicialmente, destacaria dois pontos em relação à crítica retomada por Hall (2009): primeiro, ao abordar as noções de estrutura e totalidade, segundo alguns dos escritos clássicos de Marx (2015)<sup>15</sup>, o autor aponta que a crítica estabelecida possibilitou uma alternativa convincente e que se mantém dentro do espectro da crítica marxista. Nesta perspectiva, afirma que

Uma formação social é uma *estrutura em dominância*. Exibe certas tendências distintas, um certo tipo de configuração e uma estruturação definida. É por isso que o termo *estrutura* continua a ser importante. Contudo, trata-se de uma estrutura complexa em que é impossível reduzir facilmente um nível de prática a outro (HALL, 2009, p. 152, grifos do autor).

---

<sup>15</sup> Hall (2009) faz referência especificamente à obra *Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política*. Ver em *Referências*.

Contrapondo-se a um tipo de determinismo unifatorial, destaco o segundo ponto. Para Hall (2009), a crítica de Althusser também possibilitou “viver *na* diferença e *com* ela” (HALL, 2009, p. 152, grifos do autor). Segundo o autor, “sua ruptura com a concepção monística do marxismo demandou a teorização da diferença — o reconhecimento de que há distintas contradições sociais cujas origens são também diversas” (HALL, 2009, p. 152). Na mesma perspectiva, “as contradições que impulsionam os processos históricos nem sempre surgem no mesmo lugar, nem causam os mesmos efeitos históricos. Devemos pensar sobre a articulação entre as diversas contradições” (HALL, 2009, p. 152). Ao buscar pensar a unidade com a diferença, retomando o texto de Althusser (1979), o autor sinaliza o uso do conceito de sobredeterminação, que seriam “os tipos complexos de determinação sem reducionismo a uma unidade simples” (HALL, 2009, p. 155). Desta forma, diferencia-se do clássico conceito marxista de determinação<sup>16</sup>.

A partir dos pontos destacados desde a referida crítica, infere-se que não há correspondência necessária, conforme indica Hall (2009). Esta afirmação “significa que não há lei que garanta que a ideologia de uma classe esteja gratuita e inequivocamente presente ou corresponda à posição que essa classe ocupa nas relações econômicas de produção capitalista” (HALL, 2009, p. 156). Dito de outro modo, não se pode deduzir que a ideologia de uma classe ou de partes delas esteja presente (uma correspondência necessária), considerando-se determinados posicionamentos dos sujeitos na estrutura social e econômica. Conjugando o conceito de articulação a tais apontamentos, define-se “uma articulação em termos de efeitos que não corresponda necessariamente a suas origens” (HALL, 2009, p. 156). Nesta perspectiva,

A principal inversão teórica operada pela afirmativa *nenhuma correspondência necessária* é a de que essa determinação é transferida das origens genéticas da classe ou de quaisquer outras forças sociais de uma estrutura para os efeitos ou resultados de uma prática (HALL, 2009, p.157, grifos do autor).

Assim, a operação metodológica com a ferramenta da articulação mostra-se direcionada às relações entre a estrutura e a prática, ao contrário de uma possibilidade analítica determinista ou de causalidade (causa-efeito). Nesta linha argumentativa, Hall

---

<sup>16</sup> De acordo com Hall (2009, p.155), “algumas formulações clássicas, como base/superestrutura, que têm dominado as teorias marxistas de ideologia, representam formas de se pensar a determinação essencialmente baseadas na ideia de uma correspondência necessária entre um nível e outro de uma formação social”.

(2009) também estabelece críticas ao conceito de ideologia<sup>17</sup> e suas interpretações reprodutivistas<sup>18</sup> desde a perspectiva marxista. Para o autor, as respectivas interpretações não se atentam à temática da subjetivação e da incorporação subjetiva da ideologia (HALL, 2009). Indica que compreender o domínio da experiência torna-se essencial para compreender como os sujeitos vivem no mundo social, uma vez que eles não apenas reproduzem, mas vivem suas experiências particulares dentro destes aparatos:

É dentro dos sistemas de representação da cultura e através deles que nós *experimentamos o mundo*: a experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação. Consequentemente, não há experiência *fora* das categorias de representação ou da ideologia. A noção de que nossas cabeças estão lotadas de ideias falsas que, entretanto, podem ser totalmente dissipadas quando nos abrimos para o *real* como um momento de absoluta autenticação é provavelmente a concepção mais ideológica de todas (HALL, 2009, p. 171, grifos do autor).

Dito isso, Hall (2009) indica que neste tipo de proposta analítica, há sempre um conjunto complexo de articulações. Como exemplo, apresenta um foco próprio de pesquisa: o campo das relações sociais na Jamaica e na Grã-Bretanha. Seguindo suas análises, trata-se de “um campo interdiscursivo gerado por pelo menos três contradições (classe, raça e gênero), cada qual com uma história diferente, um modo distinto de operação; cada uma divide e classifica o mundo de formas diferentes” (HALL, 2009, p. 180). Na articulação das temáticas, destaca-se a possibilidade de “estabelecer posições condensadas” (HALL, 2009, p. 181). Tais posições, nas palavras do autor, estão sujeitas a uma dupla articulação: “são, por definição, sobredeterminadas” (HALL, 2009, p. 181).

---

<sup>17</sup> Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, na obra de Marx é possível distinguir diferentes ênfases e fases na elaboração conceitual da ideologia. Posteriormente, seguidores reelaboram suas definições, indicando novas tendências. Em síntese, “a ideologia, portanto, conserva sempre a sua conotação crítica e negativa, mas o conceito só se aplica às distorções relacionadas com o ocultamento de uma realidade contraditória e invertida. Nesse sentido, a definição, tão frequente, de ideologia como falsa consciência não é adequada na medida em que não especifica o tipo de distorção criticada, abrindo dessa forma caminho a uma confusão de ideologia com todos os tipos de erro. Pouco depois da morte de Marx, o conceito de ideologia começou a adquirir um novo significado. A princípio não perdeu necessariamente a sua conotação crítica, mas surgiu uma tendência a colocar esse aspecto em segundo lugar. Os novos significados tomaram principalmente duas formas, ou seja, uma concepção da ideologia como a totalidade das formas de consciência social – que passou a ser expressa pelo conceito de “superestrutura ideológica” – e a concepção da ideologia como as ideias políticas relacionadas com os interesses de uma classe. Embora esses novos significados não fossem resultado de uma reelaboração sistemática do conceito dentro do marxismo, acabaram por substituir a conotação negativa original” (BOTTOMORE, 1988, p. 295).

<sup>18</sup> Retomando o texto *Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser, Hall (2009, p. 166) afirma que ele, entre outros, tratam das relações sociais como processos sem sujeitos.

Em síntese, trata-se de “observar a superposição ou a “unidade” (fusão) entre elas, isto é, as formas pelas quais conotam umas às outras ao articularem as diferenças no campo ideológico, não previne os *efeitos específicos* de cada estrutura” (HALL, 2009, p. 181, grifos do autor).

Nesta perspectiva, interessa retomar e evidenciar como tal conceito mostrou-se produtivo na elaboração das sínteses acerca de cada uma das temáticas aqui postas. O operador metodológico da articulação dialoga com a definição apresentada por Hall (2009) acerca da sobredeterminação, pois compreende-se que a estrutura se correlaciona com as possibilidades subjetivas. Enfim, de acordo com Hall (2009, p. 185), articulação significa

Uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não “eterno” mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões — rearticulações. É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornem idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém suas determinações distintas, bem como suas condições de existência (HALL, 2009, p. 185).

Esta escolha teórica-metodológica também se direciona à compreensão contextual da temporalidade da pesquisa. De acordo com Piketty (2020), cada sociedade humana precisa justificar suas desigualdades. A narrativa que predomina desde o período 1980-1990 é, em suas palavras, hiperdesigualitária. A respectiva narrativa caracteriza-se como proprietarista, empreendedorista e meritocrática (PIKETTY, 2020). Nesta lógica interpretativa, “a desigualdade moderna é justa, uma vez que decorre de um processo livremente escolhido, em que todos têm as mesmas oportunidades de aceder ao mercado e à propriedade e em que todos se beneficiam naturalmente da acumulação dos mais ricos” (PIKETTY, 2020, p. 11). Destaca-se o abismo existente entre “as declarações oficiais e as realidades enfrentadas pelas classes desfavorecidas em termos de acesso à educação e à riqueza” (PIKETTY, 2020, p. 11).

Compreende-se que a “desigualdade não é econômica ou tecnológica: é ideológica<sup>19</sup> e política” (PIKETTY, p. 16). Desta forma, amplia-se a possibilidade de

---

<sup>19</sup> Piketty (2020, p. 13) define “a noção de ideologia de modo positivo e construtivo, isto é, enquanto um conjunto de ideias e discursos a priori plausíveis, que visam descrever o modo como a sociedade deve se

compreender as desigualdades apenas pela sua dimensão estrutural e analisá-la também pelo viés das condições subjetivas. Para Piketty (2020, p. 17), “o ponto importante é que essas relações de força não são apenas materiais: são também, e sobretudo, intelectuais e ideológicas”. A partir destas definições teóricas, pode-se retomar o operador metodológico aqui empregado — a articulação —, no qual se identifica uma ligação de sobredeterminação entre estruturas e experiências subjetivas e, tal como sinaliza Hall (2009), sem que necessariamente haja uma correspondência necessária.

A reflexão sobre o caráter hiperdesigualitário e, sobretudo, político e ideológico do processo de recrudescimento das desigualdades desde a década de 1980, como apontam as análises de Piketty (2020), evidenciam relações com as reflexões empreendidas por Dardot e Laval (2016) na leitura crítica do capitalismo neoliberal. Para os respectivos autores, o capitalismo de tipo neoliberal caracteriza-se como um sistema normativo. Desta forma, por tratar-se de uma nova racionalidade — uma razão-mundo —, o capitalismo contemporâneo não apenas reorganiza a posição do Estado na relação com o mercado, tornando-o um tipo de investidor pessoal, mas coloca-o na posição de um potente agente na modelação de subjetividades alinhadas a esta normatividade (DARDOT; LAVAL, 2016). A grande novidade do capitalismo neoliberal, financeiro e globalizado, está “na relação entre as instituições e a ação individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 133). Esta nova ética contemporânea, efetiva-se mediante a uma inovação marcante da tecnologia neoliberal nas formas de condução e autocondução: “vincular diretamente a maneira como um homem é *governado* à maneira como ele próprio *se governa*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333 grifos nossos).

Apesar desta pesquisa debruçar-se sobre estatísticas educacionais nacionais relativas a uma temporalidade aproximada de três décadas, é possível evidenciar aspectos subjetivos que indicam elementos relacionados a esta conjuntura. Desta forma, apesar de não pesquisar juntos a grupos de sujeitos (mediante entrevistas, rodas de conversas ou narrativas), as estatísticas educacionais pelas suas definições, critérios e objetivos indicam, por si só, elementos para compreender e descrever quem são aqueles que, em uma perspectiva competitiva, “vencem ou perdem” na sua trajetória escolar. A própria centralidade que a mensuração do desempenho e as estatísticas passam a ter dentro do campo educacional para definição de quem são os “melhores” e os “piores”

---

estruturar. A ideologia será considerada em suas dimensões a um só tempo sociais, econômicas e políticas”.

pode ser compreendido como aquilo que Dardot e Laval (2016) denominam de uma subjetivação financeira articulada à seleção dos mais aptos.

O operador metodológico da articulação possibilita a compreensão destas correlações entre diferentes domínios, sejam eles estruturais/institucionais, sejam eles de ordem subjetiva. Como sugere Hall (2009), não há correspondência necessária, mas articulações complexas entre estas diferentes práticas e domínios. As estatísticas educacionais estão relacionadas às ações biopolíticas por parte dos Estados (LOPES, 2009); da mesma forma, delimitam critérios e objetivos de avaliação como formas de investimento social e subjetivo em toda a população. É a partir de tal desdobramento que se posiciona a quarta e última pergunta problematizadora — *Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais brasileiras no período pós CF de 1988?* Esta problematização, na qual se busca estabelecer nexos entre a inclusão e as desigualdades escolares, evidencia a centralidade da educação na efetivação política de uma nova condição humana, pautada na capacidade de adaptação permanente e na competição (DARDOT; LAVAL, 2016).

A definição da dupla articulação e/ou da sobredeterminação permitiu inferir, na análise inicial dos materiais utilizados para a contextualização temática, no levantamento bibliográfico sobre os temas, na composição teórica com os autores já explorados e com as sistematizações dos materiais, que as questões de ordem econômica e de renda não são as únicas variáveis em jogo na produção de desigualdades escolares. Apesar de reconhecer o seu impacto nas possibilidades de uma trajetória de sucesso em uma realidade socioeconômica como a brasileira, ainda fortemente marcada pela pobreza e por condições materiais de miséria, há outros aspectos conjugados que as evidências permitem conectar a esta. As incursões iniciais nos materiais de pesquisa permitiram observar evidências de considerável aumento no acesso, permanência e democratização da escola de forma geral. Ao mesmo tempo, a aprendizagem, quando articulada à pobreza, à deficiência e à raça e etnia, por exemplo, materializa condições de desenvolvimento individual precários, com efeitos sobre as desigualdades em suas múltiplas dimensões.

A contradição de tais elementos se apresenta justamente sobre estes efeitos inesperados da escola para todos. Desde o campo das políticas educacionais, conforme indicam Loureiro e Lopes (2019), na lógica econômica e social atual, a melhoria das condições de desenvolvimento passa de uma meta coletiva a um *status* a ser atingido individualmente. Nesta perspectiva, quanto melhor desenvolvidos e competentes os



sujeitos, melhores as possibilidades de desenvolvimento de uma nação. Entretanto, pelo excesso de desigualdades que antecedem a vida escolar, e que as acompanham e se reposicionam durante as trajetórias, as possibilidades de uma otimização pessoal acontecer tornam-se quase irrealizáveis ou potencialmente desencadeadoras de (novas) desigualdades.

Assim, define-se que apesar do desdobramento da pergunta mobilizadora inicial em outras perguntas, o operador metodológico que as liga é a articulação pelo seu caráter de não privilegiar estrutura ou subjetividade; tampouco tem-se interesse na determinação de causas/efeitos dos fenômenos possivelmente implicados nas análises da formação humana e das desigualdades escolares. Ele se evidencia como um operador metodológico potente por possibilitar uma conexão constante a estes diferentes domínios que, nesta perspectiva, compreende-se como necessariamente complementares, e não opostos.

Assim, a partir do problema de pesquisa inicial — *como se articulam inclusão e desigualdade escolar na sociedade de aprendizagem* — evidencia-se a centralidade da dimensão individual e dos efeitos subjetivos em cada indivíduo. Mecanismos como a adaptação permanente, gestão individual de riscos e capacidade de criar estratégias de vida evidenciam-se como protagonistas no léxico empregado pela racionalidade neoliberal. Nas palavras de Dardot e Laval (2016), trata-se de uma argumentação na qual os riscos passam a ser tratados como cálculos econômicos individuais. Na busca por um tipo de denominador comum frente às temáticas desdobradas no objeto de estudo a partir da compreensão de uma nova razão-mundo, como sugerem Dardot e Laval (2016), a dimensão individual se destacou: trata-se de resolver demandas sociais pela capacidade individual de se adaptar, criar, gerenciar e suportar um conjunto de situações.

Seguindo as possibilidades analíticas que as conjugações teóricas das temáticas permitiram, buscou-se refinar o problema de pesquisa a partir deste cenário, focando nas questões relativas à própria dimensão subjetiva de tais apontamentos. Seguindo tais evidências desdobradas a partir da sistematização dos materiais, as perguntas mobilizadoras foram desdobradas e permitiram a conjugação de uma seleção específica gráficos, tabelas, quadros e excertos dos conjuntos de materiais desta tese, conforme se aprofunda na sequência.

### 3.2 Descrição dos materiais de análise

Ao propor as estatísticas educacionais como o principal foco analítico, a perspectiva metodológica da investigação alinha-se às críticas elaboradas por Sassen (2010) e Beck (2018) ao nacionalismo metodológico. Aprofundando tal crítica desde o campo educacional, Robertson e Dale (2011, p. 360), sinalizam que “pesquisas em educação em uma era global significa que estamos atentos aos modos complexos de como os processos do conhecimento, que são representados como educação, estão sendo construídos/constituídos em escalas múltiplas”. Não basta considerar aspectos da globalização, tampouco acrescentar o termo globalização à educação para evidenciar atenção às novas demandas e efeitos. Para Robertson e Dale (2011), tal atitude pode levar à fetichização do espaço, pois a globalização está dentro e além das fronteiras nacionais. Na mesma perspectiva, o novo mandato para a educação em uma era globalizante cada vez mais “privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação” (ROBERTSON; DALE, 2011, p. 348).

Apesar do foco em estatísticas educacionais, compreende-se que o contexto de políticas educacionais dentro do período histórico pós-Constituição Federal de 1988 está articulado à mundialização da educação pelos Estados nacionais no século XX. Nesta linha argumentativa, também se destaca a crítica proposta por Robertson e Dale (2011) em relação ao que denominam de estatismo metodológico. Trata-se de pressupor que todos os Estados teriam características intrínsecas a esta forma particular de organização (ROBERTSON; DALE, 2011). Compreende-se que, ao mesmo tempo em que há um processo de rearranjo mundial em educação, especialmente no século XX para países em desenvolvimento, como o caso do Brasil no contexto latino-americano, há também especificidades que não cabem nesta medida. As análises da Tese estão teórica e metodologicamente ancoradas neste conjunto de pressupostos.

A partir das definições estabelecidas pelas perguntas mobiladoras da pesquisa, segue-se com a apresentação e descrição dos materiais de análise, bem como um conjunto de documentos que serviram como materiais de contextualização. Como destacado inicialmente, a Constituição Federal de 1988 é tomada como marco normativo no que tange à definição da educação como direito social. As estatísticas educacionais definidas como materiais de análise mostram-se diretamente vinculadas à CF 1988 e à análise dos efeitos de tal garantia constitucional mais de 30 anos após a sua

promulgação. Em relação aos materiais, também é importante destacar que as análises relativas ao último e vigente Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) adquirem centralidade pois evidenciam as mais recentes metas<sup>20</sup> relacionadas a acesso, permanência e desempenho nas trajetórias escolares da Educação Básica e suas respectivas questões que persistem problemáticas ou parcialmente solucionadas.

Além destas ressalvas, também se destaca que os materiais não se restringem a dados nacionais. Assim, os materiais relativos às publicações do Pisa em Foco, com período de 2011 a 2014, apresentam análises e dados de países variados, comparados entre si. Juntamente aos materiais analisados desde o Anuário Brasileiro da Educação Básica, do Movimento Todos pela Educação (2018 e 2019), destaca-se que se trata de materialidades que, para além do conjunto de dados e indicadores estatísticos variados, apresentam em suas análises uma ênfase desde a racionalidade que se pretende problematizar nesta Tese. Apesar de utilizar estes materiais, reconhece-se neles uma tendência de naturalização das ênfases individuais e de um apagamento das questões formativas mais amplas da educação escolar. Esta é uma ressalva que se mostra importante e que é considerada durante o exercício analítico.

No Quadro 8, que segue abaixo, destaca-se o conjunto de materiais de análise. Trata-se de relatórios e publicações de órgãos nacionais e internacionais, indicando estatísticas educacionais correspondentes ao período analisado (pós CF de 1988). Em alguns destes materiais, os dados já se encontram sistematizados em gráficos, tabelas, figuras, evidenciando cruzamentos de diferentes indicadores e variáveis. Em outros, há textos explicativos e analíticos sobre os dados apresentados e analisados. E também há

---

<sup>20</sup> Nas análises da Tese, que tem como foco a Educação Básica, são destacadas 6 metas do PNE (BRASIL, 2014) para extração feita na materialidade, quais sejam: META 2 - universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; META 3 - universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); META 5 - alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; META 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio; META 8 - elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e; META 9 - elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

materiais nos quais os dados se apresentam de forma bruta e foram sistematizados em gráficos variados para sua compreensão dentro de séries históricas, considerando-se os objetivos desta investigação.

QUADRO 8: MATERIAIS DE PESQUISA<sup>21</sup>

Ano	Descrição do documento	Acesso
1991 a 1995	Sinopses Estatísticas da Educação Básica	<a href="http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica">http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica</a>
1995 a 2020	Sinopses Estatísticas da Educação Básica	<a href="http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica">http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica</a>
2006 a 2018	Taxas INEP Distorção Idade-Série - Transição - Rendimento	<a href="https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais">https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais</a>
2011 a 2014	Pisa em Foco	<a href="http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco">http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco</a>
2012	Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009	<a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055</a>
2016 a 2017	Série PNE em Movimento	<a href="http://portal.inep.gov.br/">http://portal.inep.gov.br/</a>
2016	Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE – Biênio 2014/2016	<a href="http://portal.inep.gov.br/">http://portal.inep.gov.br/</a>
2018	Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação	<a href="http://portal.inep.gov.br/">http://portal.inep.gov.br/</a>
2018	Anuário Brasileiro da Educação Básica	<a href="https://todospelaeducacao.org.br/">https://todospelaeducacao.org.br/</a>
2019	Anuário Brasileiro da Educação Básica	<a href="https://todospelaeducacao.org.br/">https://todospelaeducacao.org.br/</a>
2020	Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação	<a href="http://portal.inep.gov.br/">http://portal.inep.gov.br/</a>

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da definição dos materiais de pesquisa acima apresentados definiu-se a construção do *corpus* analítico. A sistematização a partir da qual foi iniciada a extração dos materiais se deu pela justificativa acerca do tipo de dado apresentado por cada um dos materiais. Os documentos foram agrupados em 3 grupos distintos a partir do critério estabelecido sobre as aproximações possíveis entre os tipos de documento e a forma como cada um deles apresentava seus respectivos indicadores estatísticos. Desta forma, o Grupo 1 é composto por *gráficos e tabelas variadas elaborados a partir de dados brutos*; o Grupo 2 é composto por *excertos analíticos sobre dados globais* e; o Grupo 3 é composto por *gráficos e tabelas que cruzam dados e indicadores nacionais de acesso*,

<sup>21</sup> Os materiais de pesquisa apontados no respectivo quadro encontram-se nas *Referências* com os dados completos.

*permanência e desempenho*. No Quadro 9, que segue abaixo, são indicados os materiais relativos a cada um destes grupos e suas respectivas temporalidades.

QUADRO 9: CONSTRUÇÃO DO *CORPUS ANALÍTICO*<sup>22</sup>

	<b>Documentos</b>	<b>Temporalidade</b>	<b>Tipo de Extração Realizada</b>
<b>Grupo 1</b>	1) Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2) Séries INEP: Distorção Idade-Série, Transição e Rendimento	1991-2020	Gráficos e tabelas variadas elaborados a partir de dados brutos
<b>Grupo 2</b>	1) Pisa em Foco	2011-2014	Excertos analíticos sobre dados globais
<b>Grupo 3</b>	1) Relatórios de Monitoramento do PNE 2) Série PNE em Movimento 3) Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009 4) Anuário Brasileiro da Educação Básica	2012-2020	Gráficos e tabelas que cruzam dados e indicadores nacionais de acesso, permanência e desempenho

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo este agrupamento dos materiais, foi possível construir os capítulos temáticos que seguem na sequência desta Parte II, nos quais já são apresentados alguns recortes dos materiais de análise, especialmente dos Grupos 2 e 3. Já na Parte III da Tese, nas quais são desenvolvidas e aprofundadas as construções analíticas, os três grupos de materiais são igualmente manuseados nas análises realizadas. A justificativa para a definição dos recortes e de extração dos materiais se articula às estatísticas e excertos voltados à Educação, especialmente no que tange a três tipos de indicadores centrais frente à definição do objeto de estudo: acesso, permanência e desempenho dos estudantes na Educação Básica. Também se destaca que nos materiais que apresentavam avaliações e balanços do PNE, o recorte dos materiais se deu pelo critério das metas indicadas na nota de rodapé nº19.

Em relação ao Grupo 1, trata-se de dados brutos variados do período de 1991 a 2020. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam dados em relação a todo período destacado. Os recortes estabelecidos nesta materialidade voltam-se a indicadores de matrículas, aprovação, aceleração e correção de fluxo e abandono. As variáveis que atravessam estes recortes são em relação às regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste) e à localização das escolas (urbanas ou rurais).

<sup>22</sup> Os dados nacionais apresentados nos documentos analisados foram retirados de duas fontes principais: Censos Escolares e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Além disso, são consideradas as avaliações de larga escala e os respectivos desempenhos, bem como o IDEB.

Os recortes feitos nesta materialidade foram sistematizados em gráficos de tipos variados.

Já as Taxas INEP, relativas à distorção idade-série, transição e rendimento compreendem o período de 2006 a 2018. O foco dos recortes direcionou-se a abandono, reprovação/repetência, evasão, promoção e migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As variáveis que atravessaram a construção dos gráficos a partir dos dados extraídos foi em relação às etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e a comparação entre seus respectivos anos.

Cabe destacar que os dados apresentados pelas Taxas INEP evidenciam um padrão durante todo o período analisado; já as Sinopses Estatísticas têm uma variação de padrão na temporalidade analisada, o que por vezes dificultou a construção de gráficos com possibilidade de comparação dentro de períodos mais amplos. Esta dificuldade também se mostra atrelada às diferentes nomenclaturas que aparecem nas estatísticas frente às mudanças legais na Educação Básica. Por exemplo, a Educação Infantil e a Educação Especial sofrem muitas alterações dentro do referido período. Para fazer uma exploração qualificada de tais dados, recorre-se às Notas Técnicas divulgadas pelo INEP junto à cada Censo Escolar<sup>23</sup> sempre que necessário durante as análises. Abaixo, segue o Quadro com a sistematização desta parte:

QUADRO 10: MATERIAIS DE ANÁLISE – GRUPO 1

Materialidade	Temporalidade	Recortes
Sinopses Estatísticas da Educação Básica	1991-2020	Matrículas, Aprovação, Abandono, Aceleração e Correção de Fluxo. Regiões Brasileiras e Localização Urbana/Rural.
Taxas INEP: Distorção Idade-Série, Transição e Rendimento	2006-2018	Abandono, Evasão, Reprovação/Repetência, Promoção e Migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora.

Já em relação ao Grupo 2, destacam-se 39 publicações do PISA no período de 2011 a 2014, com foco em análises e problemáticas globais em educação. Trata-se de publicações curtas, de 4 a 5 páginas, nas quais são destacadas temáticas variadas. Nestas

<sup>23</sup> De acordo com Davies e Alcântara (2020), há fragilidades nas coletas de dados dos Censos Escolares. Destaca-se as coletas relativas à Educação Infantil e imprecisão em função das diferentes nomenclaturas e às formas de atendimento (pré-escolas junto às instituições de Ensino Fundamental, por exemplo). Os autores apontam que em 2007 ocorre uma mudança metodológica nos registros. Interesses diversificados como inflar ou reduzir números (evasão, repetência ou dupla matrícula em função de financiamento) podem complicar as próprias coletas de dados nas instituições escolares. Conforme apontam Davies e Alcântara (2020) a partir de diferentes notas técnicas do INEP, há um sistemático movimento de rigor nas coletas para sanar possíveis inconsistências.

publicações, evidencia-se uma discursividade que exalta enunciações meritocráticas em relação a problemas estruturais da educação. Buscando problematizar a forma pela qual são apresentados e analisados os dados de tais publicações, estabeleceu-se como critério para definição de excertos analíticos aquelas publicações nas quais são abordadas temáticas centrais à Tese, bem como o foco na Educação Básica e no desempenho dos seus respectivos estudantes em diferentes países. Desta forma, das 39 publicações, foram elencadas 29 publicações como foco analítico na Tese, nas quais foram recortados excertos de acordo com os objetivos da investigação.

QUADRO 11: MATERIAIS DE ANÁLISE – GRUPO 2

Materialidade	Temporalidade	Recortes
PISA em Foco	2011-2014	Enunciações sobre desempenho Dados globais e nacionais de desempenho

Fonte: elaborado pela autora.

E, por fim, o Grupo 3 reúne um conjunto de materiais variados em que se destacam as análises estatísticas sobre metas do PNE (BRASIL, 2014) e dados conjugados em relação a acesso, permanência e desempenho. Os Relatórios de Monitoramento do PNE trata-se de 3 documentos relativos ao período de 2014 a 2018. Em cada um deles, há diferentes análises pautadas a partir das metas do Plano Nacional de Educação. Considerando-se a amplitude de tais análises, optou-se em analisar os gráficos e tabelas relativos a metas exclusivamente relacionadas aos indicadores de acesso, permanência e desempenho na Educação Básica. Na mesma perspectiva, a série de publicações PNE em Movimento tem sua periodicidade de 2016 a 2017. Ao todo, foram divulgadas 6 publicações. Entretanto, optou-se por focar na análise de gráficos e dados relativos a 3<sup>24</sup> destas publicações. O critério estabelecido foi a proximidade temática com os objetivos da Tese.

Já o documento Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras tem como foco central a análise de desempenhos dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Seu foco direciona-se aos resultados da Prova Brasil nos anos de 2005, 2007 e 2009. Para além das análises de desempenho, evidencia-se um foco que vincula a aprendizagem dos estudantes exclusivamente às competências na área de Matemática

<sup>24</sup> Das 6 publicações da série PNE em Movimento, 3 foram selecionadas para análise: Nº 2 - Os Desafios da Meta 8 do PNE: Juventude, raça/cor, renda e territorialidade; Nº 4 - As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no Brasil; Nº 5 - A Aprendizagem dos Alunos e os Desafios do PNE.

e Língua materna. Ao reconhecer tais características do documento, ressalta-se que estas ênfases serão consideradas e problematizadas nas análises. Em relação ao Anuário Brasileiro da Educação, ressalta-se que se trata de 2 documentos. O primeiro foi publicado em 2018 e o segundo em 2019. Também é importante destacar que são documentos produzidos pelo Movimento Todos Pela Educação<sup>25</sup>. Apesar de utilizar tais produções, se reconhece que este Movimento estabelece múltiplas influências educacionais no Brasil desde uma perspectiva fortemente voltada às competências individuais e à exaltação de uma narrativa meritocrática. Do mesmo modo, há uma ênfase individualizada nos desempenhos, na qual pouco se considera questões estruturais, sociais e econômicas mais amplas e seus efeitos nas trajetórias escolares. Como instituições privadas e com finalidades específicas, podem apresentar dados com finalidades distintas das produções estatais no que tange à formulação de políticas públicas, por exemplo. Estas ressalvas serão consideradas e problematizadas na produção das análises. Abaixo, segue a sistematização deste último grupo de materiais.

QUADRO 12: MATERIAIS DE ANÁLISE – GRUPO 3

Materialidade	Temporalidade	Recortes
Relatórios de Monitoramento do PNE	2014-2018	Acesso, permanência e desempenho. Etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio.
Série PNE em Movimento	2016-2017	Acesso, permanência e desempenho. Etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio.
Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009	2005-2009	Desempenho no Ensino Fundamental.
Anuário Brasileiro da Educação Básica	2018-2019	Acesso, permanência e desempenho. Etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: elaborado pela autora.

O último movimento de sistematização dos materiais, após os recortes feito em cada um dos conjuntos acima apresentados, foi de agrupamentos de gráficos, tabelas, excertos e figuras selecionadas. Os critérios para a construção do *corpus* analítico foram os indicadores, as formas de apresentação e/ou conjugação dos dados e sua relação com

<sup>25</sup> Todos pela Educação é uma organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil. Mais informações: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 2 Jul. 2020.



indicadores e múltiplas variáveis. Desta forma, o Anexo 1 e 2 são constituídos de um conjunto de gráficos que apontam um mapeamento longitudinal da temporalidade da investigação, com foco em indicadores variados de acesso, permanência e desempenho. Há diversas amostragens que indicam séries históricas sobre diferentes dados como matrícula, reprovação ou evasão, por exemplo.

Já os Anexos 3, 4 e 5 agrupam múltiplos gráficos direcionados às três principais variáveis articuladas às análises de tipo longitudinal: classe social, étnico-racial e de localização. Neste agrupamento, se evidenciam diferentes indicadores voltados a grupos específicos e a sua relação com as desigualdades em diferentes períodos da temporalidade analisada. Os Anexos 6 e 7 agrupam figuras e tabelas com cruzamento e comparação de múltiplos dados voltados a indicadores mobilizados na investigação, reiterando evidências já sinalizadas nos demais conjuntos. Por fim, o Anexo 8 reúne os excertos analíticos extraídos dos materiais do Pisa em Foco. Trata-se de análises e inferências sobre diferentes gráficos e tabelas comparativos sobre dados globais em educação. Abaixo, segue o Quadro com a organização do *corpus* analítico:

QUADRO 13: *CORPUS* ANALÍTICO

<b>Arquivos</b>	<b>Tipos de Recortes</b>
Anexo 1: Acesso e Permanência	Gráficos variados
Anexo 2: Desempenho	Gráficos variados
Anexo 3: Variável Classe Social	Gráficos variados
Anexo 4: Variável Étnico-Racial	Gráficos variados
Anexo 5: Variável Localização	Gráficos variados
Anexo 6: Figuras	Dados comparados e Excertos Analíticos
Anexo 7: Tabelas	Dados comparados
Anexo 8: Pisa em Foco	Excertos Analíticos

Fonte: elaborado pela autora.

Conjuntamente aos materiais de análise, foram imprescindíveis na elaboração temática e argumentativa da Tese um conjunto de materiais de contextualização. Trata-se de documentos de órgãos nacionais e internacionais, legislação educacional nacional, emendas constitucionais e políticas curriculares no cenário educacional nacional nos períodos relativos ao século XX e XXI. Apesar de não se caracterizarem como materiais de análise, corroboram a compreensão contextual nas quais foram e são produzidas as

estatísticas educacionais por ora analisadas. Assim, abaixo segue a apresentação de tais documentos em ordem cronológica:

QUADRO 14: MATERIAIS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ano	Documento	Acesso
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<a href="https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html">https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html</a>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm</a>
2001	Plano Nacional de Educação (2001)	<a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf</a>
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	<a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf</a>
2009	Emenda Constitucional n.59 de 11 de Novembro de 2009	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm</a>
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	<a href="http://portal.mec.gov.br/">http://portal.mec.gov.br/</a>
2014	Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação	<a href="http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conehecendo_20_metas.pdf">http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conehecendo_20_metas.pdf</a>
2015	Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base	<a href="http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493812">http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/493812</a>
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm</a>
2017	Novo Ensino Médio	<a href="http://portal.mec.gov.br">http://portal.mec.gov.br</a>
2018	Base Nacional Curricular Comum	<a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br">http://basenacionalcomum.mec.gov.br</a>
2018	Lei n. 13.632 - Altera a Lei nº 9.394 - 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1</a>

Fonte: elaborado pela autora.

Após a apresentação e descrição dos materiais e dos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam as análises desenvolvidas na Tese, na sequência são desenvolvidos capítulos temáticos relativos ao aprofundamento do objeto de estudo. Junto ao aprofundamento teórico, já são apresentados e explorados excertos dos materiais de pesquisa. Neste ponto, destaca-se a ênfase e o desdobramento das três perguntas mobilizadoras iniciais da investigação: 1) *Como se articulam inclusão e desigualdades escolares na sociedade de aprendizagem?* 2) *Quais os mecanismos de articulação na tríade inclusão – aprendizagem – desigualdades?* 3) *Como tais*

*mecanismos operam em relação às desigualdades escolares? Foi a partir de tal aprofundamento que foi possível chegar a quarta e última pergunta mobilizadora, que conduzirá a Parte III da Tese: Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais brasileiras no período pós CF de 1988?*

## 4 INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

### QUADRO 15: AFIRMATIVA-SÍNTESE I

Desde a década de 1990, a inclusão, como estratégia para a educação de todos, mobiliza e é mobilizada pela noção de aprendizagem, evidenciando ênfases eventualmente concomitantes, apesar de conceitualmente distintas: integração-inclusão, com foco no acesso na democratização da escola para todos; inclusão com foco nos aspectos sociais (pobreza) e nos sujeitos a corrigir, para além da Educação Especial; inclusão com foco no desempenho (performance) e na transformação/correção individual pela lógica da aprendizagem; e inclusão com foco no desenvolvimento de capacidade individuais, na possibilidade de adaptação e na gestão individual de múltiplas condições.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das definições teórico-metodológicas anteriormente apresentadas, segue-se com este capítulo no qual se aprofunda a discussão sobre uma das temáticas que compõem o objeto de estudo. Ao operar com a compreensão da inclusão como um tipo de estratégias educacional, seguindo os estudos de Lopes e Fabris (2013), o capítulo debruçou-se sobre diferentes ênfases históricas na compreensão da inclusão escolar. Para além do campo da Educação Especial, percebe-se variadas dimensões que a inclusão tomou dentro do período analítico da investigação, com focos ampliados em relação à população em idade escolar, considerando-se o complexo processo de democratização escolar no Brasil. Desta forma, como introdução para a discussão estabelecida, consta a primeira síntese argumentativa, na qual estão agrupadas as afirmações centrais desenvolvidas neste capítulo.

Para além da articulação temática delimitada para a construção do objeto de estudo — inclusão, aprendizagem e desigualdades —, o recorte de pesquisa que inicialmente mobiliza as análises desta Tese se dá no contexto que pode ser denominado de inclusivo. Partindo das definições estabelecidas por Lopes e Fabris (2013, p. 98), pode-se afirmar que campanhas variadas e a própria legislação educacional vigente durante o século XX no Brasil<sup>26</sup> serviram como condição de possibilidade para a emergência e intensificação, na década de 1990, das políticas de inclusão. Para as

---

<sup>26</sup> Apesar de não aprofundar a discussão sobre a conexão internacional nas proposições das políticas educacionais brasileiras, cabe ressaltar que a Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), toma como marcos normativos na sua elaboração, declarações assinadas e acordadas em convenções internacionais, das quais o Brasil é signatário. O respectivo documento apresenta a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006) nesta condição. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) também faz referência à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2006). Desta forma, reconhece-se que as políticas educacionais e, especificamente, as políticas de inclusão, estão diretamente relacionadas às tendências mundiais em educação nos séculos XX e XXI, apesar de especificidades do Brasil. Entretanto, esta é uma discussão que não será aprofundada na Tese.

referidas autoras, a inclusão, nesse contexto histórico específico, serve como uma estratégia educacional potente em um cenário econômico marcado pelo viés neoliberal.

Na busca pela compreensão histórica do processo de democratização escolar no Brasil, Teixeira (1994), especialmente na primeira metade do século XX, aponta o caráter seletivo da escola brasileira. De acordo com o autor, “passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-se para a classe média ou superior. E aí está sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1994, p. 50). Neste sentido, os dados apontados pelo autor evidenciam um problema histórico e endêmico em relação ao acesso e à permanência, especialmente na Educação Básica<sup>27</sup>. Apresentando dados relativos às décadas de 1940 e 1950, assim conclui:

A educação primária já se distribui no país por mais de 70.000 unidades, com cerca de 140.000 professores acolhendo cerca de 4 milhões de crianças, custando à nação cifra que não é inferior a 3 bilhões de cruzeiros. Tais números, em si, parecerão significativos. Mas por trás dos números esconde-se, como vimos, uma realidade bem pouco animadora. Estes alunos não se conservam na escola, em média, mais que dois anos e pouco. Em todo país, apenas de 8% a 10% deles chegam à 4ª série primária (TEIXEIRA, 1994, p. 61).

Para o referido autor, trata-se de um tipo de escola que visa à formação do privilegiado. Desta forma, mesmo os tímidos investimentos estatais na democratização escolar básica, em especial desde a década de 1930, evidenciam o quadro alarmante em relação a questões básicas como acesso e alfabetização da população em idade escolar, bem como a sua permanência com condições mínimas de qualidade. Desta forma, destaca-se, na Figura 12, que segue abaixo, dados em relação ao total da população com mais de 7 e menos de 15 anos no Brasil em 1950. Evidencia-se que a porcentagem de analfabetos e/ou sem declaração configuram praticamente o dobro em relação aos considerados alfabetizados. A partir da análise global dos dados, pontua-se que apenas 38,2% da população em idade escolar, conforme critérios da época, podia ser considerada alfabetizada.

---

<sup>27</sup> Utilizo a definição de acordo com a nomenclatura atual usada nas políticas educacionais orientadoras. À época, o autor refere-se ao período como Ensino Primário. Não faço a discussão e/ou distinção histórica dos termos porque não é meu foco de análise. Interessa-me os dados relativos ao público-alvo que, pela idade escolar utilizada na época, aproximam-se às idades recomendadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I) conforme atualmente definido.

FIGURA 12: POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR - 1950  
DISTRIBUIÇÃO POR IDADE DA POPULAÇÃO DE  
MENOS DE 15 ANOS E MAIS DE 7  
(dados de 1950)

Idade	Total	Alfabetizados	Analfabetos e Sem Declaração
8 anos	1.389.175	281.832	1.107.243
9 anos	1.259.533	388.735	870.798
10 anos	1.436.438	487.541	948.897
11 anos	1.189.571	520.075	669.496
12 anos	1.351.233	583.930	767.303
13 anos	1.157.404	574.225	583.179
14 anos	1.173.921	592.954	580.967
Total	8.957.275	3.429.292	5.527.883

% de alfabetizados. total - 38,2%

Fonte: Teixeira (1994, p. 51).

Além deste quadro geral, Teixeira (1994) aponta que, apesar dos investimentos na democratização da Educação Básica, a matrícula efetiva, apesar de aumento considerável entre as décadas de 1930 a 1950, efetivamente não impactou as conclusões de curso. De acordo com as análises acerca dos dados apresentados, Teixeira (1994) caracteriza o processo de expansão brasileiro como estacionário: mesmo com aumento considerável de matrículas no Ensino Primário em um período de 20 anos (1933-1953), proporcionalmente, as conclusões de curso não evidenciam o crescimento de matrículas na escola, conforme indica a Figura 13, que segue abaixo:

FIGURA 13: MATRÍCULA E CONCLUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO (1933-1953)  
CONCLUSÕES DE CURSO NO ENSINO PRIMÁRIO  
(Cursos de 3 e de 4 séries)

	1933	1940	1950	1953
Matrícula efetiva .....	1.794.335	2.555.191	3.709.887	4.142.318
Conclusões de curso .....	124.208	202.603	283.874	316.986
% de conclusão de cursos s/ matrícula efetiva .....	6,9%	7,9%	7,6%	7,6%

Fonte: Teixeira (1994, p. 52).

Evidencia-se que, apesar do percentual de matrículas efetivas mais que duplicar em um período de 20 anos, tal aumento expressivo não reverbera nas taxas de conclusão de curso. Segundo Teixeira (1994), ao apresentar e analisar tais dados, é possível inferir que “a escola primária, a despeito das proclamações de ser escola para todos, adaptada, portanto, no seu conteúdo, métodos e processos ao aluno — e não este à escola — seja uma escola para os poucos, ainda que cresçam e tenham crescido estes poucos” (TEIXEIRA, 1994, p. 158). De acordo com suas análises, “a experiência brasileira — e possivelmente latino-americana — de escola primária foi, até agora, uma experiência de

escola primária para uma parcela da população escolar e não para toda a população escolar” (TEIXEIRA, 1994, p. 158). Desta forma, o autor caracteriza a escola como um espaço no qual se reflete, em suas palavras, do dualismo social brasileiro entre os favorecidos e os desfavorecidos.

Ao analisarem elementos da democratização escolar brasileira durante o século passado, Silva e Silva (2019), indicam que, embora consistente, a “agenda de democratização assumia uma prerrogativa de inserção dos atores nos processos escolares, sem modificar-lhes a forma e o conteúdo, tratava-se de uma inclusão orientada por condições (quantitativas) de ingresso no sistema educacional” (SILVA; SILVA, 2019, p. 23). Todavia, no contexto do século XXI, é um debate que prescinde de novas ênfases: “diante da iminência do pleno atendimento populacional pelos setores educacionais (ao menos no Ensino Fundamental), no contexto histórico de transição ao século XXI, novos dilemas parecem interpelar as políticas de escolarização brasileira” (SILVA, SILVA, 2019, p. 23). De acordo com os autores, demandas como inclusão escolar, democratização de acesso e abertura política nas formas de gestão escolar tornam-se elementos centrais nas novas pautas, diferentemente do contexto elementar do século XX, especialmente nas suas primeiras décadas.

Assim, retomando a análise do período histórico relativo ao século XX, também se torna possível vislumbrar o caráter estacionário e lentamente progressivo indicado por Teixeira (1994). Analisando dados relativos às matrículas efetivas e número de aprovações no Ensino Primário, é possível visualizar a não efetivação proporcional entre matrículas e aprovações. Desta forma, apesar do aumento considerável de alunos matriculados entre as décadas de 1940 e 1960, a permanência e a aprovação mostram-se desafios aos movimentos de democratização escolar à época. Conforme aponta a Figura 14, a porcentagem de alunos distribuídos pelas 5 séries do então Ensino Primário evidenciam o fenômeno da não permanência no espaço escolar e da dificuldade na efetiva conclusão.

FIGURA 14: ALUNO POR SÉRIE NO ENSINO PRIMÁRIO  
DISTRIBUIÇÃO POR SÉRIE DOS ALUNOS NA ESCOLA PRIMÁRIA

Anos	Matrícula Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Conclus. de Curso
1944	2.631.451	1.402.647	577.130	391.610	219.674	127.468
1945	2.741.725	1.478.113	597.384	398.180	226.577	127.151
1946	2.887.960	1.583.585	613.349	419.779	228.365	133.591
1947	3.063.775	1.675.887	662.148	440.372	251.137	149.725
1948	3.301.084	1.864.987	698.408	462.459	258.534	185.251
1949	3.479.056	1.960.732	736.666	487.585	279.903	193.822
1950	3.709.887	2.087.964	784.546	519.911	299.009	206.380
1951	3.860.593	2.180.131	805.060	545.737	310.615	219.241
1952	3.964.905	2.239.859	833.329	549.096	322.010	236.089
1953	4.142.318	2.352.093	854.480	581.476	336.196	243.652
1963	6.866.175	3.282.948	1.762.136	1.015.639	806.052	646.521

Fonte: Teixeira (1994, p. 54).

Outro indicativo em relação à permanência e à evasão dos alunos efetivamente matriculados no Ensino Primário diz respeito às aprovações/reprovações. Na Figura 15, evidencia-se, além da redução progressiva de matrículas entre os cinco anos escolares analisados, uma tendência do aumento das matrículas no período de 20 anos efetivamente não acompanhar, em proporção, o aumento nas conclusões do Ensino Primário. Dentre as variáveis possíveis de serem analisadas em relação a tal aspecto, destaca-se a avaliação. Ao analisar as taxas de aprovação relativas à mesma etapa e ao mesmo período histórico em questão, evidencia-se a mesma tendência de pouco crescimento proporcional entre taxas de matrícula e aprovação nas séries da respectiva etapa, conforme aponta a Figura 15. Entretanto, o dado mais interessante da análise de Teixeira (1994) indica a seletividade do Ensino Primário, pois tanto pela perspectiva da permanência quanto pela perspectiva da aprovação/reprovação, os dados apontam para dificuldade em manter os alunos na escola, especialmente pela pobreza e pela distância social e econômica que caracteriza o contexto brasileiro.

FIGURA 15: APROVAÇÕES NO ENSINO PRIMÁRIO (1944-1963)  
APROVAÇÕES PELAS SÉRIES

Anos	Matrícula Geral	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
1944	1.477.192	610.767	379.291	282.439	174.543	30.152
1945	1.503.118	628.333	393.528	275.837	175.846	29.574
1946	1.604.481	684.395	487.857	299.751	180.662	31.816
1947	1.691.231	730.157	434.969	309.212	193.889	23.004
1948	1.824.034	790.580	471.722	339.783	209.328	12.621
1949	1.903.650	852.077	475.942	347.914	217.124	10.593
1950	2.027.944	913.478	513.382	360.543	225.606	14.935
1951	2.152.375	989.023	526.991	382.540	239.508	14.313
1952	2.258.004	1.039.199	557.680	390.995	253.797	16.333
1953	2.357.207	1.098.017	570.012	412.138	262.844	14.196
1963		1.762.136	1.015.039	806.052	646.521	

Fonte: Teixeira (1994, p.53).



Entretanto, apesar destas análises históricas da condição educacional brasileira a partir da primeira metade do século XX, na qual se identificam os primeiros movimentos de democratização escolar no país, dados relativos ao final da década de 1990 evidenciam cenários não muito distantes daqueles observáveis em décadas anteriores. De acordo com os diagnósticos do PNE do ano de 2001 (BRASIL, 2001), as metas educacionais de universalização, permanência e qualidade no Ensino Fundamental ainda se mostram como urgentes de serem minimamente alcançadas, especialmente pelas altas taxas de reprovação. Assim,

As matrículas do ensino fundamental brasileiro superam a casa dos 35 milhões, número superior ao de crianças de 7 a 14 anos representando 116% dessa faixa etária. Isto significa que há muitas crianças matriculadas no ensino fundamental com idade acima de 14 anos. Em 1998, tínhamos mais de 8 milhões de pessoas nessa situação (BRASIL, 2001, p. 14).

Dentre os objetivos e metas previstas pelo PNE no ano de 2001 (BRASIL, 2001), destaca-se a preocupação com a reprovação e a correção do fluxo escolar: “Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 19). De acordo com os dados apresentados pelo respectivo documento, evidencia-se a preocupação central em combater desigualdades específicas, especialmente regionais, bem como a reprovação escolar. Segundo os dados indicados na Figura 16, que segue abaixo, destaca-se, entre todas as taxas (brutas e líquidas) recorrências semelhantes de aumento gradativo destas no país e nas suas respectivas regiões, apesar das visíveis disparidades regionais.

Por outro lado, os dados apontam, a partir das taxas de escolarização bruta, efeitos da reprovação escolar, uma vez que há mais matrículas no ensino fundamental do que população com idade escolar própria para esta etapa da Educação Básica. Tal recorrência mostra-se presente em todas as regiões, apesar das diferenças entre regiões do país. Na mesma perspectiva, as taxas de escolarização líquidas indicam um crescimento substantivo na universalização do ensino fundamental, apesar de algumas regiões do país ainda apresentam taxas abaixo dos 90% no ano de 1996, como as regiões Norte e Nordeste. Entretanto, se tais dados são comparados às taxas iniciais relativas ao período entre 1930 e 1950, a universalização do Ensino Fundamental mostra-se em vias de efetivação entre as décadas de 1990 e os anos 2000. Apesar destes

indicativos, as questões da reprovação, do fluxo escolar, da distorção idade-série e da evasão tornam-se os alvos subsequentes das políticas educacionais no país.

FIGURA 16: TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA NA FAIXA ETÁRIA DE 7 A 14 ANOS<sup>28</sup>

Região/Ano	População de 7 a 14 anos	Matrícula no Ensino Fundamental Total	Taxa Escolarização Bruta %	Matrícula no Ensino Fundamental 7 a 14 anos	Taxa de Escolarização Líquida %
Brasil					
1991	27.611.580	29.203.724	105,8	23.777.428	86,1
1996	28.525.815	33.131.270	116,1	25.909.860	90,8
Norte					
1991	2.248.157	2.246.339	99,9	1.780.876	79,2
1996	2.417.649	2.820.531	116,7	2.171.209	89,8
Nordeste					
1991	9.010.532	8.650.474	96,0	6.528.914	72,5
1996	9.180.333	10.475.469	114,1	7.601.089	82,8
Sudeste					
1991	10.737.330	11.965.480	111,4	10.185.214	94,9
1996	11.127.665	12.958.674	116,5	10.558.852	94,9
Sul					
1991	3.811.860	4.201.369	110,2	3.589.194	94,2
1996	3.899.007	4.475.774	114,8	3.773.730	96,8
Centro-Oeste					
1991	1.803.701	2.140.062	118,6	1.693.230	93,4
1996	1.901.161	2.400.822	126,3	1.804.980	94,9

Fonte: BRASIL (2001, p. 19).

Além de tais evidências a partir do PNE (BRASIL, 2001), a pobreza torna-se um elemento central na justificativa pela universalização da Educação Básica ainda em curso no respectivo período. Segundo apontamentos do próprio PNE (Brasil, 2001, p. 14), “A exclusão da escola de crianças na idade própria, (...) é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade”. Junto aos aspectos voltados à escola como espaço de inclusão social, outros elementos passam a se conjugar. Dentre eles, destaca-se o movimento de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, além de investimentos específicos, tanto curriculares quanto pedagógicos, em modalidades de ensino diversas, voltadas, por exemplo, às questões étnico-raciais, à Educação do campo e à Educação de Jovens de Adultos, para citar alguns.

<sup>28</sup> A taxa de escolarização bruta é a razão entre o número total de matrículas (independente da faixa etária) e a população correspondente na faixa etária prevista (7 a 14 anos). A taxa de escolarização líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (7 a 14 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), em relação aos dados da Educação Especial, segundo indicativos do Censo Escolar no ano de 2013, registra-se “uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de 150%” (BRASIL, 2008, p. 7). Já no que se refere ao “ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 1.377%, passando de 43.923 estudantes em 1998 para 648.921 em 2013” (BRASIL, 2008, p. 7). Assim, destaca-se que concomitantemente aos investimentos na universalização da Educação Básica e modalidades de ensino transversais a ela, a inclusão de alunos com deficiência passa a ocupar um espaço de destaque dentro deste contexto histórico no que tange às justificativas variadas das políticas educacionais em curso.

Como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o grande avanço em termos de universalização direciona-se nas questões de acesso, inclusive de grupos historicamente excluídos do espaço escolar comum, como os deficientes, por exemplo. Por outro lado, a permanência com qualidade ainda se mostra um desafio corrente frente ao quadro dos dados educacionais. Desta forma, destaca-se que

Se praticamente conseguimos universalizar o acesso à escola para crianças e jovens na faixa etária de 7 a 14 anos, e estamos próximos de assegurá-la a todas as crianças de 6 (seis) anos, não conseguimos sequer que todos os alunos incluídos nessa faixa de idade cheguem a concluir o Ensino Fundamental. Isso é um indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população, a despeito dos avanços obtidos no que se refere ao acesso à escola, e de quão inadequada permanece sendo a nossa estrutura educacional (BRASIL, 2013, p. 106).

Tomando a analítica dos primeiros movimentos de inclusão escolar no Brasil na década de 1990, Lopes e Rech (2013) focam na análise específica das gestões de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e Luís Inácio Lula da Silva (2002-2009) frente à presidência da república. Segundo as autoras, apesar dos distanciamentos políticos e partidários entre os respectivos mandatos, é possível identificar a inclusão social, principalmente no âmbito da educação escolar, como um imperativo de Estado. Segundo as autoras, “o movimento pela inclusão escolar teve sua emergência na década de 1990, quando a palavra inclusão passou a ser utilizada, mesmo que de maneira muito sutil, nos materiais e programas elaborados pelo Ministério da Educação (MEC),

datados do ano de 1997” (LOPES; RECH, 2013, p. 213). Assim, pela leitura que diferentes pesquisas têm possibilitado, o período que me permito chamar de inclusivo, a partir das evidências apontadas anteriormente, mostra-se potente para problematizar a centralidade da aprendizagem e, por conseguinte, sua relação com as desigualdades. Tais relações serão aprofundadas na sequência desta Parte II.

Segundo Rech (2011), pode-se compreender a inclusão escolar como um movimento, que “configura-se como uma nova perspectiva para a escola, trazendo para dentro todos aqueles alunos que estavam fora, por meio de programas governamentais, políticas educacionais, de assistência e de previdência” (RECH, 2011, p. 19). Ao focar analiticamente os períodos da gestão de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da república, entre os anos de 1994 e 2001, Rech (2011) indica que a ideia de “integração/inclusão escolar” conquista um novo espaço no cenário educacional nacional. Segundo a autora, “a questão da integração escolar estava bastante visada no âmbito educacional, porém, a inclusão estava fortemente ligada às questões sociais, ou seja, sua evidência não se dava na escola” (RECH, 2011, p. 26). De acordo com as análises da referida autora, a educação para todos é a lógica que possibilita a emergência da inclusão escolar: “criam-se novas estratégias e técnicas que permitem a inclusão, no ensino regular, de “todos” aqueles que estavam em escolas especiais ou fora do alcance institucional” (RECH, 2011, p. 30).

Conforme delimitado inicialmente, para Lopes e Fabris (2013, p. 16), a inclusão pode ser compreendida como uma estratégia para fazer operar o princípio da educação para todos. Para as autoras, “de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 21). A partir deste cenário inclusivo, no qual posições diversas passam a figurar no espaço escolar, surgem fenômenos e novas ênfases em torno do trabalho pedagógico, fortemente centrados nas questões da aprendizagem, seja pela sua avaliação, pela sua condição de corrigibilidade, pela performatividade ou pela necessidade de apoio para sua efetivação, para citar alguns.

De acordo com Klein (2013), a avaliação da aprendizagem pode ser compreendida como uma estratégia de inclusão escolar. Considerando-se o movimento de modernização pedagógica, para enfatizar a necessidade de uma escola para todos, a autora identifica um deslocamento nas formas de avaliação: da “avaliação restrita à ideia de exames para a proliferação da avaliação da aprendizagem” (KLEIN, 2013, p.

165). Neste sentido, “a avaliação torna-se um processo muito mais frequente, muito mais alargado, pois a norma será sempre contingente” (KLEIN, 2013, p. 178). De acordo com suas análises, “as normas proliferam e incidem sobre o conjunto da população escolar, tornando naturais as diferentes e múltiplas posições de aprendizagem e regulando os desvios que possam prejudicar a economia política promovida por este tipo de normalização” (KLEIN, 2013, p. 178)<sup>29</sup>.

Para a autora, ao analisar historicamente o fenômeno da reprovação escolar, a escola foi ganhando espaço e legitimidade como possibilidade de resolver problemas sociais (KLEIN, 2013). A partir dos estudos de Anísio Teixeira, destaca que em configurações anteriores às atuais, a escola não se preocupava com os alunos que viessem a fracassar, “pois era natural e aceito que apenas alguns seriam os mais capazes de continuar a carreira de estudos” (KLEIN, 2013, p. 169). Entretanto, dentro de um novo contexto educacional, marcado pela necessidade de democratização, o “desenho dessa nova política educacional de escola para todos, de constituir uma cultura brasileira homogênea, passava-se a discutir a necessidade de dar acesso escolar igual a todos” (KLEIN, 2013, p. 169). Nesta perspectiva, Klein (2013) aponta que as questões acerca da reprovação escolar se direcionam para o currículo e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, entendendo a avaliação como processo permanente.

Na mesma linha analítica, Arnold (2007), ao analisar a configuração das dificuldades de aprendizagem na esteira da educação para todos, pontua que “a correção tem se apresentado como um imperativo de ajuste às condições de vida na Modernidade” (ARNOLD, 2007, p. 89). Para a autora,

O discurso de educação para todos, anunciado pelas políticas educacionais interessadas em mudar o mapa da educação atual, pode contar com as práticas pedagógicas para alcançar os sujeitos classificados pela norma, que mede seu desvio e lhes confere um lugar, uma posição localizada nos espaços normativos da sociedade (ARNOLD, 2007, p. 90).

De acordo com a referida autora, ao tomar como objeto de estudo os sujeitos com dificuldades de aprendizagem (ARNOLD, 2006; 2007), dentro deste cenário investigativo, tais sujeitos podem ser considerados indivíduos a corrigir, “posicionando-

---

<sup>29</sup> Nas investigações referenciadas neste capítulo, pode-se entender a norma a partir da normalização e da normalidade. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 45), “a normalidade — naquilo que convenhamos chamar de sociedade de seguridade ou de normalização — pode ser entendida como situação que se movimenta em um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram”.

os como sujeitos que vivem em busca de correção/normalização” (ARNOLD, 2007, p. 91). Nesta perspectiva, os sujeitos a corrigir mostram-se marcados por um “caráter de correção permanente” (ARNOLD, 2006). Em suas investigações, Arnold (2006; 2007) caracteriza três grupos distintos entre os considerados fora da média ou a corrigir: 1) *Ainda não...*, constituído por sujeitos que necessitam de apoio pedagógico devido a algum problema pontual que está colocando sua aprendizagem sob risco, considerando-se uma média escolar imaginária; 2) *Em estado de corrigibilidade*, composto por aqueles que possuem histórias de reprovação escolar e; 3) *Sem condições*, localizados bem abaixo do limite imaginário de uma média escolar considerada suficiente para um bom desempenho escolar, marcados pela condição de incorrigibilidade.

Ao tomar como referência programas de correção de fluxo idade-série e de aceleração da aprendizagem desde os anos 1990 no Brasil, Morgenstern (2016), afirma que se constatou “que no seu modo de funcionamento, as práticas corretivas contemporâneas convergem com a constituição de uma subjetividade aprendente (Homo discentis), produzida na passagem do século XIX para o século XX” (MORGENSTERN, 2016, p. 12). Compreendendo-se a produtiva conexão entre inclusão a aprendizagem, uma vez que são ideias que se retroalimentam dentro deste contexto analítico, Morgenstern (2016, p. 12) aponta que “o indivíduo subjetivado para a aprendizagem permanente deve ser capaz de corrigir-se em qualquer circunstância e em qualquer momento, de modo a se ajustar a um mundo no qual a mudança é constante”. Desta forma, na lógica da aprendizagem ao longo da vida, evidencia-se um redirecionamento nas práticas de correção, cuja proeminência se direciona à construção de subjetividades que se tornem autorrealizáveis (MORGENSTERN, 2016).

Para Morgenstern (2016), a emergência de tal ênfase corretiva (pelo risco e pela prevenção) se dá, no Brasil, a partir da década de 1990. Segundo a autora, “trata-se de um risco que deve ser assumido pelos indivíduos em situação de defasagem escolar” (MORGENSTERN, 2016, p. 187). De acordo com suas análises, tal emergência se torna possível pela conexão entre correção e aprendizagem. Da mesma forma, salienta a relação de reciprocidade entre ambas, ao pontuar que “se eu aprendo é porque sou capaz de me corrigir e, se me corrijo é porque sou capaz de aprender” (MORGENSTERN, 2016, p. 191). Nesta perspectiva,

A aprendizagem tornou-se chave na composição da sociedade no século XXI e, com ela, a perspectiva de mudança permanente.

Aprender requer acessibilidade para a mudança e engajamento pessoal. Para tanto, a capacidade de assumir novas formas e corrigir-se se tornou fundamental na constituição do aprendente por toda a vida (*Homo discentis*) (MORGENSTERN, 2016, p. 189, grifos da autora).

No mesmo rastro analítico, Hattge (2014), ao analisar o Movimento Todos pela Educação, identifica a operação da performatividade. Para a autora, dentre as condições para a funcionalidade desta operação, encontra-se a inclusão: “para que o país avance na qualidade da educação, que se traduz, para o Todos Pela Educação, em melhores desempenhos nos *rankings* internacionais de avaliação da aprendizagem escolar, é necessária a inclusão de todos no sistema educacional” (HATTGE, 2014, p. 120). Nesta perspectiva, pela necessidade de mensuração e de alcance de metas educacionais, a aprendizagem de todos também passa a ser compreendida como desempenho. Para a autora, para que a operação da performatividade (atrelada à noção de desempenho) se efetive, “é necessária uma articulação entre performatividade, inclusão e reconfiguração da aprendizagem” (HATTGE, 2014, p. 121). Em sua investigação, a autora sinaliza um paradoxo nas relações entre inclusão e performatividade (entendida como a aprendizagem reconfigurada como desempenho). Nas suas palavras,

Ao mesmo tempo em que num sistema escolar pautado pelas exigências da performatividade, a inclusão de todos é uma condição inegociável, absolutamente necessária, esses ditos “incluídos”, ou seja, esses recém-chegados ao espaço da escola ou aqueles em posição de não-aprendizagem ameaçam a performatividade escolar, uma vez que seus desempenhos nas avaliações em larga escala, muitas vezes, não são considerados satisfatórios para atender às metas estabelecidas por essa escola performativa (HATTGE, 2014, p. 137).

Partindo de tais análises, torna-se possível evidenciar as relações de proximidade entre a inclusão, entendida como um tipo de estratégia educacional, tal qual demarcado no início, e a aprendizagem, conforme aprofundarei na sequência. Desta forma, destaca-se que a centralidade da aprendizagem se torna fundamental para efetivação da educação para todos. Nesta perspectiva, de acordo com o mais recente documento normativo acerca das reformulações curriculares previstas para o Brasil, a BNCC, indica-se que o “foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2018, p. 12). Neste sentido, muitas possibilidades analíticas acerca da inclusão como estratégia educacional,

conectada à aprendizagem, tornam-se potentes para analisar o cenário educacional e seus respectivos efeitos.

Por ora, algumas investigações supracitadas mostraram-se centrais para a compreensão do período analítico sobre qual se direciona a investigação, bem como para apontar possíveis novas ênfases no campo. Desta forma, a BNCC (BRASIL, 2018), ao enfatizar a aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade na educação básica, o faz dando centralidade às competências e habilidades para tratar dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC, “trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12).

Para Laval (2004), a centralidade da noção de competências nas políticas educacionais recentes passa por um tipo de uso estratégico: “não é sem importância a substituição da palavra competência pela palavra conhecimento” (LAVAL, 2004, p. 53). Para o autor, “definida como uma característica individual, a categoria de competência participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de gestão de recursos humanos” (LAVAL, 2004, p. 57). Desde esta perspectiva analítica,

O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra sobretudo um *capital humano*, uma *personalidade global* combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc. (LAVAL, 2004, p. 57, grifos do autor).

Ao tomar a ideia acima destacada, de um tipo de comportamento adaptado, articulado a um gosto pelo risco e pela inovação, percebem-se alguns efeitos no campo educacional pela ênfase na aprendizagem, inclusive para o grupo dos sujeitos com algum tipo de deficiência, por exemplo. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), especificamente no capítulo IV, dedicado ao direito à educação, evidencia-se o foco na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de talentos e habilidades individuais. A referida legislação prevê questões relativas à acessibilidade, às tecnologias assistivas e à educação bilíngue. Entretanto, o foco para a educação destes grupos específicos se dá pela aprendizagem e pelos interesses individuais, não apresentando diferenciações expressivas do ponto de vista da



intervenção pedagógica para sujeitos que não tenham deficiências, por exemplo, apesar de contemplar aspectos voltados às necessidades adaptativas. Eis a definição apresentada no Artigo 27 do respectivo documento:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Ao analisarem as políticas públicas específicas da Educação Especial e Inclusiva desde a década de 1990, especialmente pelos variados serviços de apoio à inclusão escolar, Frohlich e Lopes (2018) apontam a compreensão das deficiências pelas normalidades diferenciais. Voltando-se analiticamente para o referido período, as autoras indicam que, nas novas condições de compreensão de normalidade, ultrapassa-se a “marcação da deficiência, pois esta tende, cada vez mais, a ser apontada como uma condição de vida” (FROHLICH; LOPES, 2018, 1005). Pelo investimento nas capacidades individuais, sujeitos com ou sem deficiências diagnosticadas passam a ocupar lugares quase semelhantes para possíveis intervenções. Assim, “podemos verificar a proliferação de práticas escolares que direcionam suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito” (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 1006).

Nesta perspectiva, Frohlich e Lopes (2018, p. 997) afirmam que a “inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade”. Desta forma, ao analisarem as políticas de Educação Especial e inclusão escolar a partir da década de 1990, as autoras identificam modificações: “da necessidade inicial de garantir o direito à educação, buscou-se, de forma cada vez mais específica, garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum” (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 999). Assim, como apontado anteriormente, identifica-se uma tendência de enfoque nas capacidades individuais dos sujeitos: “apesar do esforço em produzir diagnósticos sobre as deficiências, passamos a visualizar um processo muito mais de otimização e aprimoramento das capacidades

individuais do que propriamente de correção dos desvios” (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 1004).

Desta forma, apesar de apontar um foco analítico desde a perspectiva da Educação Especial e dos serviços de apoio à inclusão escolar, tais conclusões indicam aproximações com as tendências curriculares presentes na BNCC (BRASIL, 2018), especialmente pelo enfoque no desenvolvimento de competências. Para Dardot e Laval (2016, p. 321), ao analisarem o contexto social contemporâneo, estamos frente a uma possível nova norma subjetiva: “que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais”. Aliado ao dispositivo do desempenho<sup>30</sup>, o novo sujeito, denominado pelos autores de neossujeito, é marcado pela competência e pela competitividade e “não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura, sobretudo, trabalhar a si mesmo com o intuito de transforma-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz e adaptável” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333, grifos nossos).

Desta forma, as condições que inicialmente forjaram e embasaram políticas inclusivas e práticas corretivas (deficiência, pobreza, raça e etnia, gênero, rendimento escolar, dentre outra variáveis), passam a figurar como condições a serem individualmente geridas e que, ao invés de pautarem-se pela possibilidade de mudança a partir de variadas intervenções ou de exercícios de aprimoramento, cada vez mais tendem a evidenciar uma permanente adaptabilidade às incertezas e às próprias dificuldades de suas respectivas condições. Para Dardot e Laval (2016, p. 329), a grande novidade, frente à naturalização do risco, “reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar novas condições que lhe são impostas”. Neste sentido, as tendências da neogestão, como apontam os referidos autores, também passam a ser incorporadas à lógica formativa da escola, especialmente pelo alinhamento de tal perspectiva nas políticas educacionais recentes.

A partir das discussões desenvolvidas, é possível retomar a síntese argumentativa apresentada na introdução desde capítulo. A partir das análises feitas, compreendendo a inclusão como estratégia educacional (LOPES; FABRIS, 2013), percebe-se que seu uso não se restringe à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, mas no contexto brasileiro, também se direciona a grupos históricos

---

<sup>30</sup> Para aprofundamento sobre o conceito de desempenho, Han (2015, p. 23) define que “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho.”. Para o autor, “seus habitantes não se chamam mais sujeitos da obediência, mas sujeitos de desempenho e produção. São Empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 23).

excluídos dos sistemas escolares. Nesta perspectiva, a inclusão como estratégia educacional, desde a década 1990, está diretamente articulada à democratização escolar brasileira e à garantia de efetivação do direito à educação. Seguindo estas delimitações, no próximo capítulo são aprofundadas as discussões sobre a aprendizagem.

## 5 O DISPOSITIVO DA APRENDIZAGEM

### QUADRO 16: AFIRMATIVA-SÍNTESE II

A aprendizagem se tornou o conceito pedagógico central na contemporaneidade, apesar de seu notável enfraquecimento pedagógico, especialmente desde os anos 1990. Se outrora a aprendizagem se colocava como uma condição/forma para incluir a todos com objetivo de normalizá-los mediante variados mecanismos (reprovação escolar, aceleração da aprendizagem), hoje torna-se também um modo de desenvolvimento pessoal para o gerenciamento de múltiplas condições dos sujeitos a partir de seu desempenho e de um constante movimento de otimização pessoal, resultando em um tipo de adaptabilidade permanente.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da delimitação da síntese-argumentativa acima destacada, parte-se para a problematização da temática da aprendizagem. Reitera-se, como indicado anteriormente, que se propõe a sua leitura seguindo a compreensão teórica da proposta do dispositivo da aprendizagem (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013). Apesar das inúmeras possibilidades de desdobramento da temática da aprendizagem, central nas discussões educacionais e pedagógicas contemporâneas, a proposição que se opta na Tese direciona-se a um novo contexto de governo — tanto social quanto individual — no qual a aprendizagem, desde o campo educacional, mostra-se enredada na possibilidade de outras subjetividades, alinhadas às demandas do capitalismo neoliberal no contexto de virada do século XX para o século XXI.

Desta forma, cabe destacar que não se tem como objetivo aprofundar estas discussões desde a perspectiva da história das práticas pedagógicas, mas de focar em uma reflexão voltada à dimensão antropológica da formação na sociedade de aprendizagem, como indicam Popkewitz, Olsson e Petersson (2009). Para os respectivos autores, as reflexões em torno da formação do cosmopolita inacabado estão atreladas a como transformar os sujeitos, e os ditos excluídos, em sujeitos comprometidos com determinadas qualidades subjetivas. É neste ponto que, no próximo capítulo, se tornará possível conectar tais reflexões à temática das desigualdades escolares.

Juntamente a tais opções teóricas, compreende-se que a aprendizagem, apesar das relações entre novas possibilidades formativas, alinhadas ao neoliberalismo por um dispositivo de desempenho, não se trata de um conceito próprio do campo pedagógico, apesar da sua centralidade nas recentes normativas e direcionamentos educacionais. O que se busca sublinhar, por ora, é o reconhecimento do conceito de aprendizagem na perspectiva histórica das práticas pedagógicas na Modernidade. Assim, ao pontuar a emergência de uma compreensão específica da aprendizagem na virada do século XIX para o XX, como indicam os estudos de Noguera-Ramirez (2011), visualiza-se novas

possibilidades de condução dos sujeitos. De acordo com Noguera-Ramirez (2011, p. 17), “do ensino e da instrução para a aprendizagem: essa parece ser a passagem ou a virada do século XIX para o século XX”.

Desta forma, a ênfase dos discursos pedagógicos passa a ser colocada no conceito de aprendizagem. Entretanto, este novo foco na aprendizagem não invalida a compreensão do ato de aprender nos discursos pedagógicos precedentes. Como sinaliza Noguera-Ramirez (2011, p. 17), o foco da análise desta “virada” é “da construção, no campo do saber pedagógico moderno, de um novo conceito, inexistente até então: o próprio conceito de aprendizagem”. Apesar da emergência deste novo conceito, que passa a ser contemporaneamente central no campo pedagógico e educacional, “não significa que antes não se pensasse que os indivíduos pudessem aprender” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 17). Em suas análises, há uma diferença entre aprender e aprendizagem:

Uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade de organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 17).

Desta forma, a compreensão da aprendizagem e do próprio dispositivo da aprendizagem não se relaciona ao aprender no sentido de apropriação de conteúdos escolares como resultado de processos de ensino, mas à aprendizagem no sentido de capacidade de permanente adaptação. E apesar do reconhecimento de tais análises, estas discussões não são o foco central desta investigação, mas são tomadas como pressupostos analíticos na definição do objeto de estudo. A proposta de análise desta Tese direciona-se ao que Stederöth (2019) denomina como uma formação ajustada. Entende-se que uma compreensão estreita da formação humana (atualmente marcada por noções como habilidades e competências, por exemplo) tem ressonâncias nesta nova forma específica de compreensão da aprendizagem, própria da Contemporaneidade.

O que se busca destacar desde estas teorizações é a relação entre as diferentes facetas do capitalismo e as suas necessidades formativas desde o campo educacional. Assim, se no contexto das sociedades industriais havia a necessidade de as escolas formarem sujeitos conectados às suas demandas, no capitalismo de tipo neoliberal, globalizado e financeiro, — principalmente a partir das reformas gerenciais desde a década de 1980 — essa necessidade segue presente, porém alinhadas às exigências

próprias ao século XXI, como apontam as análises de Dardot e Laval (2016). Em suas respectivas definições, trata-se de conduzir à formação de subjetividades de tipo financeiras e/ou contábeis. Portanto, não se tem como objetivo aprofundar análises de cunho histórico sobre este movimento, mas a partir de diferentes estudos sobre estas correlações, aprofundar a análise sobre o contexto das últimas décadas no Brasil, articulando-as à análise das desigualdades escolares.

Este deslocamento da dimensão subjetiva pode ser historicamente compreendido pelas análises empreendidas por Foucault (2008). Na análise do fenômeno do neoliberalismo no século XX, o autor indica que se promove um tipo de retorno do *homo œconomicus*. Entretanto, assinala diferenças consideráveis entre a definição clássica e o seu emprego em uma perspectiva neoliberal. Assim, a figura clássica do *homo œconomicus* é marcada pela troca: “é o homem da troca, é o parceiro, é um dos dois parceiros da troca” (FOUCAULT, 2008, p. 310). Já na perspectiva do neoliberalismo do século XX, identifica-se um *homo œconomicus* que “não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo œconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Nesta lógica, o sujeito torna-se seu próprio capital, produtor e fonte de renda (FOUCAULT, 2008). Nas suas palavras, trata-se colocar em funcionamento uma rede de inteligibilidade para transformar os comportamentos humanos em ações economicamente calculadas: “isso quer dizer também que o indivíduo só vai se tornar governamentalizável, que só se vai poder agir sobre ele na medida em que, e somente na medida em que, ele é *homo œconomicus*” (FOUCAULT, 2008, p. 345).

Assim, as mudanças desde a perspectiva econômica não interferem exclusivamente no respectivo campo, mas passam a tornar diferentes dimensões calculáveis ou contabilizáveis. Nas análises tecidas por Foucault (2008), reconhece-se as discussões dos aspectos econômicos sobre as temáticas da cultura e da formação estabelecidas pela sociologia. Entretanto, no apontamento reiterado por Foucault (2008), destaca-se que “na análise neoliberal todos esses elementos estão diretamente integrados à economia e ao seu crescimento na forma da constituição de capital produtivo” (FOUCAULT, 2008, p. 320). Desde forma,

Todos os problemas [de herança?] – transmissão – educação – formação – desigualdade do nível, tratados de um ponto vista único como elementos homogeneizáveis, ele próprios por sua vez centradas, não mais numa antropologia, ou numa ética, ou numa política do trabalho, mas numa economia do capital. E o indivíduo visto como empresa, isto é, como um

investimento/investidor [...]. Suas condições de vida são a renda de um capital (FOUCAULT, 2008a, p. 320).

Desta forma, na lógica neoliberal e empresarial de compreensão do *homo economicus*, não há somente a centralidade da dimensão subjetiva, mas de um novo tipo de ambiência formativa, pois tudo torna-se economicamente calculável no léxico desta nova racionalidade. Para Foucault (2008a), não se trata de uma intervenção do tipo voltada à sujeição interna dos indivíduos, mas trata-se de “uma intervenção de tipo ambiental” (FOUCAULT, 2008a, p. 355). Ao retomar tais análises foucaultianas em sua investigação, Dardot e Laval (2016) destacam justamente este caráter não reducionista de sua teorização à dimensão econômica. Portanto, é desde esta linha teórica que se propõe a leitura e análise da aprendizagem, pois trata-se de uma discussão antropológica e de constituição de uma nova cultura. Posteriormente, em especial na Parte III da Tese, esta discussão será conectada pelas possibilidades analíticas desde a perspectiva da formação humana.

Dito isso, reitera-se que a compreensão da aprendizagem pelo viés do dispositivo está relacionada ao que Simons e Masschelein (2013) denominam de gramática da aprendizagem. A partir de suas análises, trata-se de compreender como o campo educacional e pedagógico, na esteira da “virada” apontada por Noguera-Ramirez (2011) — de deslocamento do ensino para a aprendizagem —, passa a traduzir e compreender problemas educacionais e/ou pedagógicos a problemas de aprendizagem. Desta forma, ao desvincular o conceito de aprendizagem da educação e, mais especificamente do ensino, o respectivo conceito passa a ser utilizado para a referir-se a um tipo de capital, sobre o qual os alunos são individualmente responsáveis, e que pode e deve ser manejado e empregado por estes indivíduos (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013). Em outras palavras, compreende-se a aprendizagem no léxico que possibilita ao campo educacional alinhar-se com a discursividade empresarial, pois na definição do vocabulário desta razão-mundo, como indicam Dardot e Laval (2016), há um entendimento contábil e/ou financeiro das atividades sociais, tal como a educação.

Nesta perspectiva, Simons e Masschelein (2013) indicam um conjunto de características para a definição da aprendizagem como um dispositivo. Primeiramente, trata-se de compreender a emergência desta noção específica da aprendizagem no campo educacional e a possibilidade de novas formas de governo. Assim, apesar do foco individualizado da aprendizagem, no qual cada sujeito torna-se responsável pela sua capacidade de aprendizagem, gerenciando-a, estas formas de governo também

passam pelas capacidades formativas das instituições e pelo alinhamento do Estado nesta lógica, ocupando o lugar de um tipo de investidor social em cada sujeito.

Nesta linha argumentativa, ao tratar de educação na atualidade, tende-se a falar de aprendizagem, pois trata-se de uma palavra que faz parte do léxico desta nova racionalidade. Assim, “fala-se dela como um processo, e assim é abordada como se tivesse um começo e um fim” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017, p. 41). Neste sentido, pelo processo ser visto como uma força de transformação, construção, adaptação ou produção, aprender é considerado um processo de mudança <sup>31</sup> (SIMONS; MASSCHELEIN, 2017). O foco desta Tese direciona-se à aprendizagem compreendida desde o léxico desta nova razão-mundo. Em especial, pela lógica da formação como adaptação permanente dos sujeitos e sua “ética de adaptação” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013), torna-se central compreender as novas de governo e suas relações com a gestão das desigualdades em uma perspectiva individualizada. Assim, de acordo com Simons e Masschelein (2013, p. 99),

A aprendizagem, o empresário de si mesmo (e sua ética de adaptação) é ao mesmo tempo um objeto governável de importância estratégica para o governo liberal avançado. Para este tipo de governo, os cidadãos que experimentam a aprendizagem como uma força fundamental de adaptação têm um papel estratégico porque garantem a adaptação do capital humano. Nesta racionalidade governamental, a política de mudança e adaptação se delega a cada empreendedor individual (comunidade ou organização) por separado. Adicionalmente, o papel do Estado é oferecer a infraestrutura para a mobilização e as oportunidades para investir em capital humano. Assim, é o próprio empresário de si mesmo que deve ter uma política de mudança e adaptação e que é capaz de gerir sua própria capacidade de aprendizagem de forma responsável, calculada e pró-ativa. Portanto, em um regime de governo liberal avançado, o papel estratégico da aprendizagem é garantir a adaptação<sup>32</sup>.

Tomando os elementos contextuais até então apresentados, evidencia-se que a centralidade da aprendizagem, tal como se aponta aqui, emerge, em especial, desde a década de 1990. Para Biesta (2013a), a partir de variados exemplos de políticas internacionais, especialmente da OCDE, pode-se afirmar que a aprendizagem se tornou o conceito favorito em tais documentos. Seguindo tal levantamento, o autor afirma que

---

<sup>31</sup> Simons e Masschelein (2017) indicam diferentes perspectivas epistemológicas para a compreensão da aprendizagem: psicológica, econômica, sociológica, biológica, neurocientífica ou até pedagógica, por exemplo. Entretanto, este conjunto de variáveis não é o foco desta investigação, apesar de mostrarem-se centrais na compreensão do dispositivo da aprendizagem.

<sup>32</sup> Traduções nossas.



se pode caracterizar este cenário como condição para a criação do que ele denomina de uma sociedade aprendente (BIESTA, 2013a). Todavia, é importante ressaltar que a crítica à temática em questão não está direcionada à aprendizagem<sup>33</sup> e aos aspectos de consideração individual dos alunos no contexto educacional, mas à forma como a respectiva discursividade torna-se hegemônica, tomando o espaço da dimensão educacional.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 155), grandes organizações internacionais como a OCDE, por exemplo, “sem se referir explicitamente aos focos de elaboração desses discursos sobre o indivíduo-empresa universal, serão continuadoras poderosas deles”. Para os autores, as elaborações destes organismos internacionais colaboraram diretamente para a “formação dentro do *espírito de empreendimento* uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 155 grifos nossos). Nesta perspectiva, os autores salientam que a grande inflexão da nova racionalidade neoliberal, centrais da discussão econômica relativa à renovação do liberalismo clássico, toma tanto a corrente austro-húngara quanto o discurso gerencial neoschumpeteriano para visualizar a figura de um novo econômico (DARDOT; LAVAL, 2016). E apesar de serem teorizações do campo econômico, as dimensões subjetivas implicadas pela necessidade de formação de novos tipos de sujeitos, as conectam diretamente ao campo educacional e pedagógico.

Nesta linha argumentativa, a década de 1990 é central na compreensão no redirecionamento das políticas educacionais não apenas em contextos nacionais, mas na perspectiva global. Assim, a CEPAL-UNESCO<sup>34</sup> (1995) reconhece a expansão escolar no contexto latino, especialmente na segunda metade do século XX. Dentre suas recomendações nos anos 1990, ao reconhecer as grandes disparidades e desigualdades na respectiva região, destaca-se o foco na equidade, no desempenho e na competitividade. De acordo com as análises em xeque, a expansão educacional da

---

<sup>33</sup> Ao propor uma retomada da aprendizagem desde a perspectiva de uma linguagem educacional, Biesta (2018) indica três domínios da educação: qualificação, socialização e subjetivação. Reconhecendo que a aprendizagem sempre é uma atividade que pode ser conduzida, apesar de tratar-se de um exercício individual, pontua que o objetivo da educação nunca deveria ser que os alunos aprendam, mas sim que aprendam alguma coisa, que aprendam isso por um motivo e que aprendam isso de alguém (BIESTA, 2018, p. 23). Para que tal enredamento seja ativado, defende que os três domínios educacionais sempre estejam em equilíbrio, apesar da distância conceitual entre as tendências perceptíveis nos documentos e políticas atuais e a respectiva definição pedagógica apontada pelo autor. Apesar de não ser o foco desta investigação, pode-se considerar esta definição como um contraponto crítico frente à lógica da aprendizagem desde a racionalidade neoliberal.

<sup>34</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

América Latina ocorreu de forma desconectada das demandas econômicas do contexto. De acordo com documentos publicados nos anos 1990, destaca-se o foco na combinação entre educação e economia. Assim, “os novos tempos exigem uma nova relação entre educação, capacitação e empresa, na qual esta última assume o papel de líder na formação de recursos humanos e o Estado função compensadora em relação aos grupos desassistidos” (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 193).

Desta forma, ressalta-se a ênfase na formação para o mercado de trabalho, voltado à avaliação, desempenho e eficiência em uma perspectiva individualizada. Salienta-se que este documento, dentre outros aqui explorados, evidenciam o novo léxico em jogo no referido período. Considerando os objetivos propostos nesta Tese, pode-se identificar o foco na formação técnica, voltada à capacitação de habilidades e competências profissionais; por outro lado, também se destacam prerrogativas que atualmente mostraram-se muito presentes com a predominância dos enfoques profissionais e técnicos e a gradativa diminuição das humanidades nos currículos da Educação Básica, tal como indicam as reflexões propostas por Nussbaum (2015).

No contexto educacional brasileiro, é possível indicar definições alinhadas a esta discursividade a partir da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) mostra-se como um documento emblemático no respectivo período, pois possibilita um tipo de centralidade à aprendizagem que as normativas educacionais anteriores não evidenciavam de tal forma, já empregando parte deste novo léxico da governança. Dentre os objetivos colocados em relação à etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, destaca-se “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996). Mais recentemente, também se destacam as alterações sugeridas Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), na qual se dispõe sobre a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Esta alteração evidencia “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018) como princípio fundamental do ensino na Educação Básica, propondo-se especificamente em relação às modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

Dentre algumas razões desta emergência, pode-se destacar um novo tipo de foco (do acesso para a qualidade, pautada pelo investimento em aprendizagem), dado o crescimento no acesso à Educação Básica na década de 1990, especialmente na etapa do Ensino Fundamental. Como apontado anteriormente, durante grande parte do século XX, o país esteve voltado à universalização da educação, com foco prioritário no

Ensino Fundamental. Uma vez minimamente alcançada tal universalização, outros enfoques passam a compor os objetivos educacionais. Ressalta-se que esses processos também se articulam à ligação do Brasil às agendas educacionais globais indicadas por diferentes organismos internacionais, como anteriormente destacado.

Nesta perspectiva, segundo Frigotto e Ciavatta (2003)<sup>35</sup>, ao analisarem as tendências das políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil no período da década de 1990, destacam que, junto da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), “a UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99). Destacando o período dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso frente à presidência da República (1995-2003), os autores estabelecem uma análise crítica à ênfase educacional do respectivo governo, pois apontam que o “tipo de projeto social mais amplo e do projeto educativo a ele articulado, ambos associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93) configurariam um tipo de retrocesso na pauta educacional frente às possibilidades colocadas para as reformas educacionais, pois subordinadas à lógica do mercado. Para os autores,

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Buscando compreender alguns aspectos históricos deste processo, torna-se necessário recorrer a elementos de períodos anteriores. Se na década de 1990 configurava-se uma necessidade de alavancar a qualidade dos sistemas educacionais nacionais, pautados por agendas mundiais, em décadas anteriores do século XX estas pautas já estavam em jogo nas definições educacionais dos Estado-nação. Assim, ao

---

<sup>35</sup> Apesar dos autores abordarem as políticas educacionais em uma perspectiva teórica distinta das principais referências utilizadas na construção teórica, metodológica e analítica da Tese, destaca-se o reconhecimento de tais autores no campo em relação à temática em discussão. Ressalta-se que apesar destas diferenças, que são reconhecidas, o foco direciona-se à temática em discussão.

apontar dados relativos à década de 1960, Teixeira<sup>36</sup> (1994) destaca que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), em dezembro de 1961, tornou-se necessária a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Dentre as metas qualitativas e quantitativas apontadas neste Plano, destaca-se o foco central nas questões de matrícula. Uma das metas quantitativas destacadas em relação ao Ensino Primário aponta o objetivo de matrícula até a 4ª série de 100% da população escolar de sete a onze anos de idade e matrícula nas 5ª e 6ª séries de 70% da população escolar de doze a quatorze anos (TEXEIRA, 1994).

Como se pode observar, as questões relativas à qualidade ou outros dados relativos a esta ainda não se apresentam como pontuais, pois o processo de acesso e permanência pelo maior tempo possível ainda se evidenciava como um projeto distante frente às metas estipuladas. Dentro deste contexto, conforme indica Teixeira (1994), a educação torna-se um fator de desenvolvimento dos Estados durante o século XX. Dentre as dificuldades apontadas no referido momento histórico, estaria um tipo de descompasso histórico entre nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, especialmente em relação à expansão de seus respectivos sistemas de ensino:

Decorre daí, estarem as nações subdesenvolvidas apenas em processo de expansão, mais ou menos desordenada, dos seus velhos sistemas educativos, ante as pressões sociais montantes e decorrentes das novas expectativas geradas pelo estado de fé generalizado na viabilidade do desenvolvimento (TEIXEIRA, 1994, p. 171).

Ao explorar as relações entre a forma democrática de vida e a educação, no contexto das sociedades industrializadas ou em processo de industrialização, fortemente presente desde o final do século XIX e durante o século XX, Teixeira (2009) sinaliza que os preceitos desta forma de vida democrática requereriam a educação. Assim, “a realidade é que a nova hipótese social de uma sociedade igualitária e justa não poderia ser posta à prova sem um desenvolvimento nunca antes imaginado na educação” (TEIXEIRA, 2009, p. 36). Ao diferenciar a forma social oligárquica e a forma democrática, o autor aponta que “o princípio da igualdade individual, proclamado como princípio fundamental da forma social democrática, não se baseia na igualdade psicológica dos indivíduos, mas em sua igualdade política” (TEIXEIRA, 2009, p. 29).

---

<sup>36</sup> O destaque para a obra de Anísio Teixeira se justifica pela importância de suas análises e protagonismo em relação ao processo inicial de democratização escolar no Brasil.

Entretanto, ao apontar a necessidade da educação para este novo regime, indica que o movimento educacional não fez os investimentos necessários para tal:

O movimento educacional dos fins do século XIX e começo do século XX caracterizou-se como um movimento de educação limitada, em rigor de treino das chamadas massas, mantendo-se o sistema de educação das elites fundamentalmente fechado às classes populares. As reais oportunidades educacionais continuaram apenas acessíveis às classes superiores, ou aos que tivessem enriquecido com as novas oportunidades econômicas (TEIXEIRA, 2009, p. 35).

Partindo da ideia de que a educação não é privilégio, Teixeira (1994) aponta que “para que a ideia se realize será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidades educativas” (TEIXEIRA, 1994, p. 169). Segundo suas análises, esta somente se concretizaria mediante uma escola que ofereça a pobres e ricos uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas de vida (TEIXEIRA, 1994). Para Teixeira (1994), fatores como a aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelas tecnologias da época (rádio e televisão), sobretudo científico, põem todos, “ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que o que dela esperava a criança no século dezenove ou mesmo no nosso século, até a Segunda Guerra Mundial” (TEIXEIRA, 1994, p. 169). Desta forma, as análises que conectam a forma democrática de vida, o desenvolvimento econômico e social e a educação evidenciam a distância do Brasil durante o século XX em relação às demandas sociais, econômicas e políticas do respectivo momento histórico.

Ao analisarem o cenário do século XXI na sua relação com as tecnologias digitais, Loureiro e Lopes (2019) indicam que, ao contrário do que se delineava em um contexto das sociedades industriais e de expansão dos sistemas educativos no século XX, a aprendizagem se tornou um imperativo para uma nova ordem econômica e social de desenvolvimento. Segundo suas análises, “a lógica do desenvolvimento (...) não mais está pautada no desenvolvimento coletivo da população, mas no sucesso de cada sujeito em particular” (LOUREIRO; LOPES, 2019, p. 99/100). Para as autoras, trata-se de focar as melhorias das condições de desenvolvimento não mais como metas coletivas da sociedade, mas um *status* a ser atingido individualmente (LOUREIRO; LOPES, 2019). Nesta perspectiva, a aprendizagem pode ser compreendida como uma forma de aquisição de habilidades e competências específicas para a autogestão.

Entretanto, no contexto educacional brasileiro, torna-se possível evidenciar um quadro preocupante, especialmente pelas novas tendências formativas em jogo. Primeiro, porque as estatísticas evidenciam pouco avanço nos domínios básicos dos estudantes da Educação Básica, distanciando-os gradativamente das metas estipuladas, se analisadas as séries históricas de desempenho, especialmente pela queda considerável dos índices no percurso dos estudantes ao longo de toda trajetória escolar (Anos Iniciais/Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). E, em segundo lugar, trata-se de reconhecer os aspectos da desigualdade no desempenho dos estudantes. Frente ao conjunto de dados analisados nesta investigação, pode-se indicar, no mínimo, três dimensões relativas às desigualdades: econômicas, geográficas/territoriais e étnico-raciais.

Para evidenciar como tais processos têm se apresentado recentemente no Brasil, dados do relatório Educação Já!<sup>37</sup> (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018)<sup>38</sup>, ressaltam, em síntese, alguns pontos problemáticos das questões de acesso, permanência e qualidade na Educação Básica. Cabe ressaltar, por exemplo, que o foco estatístico do referido relatório se pauta pela questão da qualidade baseado no desempenho (especialmente a partir do IDEB<sup>39</sup>) e nos indicadores da aprendizagem. Apesar de se considerarem aspectos relacionados à aprovação/reprovação escolar e à distorção idade-série, a centralidade da pauta direciona-se ao desempenho, compreendido como rendimento em áreas específicas. Neste ponto, áreas como Língua Portuguesa e Matemática aparecem com destaque.

---

<sup>37</sup> Como apontado no Capítulo 3, apesar de utilizar materiais produzidos pelo Movimento Todos Pela Educação (MTPE) nas análises, reconhece-se que a crítica à discursividade meritocrática e individualizada que se busca estabelecer a partir do conjunto de autores selecionados nesta Tese está presente nas produções estatísticas e teóricas do TPE. Reiterada esta ressalva, destaca-se que isto será considerado e explorado nas análises.

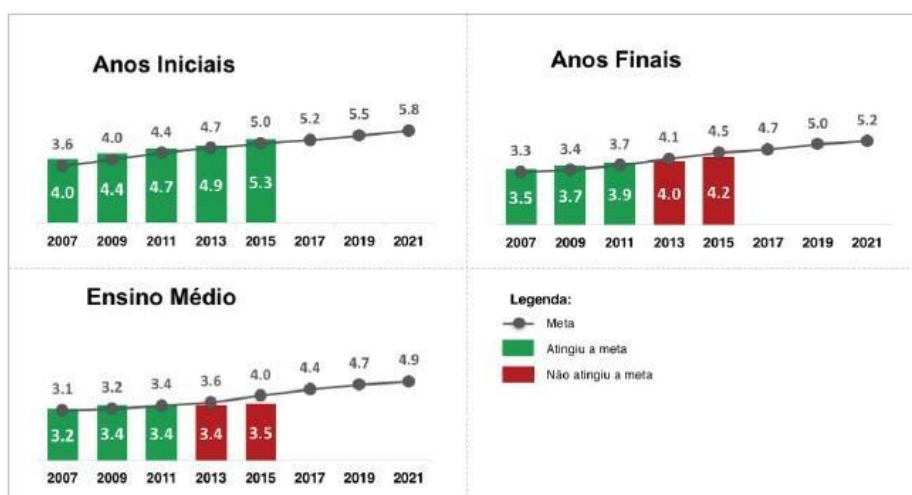
<sup>38</sup> Apesar de não se tratar do foco analítico da Tese, torna-se importante destacar, como forma de contraponto crítico à discursividade posta em jogo pelo MTPE, os estudos empreendidos por Ball (2014). De acordo com o autor, no campo educacional — em especial, nas políticas educacionais — evidencia-se nas últimas décadas uma “nova filantropia” que pode ser caracterizada como um tipo de “capitalismo social”. Trata-se de instituições, movimentos ou grupos da sociedade civil que visam “fomentar e promover soluções de mercado para problemas sociais e educacionais perversos” (BALL, 2014, p. 117). Em suas análises, salienta que isso não restringe a regiões ou países específicos, mas caracteriza-se como uma estratégia dentro da nova política mundial de redes. Na perspectiva teórica adotada por esta Tese, é desde tal perspectiva crítica que se compreende o MTPE.

<sup>39</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Mais informações: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 12 Fev. 2020.

A partir desta perspectiva analítica, os dados apresentados pelo relatório apontam que há um tipo padrão de trajetória pela Educação Básica. Assim, à medida que os sujeitos avançam pelas etapas da Educação Básica no período histórico analisado (1988-2018), evidencia-se uma tendência de diminuição nas taxas de conclusões, aumento das reprovações e da distorção idade-série e, principalmente, uma queda considerável no desempenho estatístico considerando-se as avaliações de larga escala às quais os alunos da Educação Básica são submetidos<sup>40</sup>. Tais evidências podem ser percebidas nos dados que abordam as realidades de todo o país, apesar de múltiplas desigualdades regionais. Por outro lado, quando tais evidências são apontadas e comparadas entre realidades regionais ou econômicas marcadas por algum tipo de desigualdade (especialmente econômica), tendem a se mostrar mais intensas. De acordo com as análises do Movimento Todos pela Educação (2018, p. 22), “Os dados mostram que avanços estão sendo obtidos nos anos iniciais do ensino fundamental e, em menor escala, nos anos finais dessa etapa”. Entretanto, como se pode visualizar na Figura 17 que segue abaixo, “as metas fixadas pelo Ministério da Educação para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio não foram alcançadas nas últimas edições” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 22):

FIGURA 17: SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2007-2021)

**Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – resultados e metas (rede pública e privada)**



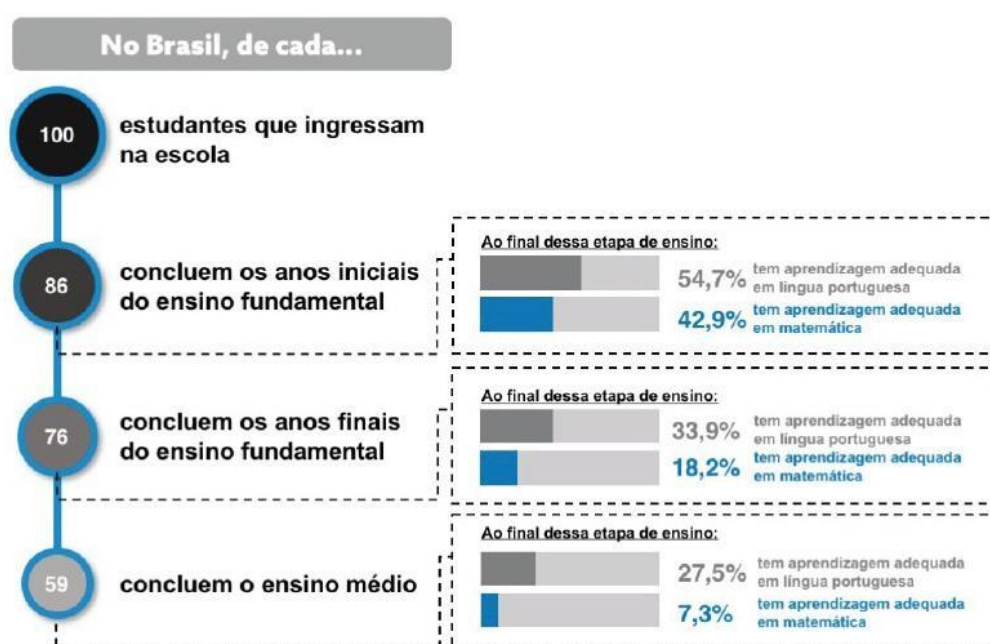
Fonte: Movimento Todos pela Educação (2018, p. 22).

<sup>40</sup> Como exemplos, pode-se citar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil, ambas na etapa do Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No Brasil, tais exames são aplicados e aferidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desta forma, evidencia-se que apesar do crescimento considerável de acesso, tanto permanência como qualidade (compreendida pela perspectiva da aprendizagem) se mostram problemáticas. Tal tendência também pode ser evidenciada a partir dos dados que sintetizam um tipo de padrão nas trajetórias escolares dos alunos entre as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim como os indicadores da aprendizagem apontam para uma piora gradativa nos desempenhos ao longo do avanço na Educação Básica, a não conclusão dos anos e, conseqüentemente, das etapas, também aumenta dentro deste cenário. De acordo com o Movimento Todos pela Educação (2018, p. 25), “os resultados vão piorando ao longo dos anos em termos de conclusão e aprendizagem adequada”. A síntese destas tendências nas trajetórias escolares pode ser observada na Figura 18, que segue, com dados relativos ao ano de 2017:

FIGURA 18: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2017)

**Evolução dos alunos na educação básica - Quadro Síntese**



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2018, p. 25).

Dentre as justificativas para alavancar e qualificar os indicadores da aprendizagem no país, o Movimento Todos pela Educação (2018, p. 13) pontua que “para o Brasil de fato avançar rumo a um País melhor para todos os seus cidadãos, é condição necessária garantir o crescimento econômico sustentável e a contínua redução da pobreza e das desigualdades sociais que o afligem”. Nesta lógica, destaca-se que não só a pobreza, mas também as desigualdades sociais se mostram centrais de serem combatidas para o desenvolvimento e crescimento econômico pleno do país. Assim, a



educação — e, conseqüentemente, a aprendizagem — torna-se um tipo de arma no combate às desigualdades. Segundo as recomendações do Movimento acima referenciado, “pesquisas já apontam com alto grau de segurança que a educação deve ser considerada variável central para redução das desigualdades” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15). Entretanto, apesar da indicação do MTE acerca da educação como possibilidade de redução das desigualdades, acentua-se em suas publicações um tom meritocrático neste direcionamento, pois há uma tendência individualizada nesta discursividade que está no cerne da crítica à qual a análise das desigualdades escolares sugerida por esta investigação está alinhada. Esta discussão será aprofundada no próximo capítulo da Parte II.

Desta forma, para as propostas que tal movimento indica em termos de política educacional para o país, a educação “pode contribuir para a redução/eliminação de barreiras que ampliam as desigualdades e impedem o processo de desenvolvimento pessoal pleno. É nela que está a chave que possibilitará uma participação autônoma e efetiva em uma sociedade cada vez mais inclusiva” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 15). Assim, entendendo a educação na perspectiva da aprendizagem — pautada por um viés quase que exclusivamente individualizado —, ela passa a ocupar um lugar na qual se vislumbra a possibilidade de reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento pessoal pleno. Na mesma linha argumentativa, a BNCC (BRASIL, 2018) não indica preocupações em relação à pobreza e sua relação com a educação, mas com a consideração das desigualdades e uma preocupação constante com questões relativas à equidade<sup>41</sup>.

Após estas delimitações contextuais e históricas, cabe retomar a perspectiva conceitual que permitiu a conjugação da temática da aprendizagem na construção do objeto de estudo. Seguindo as definições apontadas por Simons e Masschelein (2013) acerca do dispositivo de aprendizagem, pontua-se que o conceito possibilitou a conjugação da discursividade da aprendizagem com a temática da desigualdade, que será abordada com mais profundidade no próximo capítulo. Segundo os referidos autores, tal dispositivo caracteriza-se por um tipo de ironia, pois “a aprendizagem é tanto uma força de adaptação do empreendedor autogovernado quanto um instrumento

---

<sup>41</sup> A partir das análises de Veia-Neto (2010), compreende-se a possibilidade de reflexões a partir do conceito de equidade; indica que a igualdade está diretamente atrelada a uma utopia moderna. Na mesma perspectiva, aponta que a equidade “trata-se de um conceito que está muito mais perto dos conceitos de justiça, distribuição e equivalência do que de igualdade” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5). Apesar destes apontamentos, ressalta-se que estas discussões também serão aprofundadas no último capítulo da Parte II.

para garantir a adaptação ou valor agregado do capital na sociedade” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 100)<sup>42</sup>. Ao se colocar como um conceito central nas definições pedagógicas e curriculares atuais, supostamente promovendo (mais) liberdade e autonomia, essa nova gramática educacional em jogo, marcada pela discursividade da aprendizagem, ignora desigualdades históricas que condicionam contextos marcados por múltiplas desigualdades, como é o caso brasileiro. Nesta perspectiva, a superação das desigualdades aproxima-se da aprendizagem e torna-se uma das condições para estas sejam eliminadas ou reduzidas.

Rubio-Gaviria (2017a), ao definir a aprendizagem permanente como a técnica dominante para a condução das condutas no século XXI, alerta para o que denomina de abjeções de nosso tempo: aqueles que não se assumem como aprendentes. Segundo o autor, “aqueles que não praticam uma existência desde e em função da aprendizagem, correm perigo de habitar as margens sociais, enquanto são deixados de fora da imprevisibilidade, da contingência e do caráter de novidade que é característico do contemporâneo” (RUBIO-GAVIRIA, 2017a, p. 144)<sup>43</sup>. Ao rastrear e analisar documentos de organismos e agências internacionais, especialmente da UNESCO, Rubio-Gaviria (2017a) identifica a centralidade da aprendizagem nas discussões tecidas, inclusive compreendendo-a como sinônimo de educação. Desde tal analítica, não se trata de uma simples alternativa da linguagem, mas, como aponta Rubio-Gaviria (2017a,) trata-se de um discurso como lugar de habitação. Assim, apontando tal emergência desde a década 1990, a aprendizagem desponta como resultado das possibilidades da educação, podendo ser compreendida como a garantia para o desenvolvimento genuíno (RUBIO-GAVIRIA, 2017a).

Tomando as definições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2018), as articulações teóricas empreendidas pelos autores aqui referenciados mostram-se enredadas no tipo de discursividade por eles problematizada. De acordo com o referido documento, a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10). Na mesma perspectiva, evidencia-se um foco que privilegia aprendizagens essenciais em relação ao ensino de conteúdos mínimos: “Ao dizer que os conteúdos

---

<sup>42</sup> Tradução nossa.

<sup>43</sup> Traduções nossas.

curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 15). Desta forma, evidencia-se que a proposta curricular vigente, tendo como foco o desenvolvimento de competências, não tem a preocupação central na aprendizagem de conteúdos escolares, como outrora poderia se identificar. Nesta perspectiva, de acordo com as definições curriculares da BNCC, acrescenta-se ao saber o saber fazer:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “*saber*” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “*saber fazer*” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos).

Ao identificar tais proposições na proposta de reformulação curricular do país, evidenciam-se elementos do que Dardot e Laval (2016) denominam de uma atitude empresarial. Para os autores, trata-se de uma ascese: uma nova forma de sabedoria, na qual “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ativo e autônomo na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver estratégias de vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337). Nesta perspectiva, todos os aspectos da vida, para além do trabalho, são invadidos pelo tom empresarial que marca o novo léxico em jogo. Assim, “a criação e o desenvolvimento de si mesmo são uma atitude social que deve ser adquirida, um modo de agir que deve ser desenvolvido” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337). De acordo com as análises de Dardot e Laval (2016, p. 339), a ascese da empresa de si mesmo deve produzir o que denominam de sujeito do envolvimento total.

Nesta perspectiva, de acordo com as análises de Klaus (2017), ao pautar especificamente o fenômeno do empresariamento da educação, salienta-se que a relação entre educação, capacitação e empresa “tem consistido prioritariamente na formação de sujeitos empreendedores para atuarem num cenário altamente flexível” (KLAUS, 2017, p. 348). Segundo suas análises, este tripé que sustenta as novas ênfases formativas — educação, capacitação e empresa — ao enfocarem na reengenharia que inauguram as

formas de gestão contemporâneas, propõem “que os sujeitos se movimentem permanentemente a partir do investimento que fazem em seu capital humano e da capacidade que têm de aprender a aprender” (KLAUS, 2017, p. 349). Nesta linha argumentativa, evidenciam-se estreitas relações entre a economia e a educação, bem como com o mercado de trabalho, exigindo-se novas características dos sujeitos envolvidos.

Considerando-se esta produção de sujeitos envolvidos pela atitude empresarial anteriormente definida, diferentes técnicas têm sido utilizadas para tais fins. Dardot e Laval (2016) apontam que *coaching*, programação neurolinguística (PNL), análise transacional (AT) e outros procedimentos ligados a uma “escola” ou “guru” objetivam um melhor “domínio de si mesmo”, das emoções, do estresse, das relações com os clientes ou colaboradores, chefes ou subordinados. Para os autores, “todos têm como objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339). Nesta perspectiva, nas proposições curriculares preconizadas na BNCC (2018), destaca-se a centralidade das denominadas competências socioemocionais. De acordo com as habilidades delimitadas frente ao desenvolvimento de competências, aspectos cognitivos e socioemocionais são igualmente previstos como fundamentais para o bom desenvolvimento dos sujeitos. Tal definição mostra-se conectada ao tipo de desenvolvimento previsto por esta atitude empresarial anteriormente descrita e analisada.

Nesta perspectiva, o risco torna-se uma dimensão da existência e um estilo de vida, pois “ser empresa de si mesmo pressupõe viver inteiramente em risco” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346). Na mesma linha argumentativa, Beck (2018) propõe a categoria de classe de risco para compreender os fenômenos atrelados aos riscos globais no século XXI. Segundo o autor, ao diferenciar elementos históricos das sociedades, destaca-se que “a sociedade de classes nacional se baseia na distribuição de bens (...). A sociedade de risco mundial baseia-se na distribuição de males” (BECK, 2018, p. 109). De acordo com suas análises, a partir do diagnóstico da metamorfose e da radicalização das desigualdades sociais na sociedade de risco mundial, cria-se o conceito de classe de risco. Assim, “classe de risco lança luz sobre a intersecção entre posições de risco e posições de classe” (BECK, 2018, 110). Ao propor uma crítica às lentes do nacionalismo metodológico e das tendências dominantes nas investigações clássicas da sociologia, Beck (2018, p. 112) pontua que “a categoria de classe, destinada a incorporar a distribuição desigual de bens, é uma categoria imprecisa demais para

captar as realidades explosivas das desigualdades radicalizadas no contexto de expectativas globalizantes de igualdade e justiça”.

Em estudo anterior, Beck (2011), ao caracterizar a modernidade reflexiva, indica que o processo de modernização se torna reflexivo, pois se converte a si mesmo em tema e problema. Apesar das reflexões acerca da modernidade, o autor salienta que os riscos não são uma invenção moderna. Entretanto, ressalta que os riscos em configurações históricas precedentes se articulavam à ordem pessoal e não a situações de ameaças globais, tais como as contemporâneas. Para o autor, “a sociedade de risco é uma sociedade catastrófica. Nela, o estado de exceção ameaça converter-se em normalidade” (BECK, 2011, p. 28). Desta forma, salienta que “o sujeito político da sociedade de classe — o proletariado — corresponde, na sociedade de risco, a mera suscetibilidade de todos em razão de imensos perigos mais ou menos palpáveis” (BECK, 2011, p. 59). Para o autor, sistemas axiológicos inteiramente diversos são alavancados nesses dois tipos de sociedades modernas:

Em sua dinâmica evolutiva, as sociedades de classes continuam referidas ao ideal de igualdade (em suas várias formulações, da “igualdade de oportunidades” até as variantes de modelos socialistas de sociedade). Não é o caso da sociedade de risco. Seu contraprojeto normativo, que lhe serve de base e impulso, é a segurança. O lugar do sistema axiológico da sociedade “desigual” é ocupado assim pelo sistema axiológico da sociedade insegura. Enquanto a utopia da igualdade contém uma abundância de metas conteudístico-positivas de alteração social, a utopia da segurança continua sendo peculiarmente negativa e defensiva: nesse caso, já não se trata de alcançar algo efetivamente bom, mas tão somente de evitar o pior (BECK, 2011, p. 60).

Nesta linha argumentativa, em lugar da superação da carência, entra a superação do risco, pois “a potenciação dos riscos faz com que a sociedade global se reduza a comunidade de perigos” (BECK, 2011, p. 53). Conforme ressaltam Dardot e Laval (2016, p. 348), atualmente pode-se compreender que a produção e a gestão de riscos obedecem a uma lógica muito diferente daquela do Estado social. Para os autores, ao retomarem a tese dos estudos de Beck (2011), trata-se da criação de riscos individualizados: “assistimos a uma individualização radical que faz com que todas as formas de crise social sejam percebidas como crises individuais, todas as desigualdades sejam atribuídas a uma responsabilidade individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 348).

A partir de uma concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas, necessita-se de uma nova norma subjetiva para a constituição do sujeito neoliberal — o neossujeito —, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais. “O sujeito neoliberal em formação, (...), é correlato de um dispositivo de desempenho e gozo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321). Neste sentido, a escola e suas proposições curriculares e formativas passam a mostrar novas ênfases. No caso do Brasil, a BNCC (2018) sintetiza muitos dos elementos explorados desde esta perspectiva. Como apontado anteriormente, o desempenho, fortemente atrelado a uma dimensão econômica, têm ligações com questões cognitivas e emocionais, por exemplo. A perspectiva de desenvolvimento emocional como condição para um desempenho individual satisfatório pode ser caracterizada a partir de duas dentre as 10 Competências Gerais da Educação Básica, previstas pela BNCC (BRASIL, 2018), conforme o Quadro 17, que segue abaixo:

QUADRO 17: COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - BNCC

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2018, p. 10).

Partindo deste quadro analítico, Ciervo e Silva (2019), ao analisarem a centralidade das competências socioemocionais nas recentes políticas curriculares brasileiras, afirmam que estas “estão sendo apresentadas como forma de alinhar a educação ao desenvolvimento de sujeitos flexíveis e resilientes” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 397). De acordo com os autores, as competências socioemocionais passam a ser usadas para “definir um conjunto de práticas pedagógicas que asseguram a configuração de um sujeito que responda às exigências do século XXI, ou seja, um sujeito que aprenda a desenvolver as competências emocionais e sociais necessárias para vencer na vida” (CIERVO; SILVA, 2019, p. 392). Entretanto, tal perspectiva não anula a dimensão econômica da aprendizagem e do desenvolvimento de competências, pois, como apontado anteriormente, trata-se de dimensões interligadas.

Seguindo tais análises desde uma perspectiva social mais ampla, torna-se possível retomar os aspectos e os efeitos de tais enredamentos no quadro educacional.

Assim, Simons e Masschelein (2013), ao argumentarem pela ironia do dispositivo de aprendizagem, apontam uma necessária individualização de processos que prescindem de especialistas típicos de um tipo de vigilância e instrução normalizadora. Para os autores, “o empresário de si mesmo, tendo em conta sua ética de adaptação, avaliação e retroalimentação contínuas são indispensáveis. (...). O que ele necessita é de monitoramento constante, entretenimento e retroalimentação para conhecer a si mesmo” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 100). Desta forma, mais do que condicionar-se a uma normalidade requerida, o sujeito marcado por esta nova norma subjetiva necessita desenvolver uma permanente capacidade de adaptação às situações, nas mais variadas dimensões de sua vida.

Dito isso, ressalta-se que frente à complexidade na qual a aprendizagem mostra-se enredada, uma vez que pode ser articulada a campos distintos, há alguns campos de saber que se tornam centrais para compreender esta configuração. Ao evidenciar-se como um conceito central na Contemporaneidade, ela também se mostra voltada aos processos de individualização e de desenvolvimento do novo tipo de sujeito requerido pelas condições globais. Desta forma, convém ressaltar que na analítica dessa Tese, toma-se como central a relação entre aprendizagem e o campo de saber econômico. Justifica-se tal recorte, dentre os muitos possíveis, por compreender, a partir de Dardot e Laval (2016), a sociedade neoliberal mais do que uma definição própria aos sistemas econômicos, mas como a nova razão-mundo. Da mesma forma, compreende-se “que o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (LAVAL, 2004, p. 3). Acrescenta-se a tais definições, conforme abordado neste capítulo a partir dos estudos e autores conjugados, que a aprendizagem, mais do que apresentar-se como um efeito do presente regime econômico e governamental, torna-se um instrumento de condicionamento e adaptabilidade dos sujeitos à racionalidade que lhe move.

Buscando compreender como tais mudanças se evidenciam no período analítico de 30 anos mobilizado nesta Tese (1988-2018), pontua-se que “o neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. (...). A presente mutação é, na realidade, a atualização em uma fase mais madura da sociedade de mercado” (LAVAL, 2004, p. 8). De acordo com Lazzarato (2011), ao analisar a transformação neoliberal da sociedade nos primórdios do século XXI a partir dos estudos de Michel Foucault<sup>44</sup>, aponta

---

<sup>44</sup> Lazzarato (2011) refere-se especificamente à aula do dia 28 de março de 1979, do curso *O Nascimento da Biopolítica*. Ver em *Referências*.

diferenças nas formas de governo liberal e neoliberal. Segundo Lazzarato (2011, p. 15), “o governo liberal não é um governo econômico limitado a reconhecer e observar as leis econômicas; é um governo que tem por objetivo e por alvo o conjunto da sociedade”. Por outro lado, “diferentemente do liberalismo clássico, aquilo que é mais destacado pelos neoliberais, não é a troca, mas a concorrência como princípio de organização do mercado” (LAZZARATO, 2011, p. 18). Desta forma, “se a troca leva à igualdade, a concorrência, por sua vez, leva à desigualdade” (LAZZARATO, 2011, p. 18). Nesta lógica, a desigualdade torna-se uma condição para fazer da concorrência um princípio regulador não só do mercado, mas das próprias organizações sociais, dentre elas a educação escolar. Da mesma forma, os riscos são assumidos, enfrentados e gerenciados individualmente.

De acordo com as análises de Rubio-Gaviria (2017b)<sup>45</sup>, pode-se observar ênfases distintas nas possibilidades de compreensão do *homo œconomicus* ao sujeito empreendedor a partir desta grade analítica de deslocamento nas formas de governo do liberalismo clássico e de sua versão avançada (neoliberal). Segundo os estudos do autor, ambas as figuras podem ser compreendidas como sujeitos de aprendizagem. Entretanto, especialmente ao aprofundar analiticamente tais definições a partir do campo da economia, sinaliza características próprias do empreendedor (*empresário de si*). Assim,

O empresário é uma maneira de empreender ações sempre à luz do contingente. O sujeito empresário é, pois, um agente que, atuando no mundo das contingências, mostra-se pronto para a realização de inovações ou, o que é o mesmo, é um sujeito que aprende e é capaz de intervir no meio de uma maneira inovadora para adaptar-se a ele, e para tanto requer o empreendimento de novas ações e novas combinações (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 204)

A condição de empresário de si não se torna uma possibilidade apenas aos empresários ou a sujeitos de espaços empresariais específicos, mas “se trata de uma atitude que o homem do século XX pode adotar em momentos específicos da sua vida” (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 205). A figura do *homo œconomicus*, definido como o sujeito de interesse, é “útil para explicar o homem moderno como um sujeito fundamentalmente econômico e que entrou em crise com a preponderância da ação humana, que se configurará como a produção de saber sobre o homem durante o século XIX” (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 212). Assim, a ação do sujeito empreendedor é

---

<sup>45</sup> Traduções nossas.



irracional desde o ponto de vista econômico: “distinto do *homo œconomicus*, a ação do sujeito empreendedor tem como propósito modificar (inovar, ou seja, pôr em marcha inovadoras combinações em economias de competência) processos de produção com objetivo de fazer avançar a sociedade” (RUBIO-GAVIRIA, 2017, p. 212).

A partir do conjunto de autores mobilizados, compreende-se que a aprendizagem está articulada ao capitalismo neoliberal, financeiro e globalizado e às mudanças subjetivas aí envolvidas. Como indica Rubio-Gaviria (2017), há mudanças entre a figura subjetiva do liberalismo clássico e avançado, pois o interesse já não está no centro; para o sujeito empreendedor (empresário de si) o que está em jogo é a constante capacidade de adaptação, para a qual são mobilizadas características como a criatividade e a inovação. Portanto, identifica-se um deslocamento na norma subjetiva e é especificamente nesse ponto que a educação e a formação se mostram centrais, pois é também a partir delas que estas condições podem se concretizar.

Ao mobilizar a discussão acerca da aprendizagem para o amplo campo educacional, Popkewitz, Olsson e Petersson (2009, p. 92), indicam que “a sociedade da aprendizagem é uma prática de governo e um efeito de poder. Sua individualidade pedagógica circula de tal modo a ordenar, diferenciar e dividir quem é e quem não é o cosmopolita razoável”. Em outras palavras, trata-se de compreender que os riscos assumidos na tarefa de assumir-se como um sujeito do tipo cosmopolita inacabado são individuais; da mesma forma, as condições sociais e individuais de alcançá-las ou não se mostram-se como tarefas de cada indivíduo. A discussão sobre as condições de seleção dos mais aptos e descarte dos inaptos será aprofundada posteriormente. Por ora, reconhece-se a aprendizagem, compreendida como uma engrenagem complexa desde a definição do dispositivo, como uma condição importante na aquisição de certas habilidades e competências para a constituição do cosmopolita inacabado nesta sociedade de aprendizagem.

Nesta perspectiva, retoma-se a ideia mobilizadora na compreensão do dispositivo da aprendizagem a partir de Simons e Masschelein (2013). Ao caracterizarem a ironia de tal dispositivo, por hipoteticamente promoverem mais liberdade individual, os autores sinalizam que “o conhecimento de si mesmo do empreendedor refere-se à acumulação incessante de resultados de aprendizagem em sua trajetória de aprendizagem personalizada e à balança comercial intermediária de seus investimentos de aprendizagem” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 100). Desta forma, como um exercício incessante de retroalimentação, “ela funciona como um tipo

de *posicionamento global* — retroalimentação permanente para uma permanente orientação” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2013, p. 100, grifos dos autores). Assim, a aprendizagem, desde a perspectiva do sujeito empreendedor, como efeito e como instrumento do regime governamental, tal como apontam os autores acima referenciados, tem relações diretas com a temática da desigualdade. Pelo seu caráter inclusivo e possível para todos, inerente à discursividade da aprendizagem, ao exacerbar o caráter individual como forma de gerenciamento de riscos e adaptação às condições possíveis, as marcas da desigualdade tornam-se problemas a serem enfrentados não de forma coletiva, mas como desafios meramente individuais.

O novo léxico educacional em jogo, supostamente promotor de mais autonomia e igualdade, talvez não seja uma possibilidade para todos, apesar da retórica que a sustenta. Desta forma, ao supostamente promover mais igualdade, através da narrativa da aprendizagem como uma possibilidade para todos, dentro de uma perspectiva inclusiva, talvez se produzam, multiplicam e criam-se (novas) formas de desigualdade dentro do contexto escolar. E é partindo para este enredamento que se segue para o próximo capítulo, no qual estas questões serão aprofundadas.

## 6 A EXPERIÊNCIA DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

### QUADRO 18: AFIRMATIVA-SÍNTESE III

A desigualdade social e econômica impacta diretamente a experiência escolar dos sujeitos. Estatisticamente, as dimensões étnico-raciais, econômicas, sociais, regionais e geográficas têm um forte impacto nas possibilidades de (in)sucesso nas trajetórias pela Educação Básica no Brasil. Entretanto, quando o tipo de formação requerida passa a considerar a desigualdade como uma condição a ser gerenciada individualmente, visando levar os sujeitos a uma norma subjetiva marcada pela adaptação permanente, o desenvolvimento individual torna-se um tipo de violência subjetiva, especialmente para aqueles grupos cujos efeitos da exclusão, da pobreza e das desigualdades são mais intensos, inclusive conjugando e multiplicando-se.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das reflexões empreendidas neste capítulo, delimitou-se a construção da afirmativa-síntese, que abre o último capítulo desta Parte II. Desde o debate das desigualdades escolares, especialmente a partir dos estudos de Dubet (2001; 2008; 2011; 2020), foi possível dar continuidade à proposta definida com o objeto de estudo e delimitar as perguntas de pesquisa mobilizadoras. Conjuntamente aos capítulos anteriores, nos quais também foram apresentadas estas sínteses argumentativas, este capítulo visa ao fechamento da construção e reflexão sobre o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, a articular as análises finais da Parte III. Salienta-se que pela amplitude de possibilidades teóricas sobre a temática das desigualdades, além das reflexões específicas sobre estas, também há um subcapítulo no qual são discutidos conceitos que se aproximam à ampla análise das desigualdades na Contemporaneidade.

Assim, segundo as definições de Johnson (1997, p. 129) no Dicionário de Sociologia, “a desigualdade é uma diferença que os indivíduos e grupos sociais julgam segundo escalas de valor”. Como exemplo, pontua que negros e brancos possuem diferentes pigmentações da sua pele. Esta diferença, *a priori*, não implicaria qualquer desigualdade. “No entanto, em numerosas sociedades cada um deles goza de um estatuto diferente ao qual estão ligadas vantagens e desvantagens. As desigualdades são essencialmente sociais e estão ligadas à existência de estratificações econômica, política, de prestígio, etc.” (JOHNSON, 1997, p. 129). Desta forma, indica-se que as desigualdades estão sempre atreladas a grupos sociais e suas relações materiais, simbólicas e subjetivas. Na mesma linha argumentativa, as desigualdades educacionais e escolares estão diretamente conectadas a outras dimensões das desigualdades: ora podem ser compreendidas como efeitos da conjugação de variações da desigualdade (econômica ou de renda, por exemplo), ora podem evidenciar efeitos sobre estas mesmas variações.

De acordo com as análises tecidas por Wilkinson e Pickett (2015), a desigualdade produz efeitos parecidos em qualquer lugar. Ao tomarem como base empírica um múltiplo conjunto de dados de variados países, os autores indicam os efeitos da desigualdade para além do viés econômico e de renda. Apontando aspectos psicológicos, subjetivos e de bem-estar generalizado, inferem que “as evidências mostram que reduzir a desigualdade é o melhor meio de melhorar o ambiente social e, assim, a verdadeira qualidade de vida para todos nós” (WILKINSON; PICKETT, 2015, p. 71). Deste modo, indicam o caráter relacional da desigualdade: “o que marca os bairros que têm saúde precária (...) logicamente não é a desigualdade dentro deles. Mas, sim, que eles são desiguais — ou desprovidos — em relação ao resto da sociedade” (WILKINSON; PICKETT, 2015, p. 70). Para os autores, trata-se de compreender a extensão da desigualdade que permeia a sociedade.

Os investimentos na redução da pobreza<sup>46</sup> e da desigualdade passam a compor agendas distintas entre países mais ricos e igualitários na distribuição de sua renda e aqueles cujas realidades materiais ainda são marcadas por carências básicas, como saneamento, água potável e moradia digna. Desta forma, Wilkinson e Pickett (2015) indicam que, apesar de alguns países não terem grandes contingentes populacionais marcados pela pobreza, a desigualdade é um problema que também está presente nestes contextos. Entretanto, sociedades marcadas pela pobreza e por grandes desigualdades sociais e econômicas tendem a sofrer com mais intensidade o que os autores definem como os efeitos da desigualdade, especialmente pela desigualdade de renda. Assim, “quanto mais verticalizado o gradiente social de um problema dentro da sociedade, mais fortemente estará ligado à desigualdade” (WILKINSON; PICKETT, 2015, p. 69). Para os autores,

Mostramos que são as pessoas em quase todos os níveis de renda, não só os pobres, que têm um pior desempenho em sociedades mais desiguais. Mesmo quando se comparam grupos de pessoas com a mesma renda, descobre-se que as sociedades mais desiguais se saem pior do que as pessoas de mesma renda nas sociedades mais igualitárias. Embora algumas sociedades mais desiguais tenham mais pobres, a maior parte da relação com a desigualdade não é, como

---

<sup>46</sup> Nas definições apresentadas por Wilkinson e Pickett (2015), a dimensão da pobreza refere-se às questões materiais e de renda. Todavia, nas análises tecidas por Sen (2010), a pobreza é compreendida como privação de capacidades básicas em vez de baixo nível de renda. Segundo o autor, apesar de não ser o utilizado por ele, renda é o critério tradicional de identificação da pobreza. Mais adiante esta discussão será retomada.

apontamos antes, explicadas pelos pobres: os efeitos são muito mais espalhados (WILKINSON; PICKETT, 2015, p. 241).

Diante destes apontamentos amplos sobre as desigualdades, indica-se que a opção teórica nesta Tese direciona à análise da respectiva temática desde a perspectiva da experiência das desigualdades (DUBET, 2020). Entretanto, antes de aprofundar estes debates teóricos, reitera-se que os conceitos que se aproximam das discussões sobre as desigualdades podem indicar diferentes e até divergentes caminhos teóricos. Desta forma, para evidenciar as opções feitas nesta investigação, este capítulo está inicialmente direcionado à definição do foco teórico que subjaz as análises realizadas; já na parte final, segue um subcapítulo no qual se discute como conceitos semântica, teórica e analiticamente próximos às desigualdades (por exemplo, pobreza, diferença e equidade) foram considerados na pesquisa.

Dito isso, reconhece-se que as desigualdades, de forma ampla, não se trata de um debate consensual. Da mesma forma, é elaborada desde diferentes campos de saber como a Economia, a Sociologia, o Direito e a Educação. No Dicionário das Ciências Humanas, Dortier (2010) apresenta como as diferentes dimensões das desigualdades — naturais, sociais, cívicas, entre outras — foram reinventadas de acordo com demandas específicas de cada tempo histórico. Nesta perspectiva, reconhece-se que a desigualdade e sua relação com a educação escolar é um fenômeno central no século XX, no qual se materializam grande parte dos processos de expansão da Educação Básica dos Estados nacionais, inclusive do Brasil. Certamente, outras relações entre desigualdades e educação escolar seriam passíveis de análise em outros contextos históricos. Entretanto, pela análise de dados estatísticos e pelo foco nos processos de expansão e democratização escolar aqui indicados, a pesquisa direciona-se a um foco específico do período de efervescência destes processos no Brasil, localizados no século XX e, em especial, na virada do século XX para o século XXI.

Frente a estes apontamentos contextuais das escolhas teóricas empreendidas, destaca-se que a opção desde a compreensão da experiência das desigualdades dirige-se a um foco bastante específico: à dimensão subjetiva. Assim, apesar da pesquisa não se voltar a um tipo de material no qual constem descrições ou narrativas, as análises estatísticas apontam evidências e características específicas dos sujeitos que, nos termos aqui definidos, configurariam os processos de expulsão escolar, como será aprofundado na Parte III. Essa leitura se tornou possível pelo reconhecimento e pelas evidências

estatísticas nas quais se vislumbra, como salienta Dubet (2020), um processo de recrudescimento das desigualdades. Além deste apontamento, a própria possibilidade de compreensão das desigualdades, no contexto do capitalismo neoliberal financeiro e global, mostra a necessidade de novas lentes analíticas para a leitura destes fenômenos. Nos termos de Dubet (2020), pode-se considerar o momento atual como uma situação paradoxal: “o agravamento mais ou menos intenso das desigualdades se conjuga com o esgotamento de um certo sistema de desigualdades formado nas sociedades industriais, o das classes sociais” (DUBET, 2020, p. 11).

O declínio de uma sociedade de tipo industrial evidencia um impacto subjetivo na experiência pela qual cada indivíduo vive as desigualdades. Nos contextos sociais do final do século XIX e principalmente do século XX, há a configuração de lutas específicas em relação às desigualdades pautadas por movimentos coletivos. O movimento operário, as organizações sindicais e os períodos de greves reivindicatórias exemplificam o caráter coletivo das respectivas agendas. Para Dubet (2020), com o esgotamento de um sistema marcado pelas lutas coletivas contra as desigualdades, recentemente pode-se vislumbrar a experiência das desigualdades multiplicadas e individualizadas como movimento de ser “desiguais *na qualidade de*” (DUBET, 2020, p. 11 grifos nossos). Nesta perspectiva, o enfrentamento das desigualdades se torna um desafio mais doloroso e individualizado, pois trata-se de experiências singulares e íntimas (DUBET, 2020).

O entrecruzamento de tipos de desigualdades e suas respectivas dimensões e/ou relações conceituais torna-se um panorama profícuo para compreender as desigualdades multiplicadas ou as microdesigualdades caracterizadas por Dubet (2001). Ao analisar a experiência social das desigualdades, indica que “nunca a contradição entre as duas faces da igualdade (ou das desigualdades) foi tão aguda” (DUBET, 2001, p. 14). De acordo com o autor, “nunca o confronto entre a afirmação da igualdade dos indivíduos e as múltiplas desigualdades que fracionam as situações e as relações sociais foi tão violento e tão ameaçador para o sujeito” (DUBET, 2001, p. 14). Os grupos marcados por múltiplas desigualdades poderiam ser definidos, nas palavras de Dubet (2001), por um tipo de desvantologia que reverberaria nos programas das políticas públicas. As características de tais grupos, conforme as análises aqui apresentadas, apontam que as desvantagens estão condicionadas por alguns fatores centrais como grupos étnicos, condições econômicas e sociais, bem como as desigualdades regionais e geográficas.

Ao analisarem aspectos da desigualdade especificamente relacionados ao Brasil e suas ligações com a educação, Vitelli, Fritsch e Silva (2019), tomando dados relativos ao período de 2004 a 2014, levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pontuam que houve crescimento no acesso à educação para estudantes declarados como pretos e pardos, assim como redução nas diferenças no acesso à educação entre famílias menos favorecidas economicamente. Entretanto, conforme aponta o estudo, no Brasil persistem desigualdades que conservam e reproduzem processos socialmente excludentes para grande parte da população (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019). Assim, “ainda que se amplie o acesso, as taxas de conclusão mostram a saída dos estudantes, principalmente aqueles que têm características de fragilidade social como pretos e pardos, classes sociais desfavorecidas ou oriundos de regiões menos desenvolvidas” (VITELLI; FRITSCH; SILVA, 2019, p. 46). Desta forma, evidencia-se que determinadas desigualdades fortemente presentes no Brasil têm marcas de sujeitos cujas trajetórias escolares não têm êxito. De acordo com as análises da Tese, estes apontamentos estão de acordo com as evidências até então mapeadas, pois visualiza-se, no mínimo, três condições que marcam as desigualdades no conjunto das estatísticas em foco, como apresentado adiante: classe social, aspectos étnico-raciais e aspectos territoriais/geográficos

Apesar de indicar algumas dimensões possíveis frente à análise das desigualdades escolares em estatísticas educacionais brasileiras, reitera-se que a perspectiva teórica abordada articula tais dimensões umas às outras não como relação de causa-efeito, mas como complexas engrenagens pelas quais a experiência da desigualdade pode ser mais ou menos intensa e cruel. Desta forma, para além de impactar e causar efeitos no espaço escolar, o próprio espaço escolar torna-se não um espelho que reflete as condições sociais, culturais, econômicas e políticas de seus alunos, mas passa a ser compreendido como mais um espaço social no qual se identificam desigualdades que lhe são próprias. Em outras palavras, trata-se de compreender a escola como um espaço social que cria suas próprias desigualdades que não seriam reproduzidas, mas entendidas, a partir dos estudos de Dubet (2020), como clivagens:

A desintegração do sistema de classes abre o espaço das desigualdades para a multiplicação dos grupos, dos quais nenhum pode realmente ser definido como uma classe social. A dualidade dos proletários e capitalistas, à tripartição das classes superiores, médias e inferiores,

vêm acrescentar-se novos grupos: os executivos e os criativos, os cosmopolitas com grande mobilidade e os nativos estáticos, os incluídos e os excluídos, os estáveis e os precários, os urbanos e os rurais, as classes populares e os *underclass*, etc. A essas clivagens, mais frequentemente definidas pela relação com a mudança do que por uma posição hierárquica, convém acrescentar a distinção cada vez mais predominante entre os nacionais e os imigrantes, os majoritários e os minoritários, as idades e as gerações, as mulheres e os homens (DUBET, 2020, p. 29).

Cabe ressaltar, conforme apontamentos do Capítulo 2, que a revisão bibliográfica da temática das desigualdades evidencia que a tendência teórica reprodutivista é a mais utilizada nas análises mapeadas no contexto brasileiro acerca das relações entre tipos de desigualdades (econômicas, de renda, social) e as trajetórias escolares marcadas pelo fracasso. Entretanto, como apontado inicialmente, reconhecem-se as dimensões e diferentes possibilidades analíticas a partir da temática da desigualdade, mas opta-se em analisá-la pelo viés das desigualdades múltiplas (DUBET, 2001; 2008a), bem como pela perspectiva da experiência das desigualdades (DUBET, 2020). Esta escolha, apesar de se diferenciar da tendência teórica hegemônica na análise sociológica das desigualdades escolares, reconhece a importância deste tipo de análise no contexto da democratização escolar. De acordo com Paulilo (2017), esta linha de estudos sociológicos mostrou-se fundamental à crítica escolar na segunda metade do século XX, pois possibilitou um rompimento com as justificativas de aptidão natural e/ou dom para o fracasso escolar; o foco destas análises eram os efeitos das desigualdades sociais no ensino (PAULILO, 2017).

Tomando como base os estudos de Dubet (2008a) sobre a justiça escolar, podem-se destacar duas tendências analíticas frente às relações entre diferentes dimensões das desigualdades. Primeiro, uma tendência na qual se identificam os efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Retomando os estudos de Bourdieu e Passeron<sup>47</sup> (2014), infere-se que “uma escola na qual os vencedores selecionados por seu mérito obteriam todas as vantagens possíveis (remuneração, prestígio, garantias de carreiras, poder) e os vencidos seriam abandonados à pobreza e à precariedade, sem dúvidas não seria uma escola justa” (DUBET, 2008a, p. 95). Nesta perspectiva, a justiça da seleção legitimaria a sorte dos mais fortes e dos mais fracos (DUBET, 2008a). Como uma segunda tendência analítica, se ressaltariam os efeitos das

---

<sup>47</sup> Dubet (2008a) refere-se especificamente à obra *Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Ver em *Referências*.



desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais. De acordo com Dubet (2008a, p. 99), “a estrutura do sistema escolar e das desigualdades que ele engendra têm consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional”. Nesta perspectiva, “o fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social” (DUBET, 2008a, p. 100). Nas análises desenvolvidas neste estudo, a segunda alternativa mostra-se mais condizente com a proposta teórica desta Tese, uma vez que se mostra alinhada à perspectiva da experiência das desigualdades (DUBET, 2020).

Buscando compreender as tendências analíticas e históricas do fenômeno do fracasso escolar no Brasil, Paulilo (2017) pontua que a temática foi tratada, sobretudo, nos campos da Sociologia e da Psicologia. De acordo com o autor, “no Brasil, as preocupações com o fracasso escolar como objeto de estudo emergem de diferentes contextos da pesquisa educacional nos anos 1970/1980” (PAULILO, 2017, p. 1256). Retomando o clássico estudo de Patto (2015)<sup>48</sup>, o autor pontua que há dois tipos de deslocamento na compreensão do fracasso escolar. O primeiro, “busca determinantes do baixo rendimento escolar em variáveis externas ao sistema escolar e das relações causa-efeito entre influências negativas de grupos étnicos e sociais e o desempenho escolar para a compreensão dos fatores intraescolares” (PAULILO, 2017, p. 1258). Já a segunda ênfase sinaliza “uma ruptura com a concepção liberal do papel social do papel da escola e foi resultado da ênfase dada aos paradigmas da reprodução no debate acerca das desigualdades educacionais quando da passagem dos anos 1970 para os anos 1980” (PAULILO, 2017, p. 1258).

A análise sociológica que dominou a discussão acerca do fracasso escolar no referido período, opondo-se a um tipo de psicologismo nas explicações acerca da temática, é aquela “especialmente interessada na análise dos efeitos das desigualdades sociais no ensino” (PAULILO, 2017, p. 1254). Principalmente a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron (2014), o tema da seleção escolar torna-se central para romper com explicações fundadas em aptidões naturais e no dom. A crítica reprodutivista “serviu de respaldo a uma mudança de perspectiva interpretativa que passa a ver a escola como dispositivo de manutenção da ordem social e não mais enquanto atributo de transformação” (PAULILO, 2017, p. 1258). Nesta perspectiva, o referencial teórico,

---

<sup>48</sup> O autor refere-se à obra *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia*. Ver em *Referências*.

especialmente ancorado nos estudos Pierre Bourdieu<sup>49</sup> teve um papel central em tais redefinições teóricas. Segundo Nogueira e Nogueira (2017, p. 75), ao retomarem os conceitos centrais da obra do referido autor, “a escola cumpriria, assim simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais”.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), uma das contribuições centrais de tais discussões, que fortemente impactaram as reflexões educacionais no Brasil, foi a possibilidade de compreender que o desempenho escolar não dependia tão somente dos dons dos indivíduos, mas da origem social dos alunos. Assim, a mudança no olhar sobre tal fenômeno atrela-se diretamente aos efeitos inesperados da massificação do ensino (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Dito isto, sinaliza-se que os efeitos da massificação escolar e o próprio fenômeno do fracasso escolar só se tornam problemáticos em cenários cujos movimentos políticos conduzem a tal condição. Portanto, por mais que o Brasil tenha articulado movimentos de democratização escolar durante o século XX, a década de 1990 e os anos 2000 tornam-se centrais em tal análise por dois motivos: a quase universalização da etapa do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da Educação Básica, conforme Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009).

Neste ponto, cabe ressaltar que a opção teórica feita pela experiência das desigualdades (DUBET, 2020) atrela-se ao contexto de pesquisa de democratização escolar. Portanto, mais do que uma opção, condiciona-se por outra leitura do sistema de desigualdades. Assim, Dubet (2020, p. 48) indica que “as desigualdades podem ser caracterizadas pela sua amplitude, pela sua natureza e pelo seu sistema”. De acordo com o autor, “além de seu próprio crescimento, a passagem progressiva dos sistemas das desigualdades de classe ao sistema das desigualdades múltiplas permite entender melhor a experiência das desigualdades” (DUBET, 2020, p. 48). Na caracterização deste sistema, as desigualdades são múltiplas, porém não homogêneas; se individualizam, pois se movem da posição exclusiva de classe para os indivíduos. Neste movimento, de afastamento das categorias coletivas, as desigualdades passam a ser vividas como desafios pessoais e, conseqüentemente, tendem a ser subjetivamente mais cruéis (DUBET, 2020). Para o autor, a análise desde a perspectiva das desigualdades múltiplas não se trata de uma evolução pós-moderna, tampouco pós-capitalista:

---

<sup>49</sup> De acordo com Nogueira e Nogueira (2017, p. 14), os estudos de Pierre Bourdieu possibilitaram uma inversão total no cenário analítico da Sociologia da Educação: “Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a educação dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60, ganham uma nova interpretação”.

Ela prolonga e acentua as características da modernidade. Ela promove ainda mais o indivíduo, sua autonomia e sua singularidade, como representação de si. Ela acompanha a providência democrática defendendo a prioridade da igualdade. Ela exacerba a performance ou o mérito como princípios de atribuição estatutária. Neste sentido, o sistema das desigualdades múltiplas não é uma crise ou um momento difícil a ser enfrentado, mas uma característica estrutural de nossas sociedades” (DUBET, 2020, p. 49).

Nesta perspectiva, o paradoxo no qual os sujeitos inseridos neste sistema de desigualdades — mais complexo e menos homogêneo do que aquele de configurações sociais e políticas precedentes —, articula-se diretamente aos desafios dos cosmopolitas inacabados da sociedade de aprendizagem, tal como se argumentou no capítulo anterior. Trata-se de compreender as desigualdades, dentre elas as escolares, como desafios subjetivos. A engrenagem do dispositivo da aprendizagem e sua própria ironia, como sinalizam Simons e Masschelein (2013), inscreve-se nesta mesma linha argumentativa, pois os sujeitos tornam-se gestores de seus próprios riscos em um contexto no qual são livres e hipoteticamente iguais para competir entre si. Com vistas à formação para a vida democrática, pautados em ideais de igualdade e justiça, a democratização escolar tornou-se um processo complexo e desafiador. Nos termos discutidos nesta Tese, trata-se de compreender o paradoxo da democratização não igualitária, que será aprofundado na sequência, na Parte III.

Com a obrigatoriedade da Educação Básica, conforme a Emenda Constitucional nº59 (BRASIL, 2009) e do Ensino Fundamental desde a década de 1990, compreende-se que no contexto brasileiro gradativamente a seleção escolar passa a alterar suas características. Com a quase universalização do acesso, o próprio espaço escolar passa a engendrar novas formas de seleção escolar, mais ou menos sutis. Deste modo, “ao se abrir, a escola mudou o modo de produção das desigualdades” (DUBET, 2020, p. 44). Nesta linha teórica, compreende-se que “a formação das desigualdades é antes um efeito de agregação de pequenas desigualdades do que efeito de estrutura” (DUBET, 2020, p. 43). Na mesma perspectiva, salienta que

O efeito das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares não desapareceu, mas o modo de produção das desigualdades se transformou com a massificação: a triagem não se faz mais a montante da escola, mas ao longo dos próprios estudos, com um efeito desmultiplicador das pequenas desigualdades, que apaga as desigualdades de classe, diluindo-as dentro do próprio percurso (DUBET, 2020, p. 43).

Frente às definições até então tecidas, torna-se relevante indicar alguns pontos específicos do processo de democratização escolar no Brasil para compreendê-lo à luz das desigualdades escolares. De acordo com Cavaliere (2014), ao analisar desdobramentos legais e práticos da escola pública de tempo integral brasileira, há dois caminhos antagônicos em sua delimitação. Por um lado, trata-se enxergá-la como um direito de todos e como uma estratégia de cidadania, com necessidade de investimento em políticas de Estado; entretanto, também pode-se compreendê-la como um dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, especialmente vulneráveis, assumindo caráter provisório e instável, desde uma perspectiva filantrópica. Segundo a autora, “uma das maneiras de se encarar a questão, que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros” (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Nesta perspectiva, Cavaliere (2007) salienta que o tempo escolar na Educação Básica do Brasil, em especial no contexto público, se organiza “por necessidades externas à relação propriamente pedagógica” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Destaca que em países europeus desenvolvidos observa-se uma diferença considerável na organização temporal da educação em comparação ao Brasil. Nestes exemplos, indica-se que na Educação Infantil há menos tempo de escola e há um aumento progressivo da permanência na escola para crianças e jovens ao avançarem pela Educação Básica. Já no Brasil, observa-se uma tendência oposta, pois a Educação Infantil evidencia uma tendência de mais tempo na escola pela demanda dos pais que necessitam trabalhar e não têm com que deixar seus filhos pequenos. Desta forma, o Ensino Fundamental e principalmente o Ensino Médio têm “horários exíguos e, muitas vezes, noturnos” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Dentre as diferentes razões para esta tendência está a necessidade de jovens auxiliarem nas tarefas domésticas e no cuidado de familiares, bem como à precoce inserção no mercado de trabalho. Para a autora

Do ponto de vista cultural, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre ela e outras instituições sociais. Elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre a jornada escolar. Traços da cultura brasileira concorrem com a escolarização, a informalidade nas relações de trabalho, a persistência do trabalho infantil, mesmo que em suas formas mais toleradas como o trabalho doméstico, para as meninas, e a funções genéricas e informais de ajudante, para os meninos, enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e particularmente com a jornada ampliada (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Apesar do foco investigativo não se direcionar ao tempo escolar, tampouco à educação integral, esta discussão se mostra importante pois está relacionada aos processos de democratização da Educação Básica, não somente nos aspectos relacionados a acesso ou desempenho, mas também à qualidade no tipo de formação oferecida. Neste sentido, no recente investimento em educação integral<sup>50</sup>, destacam-se programas como o Mais Educação<sup>51</sup> e, com focos de intervenção mais restritos ao reforço escolar, o Novo Mais Educação<sup>52</sup>. Estes investimentos exemplificam os dois caminhos antagônicos apontados por Cavaliere (2014) entre escola como direito universal e, por outro lado, como dispositivo compensatório. Para a autora, a educação integral, ao se voltar a um grupo específico de sujeitos marcados por múltiplas vulnerabilidades, “se configura como educação compensatória, focados nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais” (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Neste ponto, a discussão apontada pela autora evidencia os múltiplos papéis atribuídos à escola de Educação Básica no Brasil, no qual a atenção às distintas carências sociais, econômicas e políticas eventualmente se sobrepõem ao seu caráter formativo. Na mesma perspectiva, a escola se torna alvo de variados investimentos, tais como os acima utilizados como exemplos, para atenuar as desigualdades que se criam no espaço escolar mediante dispositivos compensatórios visando alcançar uma hipotética igualdade de oportunidades. Como se evidencia pela análise dos materiais

---

<sup>50</sup> De acordo com Dutra e Moll (2018, p. 814), “a educação integral responde às necessidades de mudança quantitativa e qualitativa da educação brasileira, através da ampliação do tempo escolar e do reconhecimento do dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano”. Para os autores, o paradigma contemporâneo de educação integral “se alicerça em um conjunto de pressupostos básicos: uma escola pública, gratuita e de qualidade; a abertura da escola para a comunidade; valorização dos saberes populares; revisão dos currículos; articulação de diferentes campos e ações políticas; na escuta das crianças e jovens, encarando-os como sujeitos e não objetos; e preocupada com as problemáticas da contemporaneidade” (DUTRA; MOLL, 2018, p. 814). Ver em *Referências*.

<sup>51</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 2 Jul. 2021.

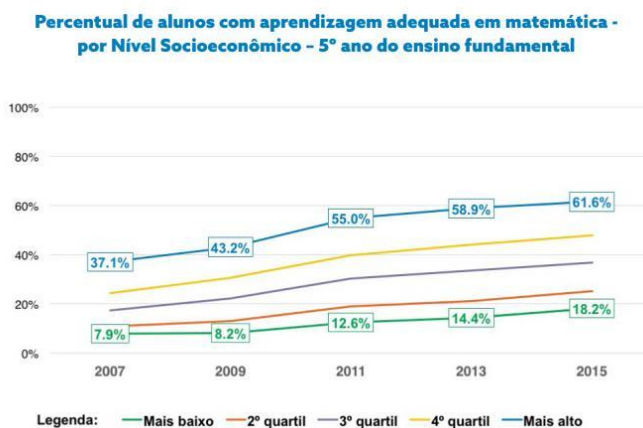
<sup>52</sup> O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 2 Jul. 2021.

desta pesquisa, estes projetos complementares e por vezes antagônicos estão permanentemente em xeque na relação entre uma suposta igualdade de oportunidades e as múltiplas desigualdades entre os sujeitos.

A partir de tais definições, a análise acerca das estatísticas educacionais do período histórico ao qual se direciona a Tese, há algumas tendências que se sobressaem na conjugação dos dados. Dentre elas, se destacam tendências que caracterizam aqueles que não concluem a Educação Básica ou algumas de suas respectivas etapas; aqueles cujas trajetórias não apresentam êxito, marcadas por histórico de reprovações e baixo desempenho e; aqueles que voltam ou retomam estudos fora das idades recomendadas. Seguindo os dados que serão explorados, e posteriormente aprofundados na Parte III, poderiam ser definidas três tendências a partir da análise das estatísticas educacionais: 1) desigualdades econômicas e sociais; 2) desigualdades geográficas/regionais/territoriais; e 3) desigualdades étnico-raciais. Ao caracterizar os grupos que marcam as desigualdades frente aos desempenhos estatísticos, são tais tendências que mais se destacam.

Seguindo estatísticas educacionais apresentadas no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018 (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), a dimensão socioeconômica das desigualdades se torna central na análise de contextos escolares, conforme pode se observar na Figura 19, que segue abaixo:

FIGURA 19: APRENDIZAGEM E NÍVEL SOCIOECONÔMICO (2007-2015)



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2018, p. 24).

Considerando-se os indicadores de aprendizagem adequada em Matemática para os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental no período de 2007 a 2015, as análises dos respectivos dados indicam não somente uma relação direta entre níveis

socioeconômicos e desempenho dos estudantes (quanto maior o nível socioeconômico, melhor rendimento), bem como uma tendência de aumento gradativo na distância entre o desempenho de alunos de níveis de baixo e alto nível socioeconômico no período indicado na análise. Apesar do evidente crescimento e melhora nos indicadores de todos os níveis socioeconômicos, a distância de desempenho entre o maior e o menor nível socioeconômico se mostra maior em 2015 do que no ano de 2007.

Em relação à noção de desempenho para delimitação da qualidade em educação, cabe ressaltar quais os principais indicadores que têm definido a aferição de qualidade da Educação no Brasil. Neste ponto, destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>53</sup>, que é calculado combinando dados de rendimento escolar, via Censo Escolar, com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esta ressalva é importante pois, apesar dos dados sobre desempenho figurarem como elementos centrais nas análises, compreende-se que desempenho e rendimento escolar não são indicadores “neutros”. Pelo contrário, entende-se que as possibilidades de bons desempenhos e rendimentos, sejam individuais ou institucionais, estão diretamente atrelados às condições escolares em suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, Alves e Soares (2013, p. 179), ao analisarem indicadores de qualidade e contextos escolares, sinalizam que “práticas que melhoram a qualidade educacional média de um estabelecimento de ensino podem ter como efeito perverso o aumento da desigualdade entre alunos discriminados por raça/cor, gênero e outras variáveis sociodemográficas”. Assim, o uso destes dados na construção das análises parte de uma posição crítica, pois se reconhece, dentre outras questões, que somente desempenho e rendimento conduzem a uma compreensão limitada da formação possibilitada na escola; por pautar-se em uma lógica por vezes performática, como indica Hattge (2014), o foco exclusivo no desempenho pode tornar-se perversamente excludente.

Feita estas ressalvas, pontua-se que desde as noções de desempenho e rendimento, se evidenciam os dados relativos à distorção idade-série. De acordo com as

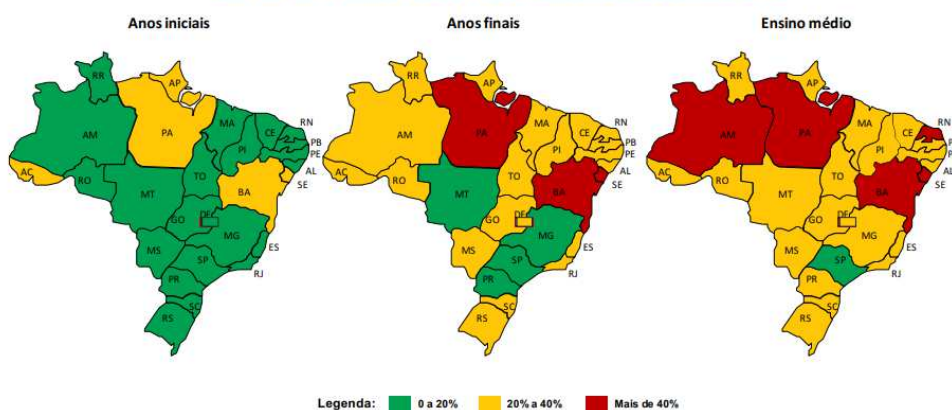
---

<sup>53</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.  
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 2 Jun. 2021.

normativas, a distorção ou defasagem<sup>54</sup> idade-série refere-se a estudantes com idade acima de dois anos daquela adequada ao nível escolar no qual se encontram. Seguindo os dados estatísticos, as taxas de distorção idade-série apontam desigualdades regionais no território nacional e que se acentuam à medida que os sujeitos avançam pelas etapas da Educação Básica, conforme a Figura 20, que segue abaixo:

FIGURA 20: DISTORÇÃO IDADE-SÉRIA NO BRASIL (2017)

**Distorção idade-série entre Estados brasileiros**



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2018, p. 21).

Nestas imagens, evidencia-se a tendência, já apontada anteriormente, na qual gradativamente os índices de desempenho pioram nas trajetórias ao longo das etapas da Educação Básica. Da mesma forma, algumas regiões específicas do Brasil, em especial, Norte e Nordeste, apontam as maiores taxas de distorção idade-série. Comparativamente, percebe-se que todas as regiões e seus respectivos estados apresentam uma tendência de aumentar tais taxas em relação às etapas finais da Educação Básica (Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio). Entretanto, nas regiões acima mencionadas, tais diferenças mostram-se mais latentes. Mais do que demarcadas por múltiplas desigualdades, tais regiões se destacam nestes aspectos, pois em relação às demais regiões do país apresentam evidências negativamente agudas através dos indicadores educacionais. Entretanto, cabe ressaltar que alguns Estados nas respectivas regiões têm apresentado resultados estatísticos que destoam do dado

<sup>54</sup> De acordo com Vitelli, Fritsch e Silva (2019, p. 39), “a defasagem é constituída de três formas diferentes: quando o estudante tem seguidas reprovações; quando ingressa tardiamente na escola ou quando necessita parar de estudar por um período”. Segundo os autores, a defasagem alimenta as taxas de insucesso escolar.



regional. No caso do Nordeste, Estados como Piauí<sup>55</sup> e Ceará<sup>56</sup> têm se destacado em estatísticas mais recentes, especialmente em relação à etapa do Ensino Fundamental.

De acordo com Arretche (2015), este tipo de análise também pode ser caracterizada pela dimensão territorial das desigualdades. Ao problematizar o lugar privilegiado da renda no espaço analítico sobre as desigualdades, a autora pontua que a o acesso a serviços essenciais (energia elétrica, saúde, educação, água e saneamento básico, entre outros), tomando como periodicidade a década de 1970, evidencia que tais investimentos não eram apenas muito baixos, mas concentrados em regiões específicas do país (Sul e Sudeste). Ao apontar dados obtidos a partir de estudos variados acerca da economia regional no Brasil em relação ao período de 1970 a 2010, afirma que “as regiões brasileiras se tornaram proporcionalmente mais desiguais entre si e mais homogêneas internamente” (ARRETCHÉ, 2015, p. 199). Apesar de suas análises não terem como foco específico indicadores educacionais, suas reflexões mostram-se profícuas para compreender as diferenças regionais e geográficas apontadas pelos dados anteriormente apresentados.

Já em relação à etapa do Ensino Médio, reconhece-se uma evolução nos indicadores. “Em 2017, apenas 59,2% dos jovens brasileiros com 19 anos já haviam concluído o ensino médio” (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 21). De acordo com a análise em série de tais dados, percebe-se uma melhora considerável, pois tal indicador era de 41,4% em 2005 (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Na mesma perspectiva, percebe-se que todos os indicadores apontam desigualdades, conforme as dimensões anteriormente delineadas:

Enquanto o índice de conclusão escolar aos 19 anos é de 67,4% na região Sudeste, ele é de 50,4% na região Nordeste; enquanto é de 88% para o quartil mais rico da população, é de 43% para o quartil mais pobre; enquanto é de 69% entre os jovens brancos, é de 50% entre os jovens pretos (MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 21).

---

<sup>55</sup> Ideb: Piauí supera meta do ensino fundamental, mas ensino médio fica abaixo. De acordo com os dados, a educação básica de Teresina teve o melhor resultado entre as capitais do Nordeste.

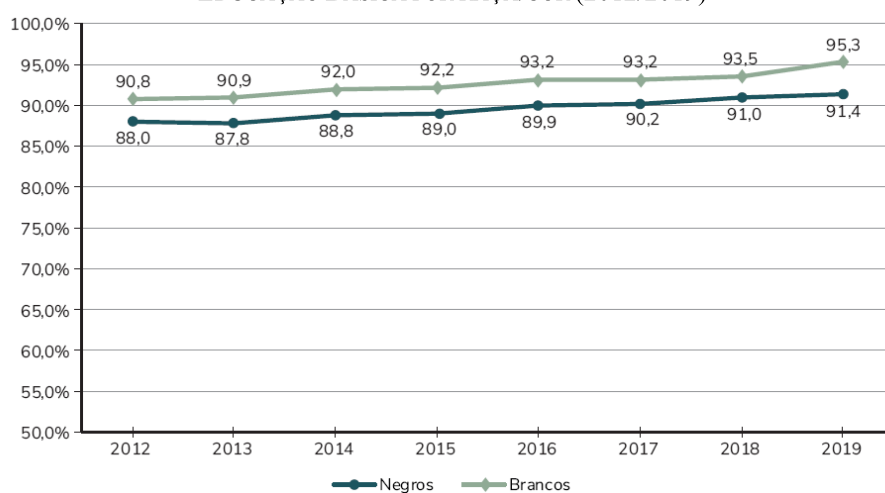
Fonte: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2020/09/15/ideb-piaui-supera-meta-do-ensino-fundamental-mas-ensino-medio-fica-abaixo.ghtml>. Acesso em: 15 Jul. 2021.

<sup>56</sup> Ideb: Ceará tem o melhor desempenho do ensino fundamental do país; estado supera metas há 12 anos. O país também atingiu outra vez a meta nas séries iniciais do ensino fundamental, mas ainda falha nos anos finais. Ensino médio do Ceará continua estável.

Fonte: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/09/15/ideb-ceara-tem-o-melhor-desempenho-do-ensino-fundamental-do-pais-estado-supera-metas-ha-12-anos.ghtml>. Acesso em: 15 de Jul. 2021.

Uma terceira tendência estatística acerca das desigualdades destaca-se a partir de aspectos relacionados à raça e etnia. De acordo com dados da PNAD-Contínua no período de 2012 a 2019, tomando a faixa etária dos 15 aos 17 anos como parâmetro, há uma distância considerável entre as porcentagens de jovens brancos e negros que frequentavam a escola ou que haviam concluído a Educação Básica. Apesar do aumento global dos indicadores no período destacado (2012 a 2019), ressalta-se que a distância entre o percentual de jovens brancos e negros mostra-se aproximadamente constante no período de 2012 a 2018, aumentando consideravelmente no ano de 2019. Em 2019, a distância entre jovens brancos e negros no que concerne às taxas de frequência e conclusão na Educação Básica apresentava um percentual de 2,5%, alterando-se para 3,9% no período de 2019. Nesta perspectiva, o aumento das referidas taxas foi maior entre o grupo de jovens brancos do que entre jovens negros: em 2012, 90,8% dos jovens brancos e 88% dos jovens negros frequentavam ou haviam concluído a Educação Básica. Já os indicadores do ano de 2019 apontam que 95,3% dos jovens brancos estavam nestas condições, enquanto apenas 91,4% dos jovens negros igualmente as alcançavam. Tais dados aparecem na Figura 21, que segue abaixo:

FIGURA 21: POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS DE IDADE QUE FREQUENTAVA A ESCOLA OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA POR RAÇA/COR (2012/2019)



Fonte: BRASIL (2020, p. 97).

Assim, frente aos dados inicialmente apresentados e analisados, destacam-se as três vertentes por ora indicadas: 1) desigualdades econômicas e sociais; 2) desigualdades geográficas/regionais/territoriais e; 3) desigualdades étnico-raciais. Na perspectiva pela qual se optou nesta Tese, de análise da experiência das desigualdades (DUBET, 2020), compreende-se a conexão constante destas três variáveis. Esta foi a

construção que se estabeleceu na primeira parte deste capítulo e que será posteriormente retomada e aprofundada na Parte III. Visando aprofundar as respectivas análises, mostrou-se necessário explorar conceitos que, apesar de não figurarem no centro analítico desta Tese, mostram-se relacionados ao conceito de desigualdade e constantemente aparecem nas leituras, materiais e análises realizadas.

Desta forma, compreende-se que há conceitos que mostram proximidade semântica e teórica com a desigualdade, como a pobreza; na mesma perspectiva, ideias como diferença, equidade e exclusão também se aproximam destas possibilidades analíticas. Desta forma, não se tem a pretensão de esgotá-los em suas múltiplas possibilidades de definição, mas apresentar como estas foram compreendidas e exploradas na relação com a análise das desigualdades.

### **6.1 Para além das desigualdades: definindo conceitos**

Como indicado na parte inicial deste capítulo, os conceitos explorados nas análises se mostram implicados com as possibilidades de cada momento histórico; da mesma forma, diferentes conceitos se mostram próximos à análise das desigualdades, desde uma perspectiva ampla, a partir de múltiplos entendimentos em cada contexto histórico, político e cultural. Este ponto é importante pois, como se salienta mais adiante a partir das reflexões de Scalón (2011), a compreensão da igualdade e da desigualdade pela valoração de uma sociedade não são universais ou homogêneos, mas passam pelos códigos culturais dos respectivos contextos. Para a autora, a prevalência de critérios de estratificação meritocráticos pode, em parte, explicar a possível convivência com níveis elevados de desigualdade de renda no Brasil, por exemplo (SCALON, 2011).

A partir dos autores elencados na discussão que se propõe, destaca-se o caráter histórico das possibilidades analíticas de cada contexto e das lentes pelas quais fenômenos — ora distintos, ora semelhantes — são interpretados em diferentes momentos históricos. Nas palavras de Martuccelli (2017)<sup>57</sup>, poderíamos definir estes conjuntos de palavras para explicar diferentes interpretações historicamente localizadas de semânticas da vulnerabilidade<sup>58</sup>. De acordo com suas análises, podem ser

---

<sup>57</sup> Traduções nossas.

<sup>58</sup> De acordo com Ayres (2018), o conceito de vulnerabilidade não se restringe às análises de um campo específico, evidenciando diferenças entre diferentes contextos. Assim, aponta que “pensando nos estudos sobre epidemia da aids, destaca diferenças nas ênfases dadas ao conceito no Brasil e no Estados Unidos da América (EUA). Enquanto no EUA a ênfase recaiu sobre o eixo da ética e do direito, fomentando ações jurídicas reivindicatórias perante o Estado, no Brasil enfatizou-se uma perspectiva crítica sobre o

identificadas, no mínimo, quatro grandes semânticas históricas da vulnerabilidade no contexto Ocidental: excludente, moral, voluntarista e performativa (MARTUCCELLI, 2017). Nesta perspectiva, o primeiro conjunto estaria localizado na Antiguidade e seria caracterizado como excludente. Para Martuccelli (2017), seria uma semântica marcada pela coragem e pelo heroísmo, porém sem qualquer sentido ético e/ou político; como um segundo conjunto estaria uma semântica moral, ligada ao Cristianismo. Segundo Martuccelli (2017), neste período o sofrimento teria um sentido moral, marcado por noções como o pecado e a punição. Em suas análises, compreende-se esta semântica com um sentido ético, fortemente marcado pela moral, com escassa função política (MARTUCCELLI, 2017).

Apesar de resumidamente destacar estas reflexões históricas, o interesse da investigação converge mais especificamente às duas semânticas posteriores: a voluntarista, relativa à Modernidade e ao advento da Ciência e; a performativa, marcada pelas questões da Contemporaneidade. De acordo com Martuccelli (2017), o ineditismo da semântica voluntarista encontra-se na valorização política da vida humana<sup>59</sup>, no rastro das prerrogativas da política moderna. Nesta perspectiva, “o sofrimento não tem mais razão de ser; o objetivo civilizatório central dos tempos modernos será, pelo contrário, superá-lo” (MARTUCCELLI, 2017, p. 128). Dentre as principais características desta semântica, destaca-se o pressuposto de que “a sociedade moderna se coloca contra o sofrimento e a favor do bem-estar” e de que “a vulnerabilidade se torna, no fundo, inaceitável aos olhos do progresso” (MARTUCCELLI, p. 129). Como destaca o respectivo autor, nesta linha argumentativa

O que se afirma com esta nova semântica voluntarista é a crença inusitada na capacidade humana de fazer conscientemente a história, de tornar os fatos — sociais e naturais — uma vontade coletiva. Ou seja, no momento máximo da Modernidade conquistadora se impõe uma semântica voluntarista que põe em questão a fatalidade da vulnerabilidade. Nada mostra isso melhor que as denúncias de injustiça — a existência de sofrimentos diferentes entre uns e outros era a prova da capacidade de um coletivo, cuja vontade, se imposta,

---

caráter tecnocrático das políticas públicas e sobre o autoritarismo dos saberes operados pela saúde pública, buscando relações mais dialógicas com os movimentos sociais e um contexto de lutas pela (re)construção de um Estado de direito democrático, em pleno processo de reabertura política no Brasil (AYRES, 2018, p. 51). Desde as discussões empreendidas pelas teorias do reconhecimento, o autor define a vulnerabilidade como “situações sistemáticas de desrespeito que levam a maior exposição a danos à saúde e, em sentido inverso, o reconhecimento recíproco entre os sujeitos como capacidade de resposta social diante dos agravos de saúde” (AYRES, 2018, p. 54).

<sup>59</sup> Esta discussão se aproxima das reflexões de Foucault (1997) em torno das temáticas da biopolítica e da razão de Estado brevemente retomada nos capítulos anteriores.

poderia extirpá-las por todos. A vulnerabilidade humana torna-se assim, neste período, uma questão desigualdade social: algo bem refletido e medido pelas taxas diferenciais de mortalidade, morbidade, segurança, pobreza (MARTUCCELLI, 2017, p. 129).

A partir das definições históricas destas três semânticas da vulnerabilidade, Martuccelli (2017) apresenta a hipótese de uma progressiva transição para uma quarta semântica, definida como performativa. Em suas teorizações, trata-se de compreendê-la para delimitar simultaneamente um sentido ético e uma função política à vulnerabilidade. Para o autor, “as percepções contemporâneas da vulnerabilidade são indissociáveis das crises do projeto da Modernidade conquistadora” (MARTUCCELLI, 2017, p. 129). Assim, a necessidade de visibilidade se coloca como condição necessária para que as vítimas sociais sejam reconhecidas desde suas vulnerabilidades. Portanto, conjuga-se uma necessidade performativa como garantia de visibilidade e reconhecimento (MARTUCCELLI, 2017). Nesta perspectiva, “a vulnerabilidade deixa de ser um mero objeto de discussão política ou moral; se humaniza, se percebe-a desde a experiência e a escala das vítimas” (MARTUCCELLI, 2017, p. 131). Neste ponto, reconhece-se que a vulnerabilidade e o sofrimento, desde a semântica performativa, estão dotados de um sentido moral até então inédito.

Frente ao quadro posto, destaca-se as duas últimas semânticas da vulnerabilidade (MARTUCCELLI, 2017) acima brevemente descritas. Ambas se articulam à linha argumentativa em que se localiza a discussão teórica da experiência das desigualdades (DUBET, 2020) e ao deslocamento teórico sugerido por tal opção. Desde as proposições indicadas pela semântica voluntarista (MARTUCCELLI, 2017) pode-se inferir que “o sonho moderno de pureza e igualdade” (VEIGA-NETO, 2010) não passou de uma utopia irrealizada. Nesta perspectiva, no rastro “das transformações sociais, culturais e políticas contemporâneas — em suas articulações com a exaltação das diferenças —” (VEIGA-NETO, 2010, p. 1), chega-se a uma complexa questão diretamente relacionada às desigualdades escolares: como promover ações igualitárias e justas e, ao mesmo tempo, reconhecer e acolher a diversidade na forma da diferença?<sup>60</sup> (VEIGA-NETO, 2010).

---

<sup>60</sup> Apesar de não ser o foco analítico da Tese, salienta-se que há distintas compreensões possíveis para diversidade e diferença. De acordo com Lopes (2007), o conceito de diferença é, geralmente, traduzido no recorte epistemológico da diversidade e da identidade. Ao mobilizar tais conceitos em suas pesquisas, indica, no mínimo, 4 modos de compreender a diferença na escola e no currículo: diferença como contrário de igualdade; diferença como sinônimo de diversidade; diferença como algo menor, indesejável, que necessita ser corrigido e; diferença como algo a ser tolerado (LOPES, 2007). No enfoque analítico em

Visando refletir sobre a questão indicada, Veiga-Neto (2010) sugere o conceito de equidade como uma possibilidade plausível para lidar com as questões de justiça no complexo cenário contemporâneo. Nas análises empreendidas pelo autor, a equidade mostra-se distante da igualdade, pois “trata-se de um conceito que está muito mais perto dos conceitos de justiça, distribuição e equivalência do que de igualdade” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5). Para Veiga-Neto (2010), na busca por ações igualitárias desde uma perspectiva na qual a diferença está presente, a equidade pode tornar-se um imperativo ético ao lidar com a diferença e, ao mesmo tempo, ser justo ou o mais justo possível.

Como indica Veiga-Neto (2010), a equidade pode apontar caminhos entre ações igualitárias e as diferenças; por outro lado, em uma perspectiva meritocrática, a partir da qual se delineiam muitas proposições atuais, entre as quais as educacionais, a equidade pode mostrar-se envolvida com aspectos competitivos e que responsabilizam excessivamente os sujeitos. Retomando os indicativos do documento aqui referenciado — Educação e Desenvolvimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL-UNESCO, 1995) — evidencia-se que, voltado aos contextos de democratização educacional e realocação estratégica dos contextos econômicos latino-americanos na década de 1990, há dois focos complementares na indicação de uma estratégia para a transformação da educação: cidadania e competitividade. Aparentemente contraditórios, são vieses que, na perspectiva estratégica apontada por estes órgãos no direcionamento das políticas educacionais mundiais no final do século XX, mostram-se necessariamente complementares:

A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de cidadania - que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática — e de competitividade — que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno (CEPAL-UNESCO, 1995, p. 14).

De acordo com Klaus (2011), ao analisar as nuances do respectivo documento nas tramas de seu contexto, percebe-se um deslocamento: “do conceito de igualdade para o conceito de equidade” (KLAUS, 2011, p. 194). Para a autora, “não se trata mais da igualdade — medida geral e única —, mas da equidade — medida que deve ser sempre analisada a partir das variáveis do meio” (KLAUS, 2011, p. 197). Na análise do

---

que diversidade e diferença são tratadas como sinônimos, Lopes (2007) sinaliza uma banalização do poder político da diferença, pois compreende a diferença no registro como uma condição “sem possibilidade de tradução” (LOPES, 2007, p. 23). Nas discussões estabelecidas nesta Tese, é desde tal compreensão teórica que se entende a diferença.

advento da gestão democrática e das novas formas de governo social aí implicadas, Klaus (2011) indica que a lógica da equidade permite maior flexibilização nas tomadas de decisão e, ao mesmo tempo, maior responsabilização individual. Para a autora, a noção moderna de igualdade evidencia um caráter coletivo e voltado a um tipo de bem comum, vinculada também às noções de justiça e de sujeitos de direitos (KLAUS, 2011). Assim, em um contexto de flexibilização, descentralização e individualização de riscos sociais, a equidade torna-se uma ideia mais condizente do que a igualdade moderna e seus respectivos princípios.

Nesta perspectiva, destaca-se o estudo de Vasques (2021)<sup>61</sup> em relação às recentes metamorfoses da equidade nos redirecionamentos educacionais desde a década de 1990. No contexto das políticas curriculares brasileira, Vasques (2021) aponta que no período pós promulgação da LDB de 1996, o conceito de equidade presente nas políticas educacionais se metamorfoseou. Em sua investigação, destaca no mínimo três sentidos em jogo: 1) promoção de oportunidades, ligados à democratização escolar, e ao exercício da cidadania; 2) atenção à diversidade, ligadas às demandas raciais, de grupos sociais e de adaptação/flexibilização curricular para atender às especificidades dos estudantes e; 3) diferenciação pedagógica, que a partir das estratégias do trabalho docente e da flexibilização curricular reforçam a individualização da aprendizagem (VASQUES, 2021). Neste ponto, reconhece-se que seus sentidos são múltiplos e podem conjugar-se ora à justiça (mais justo possível), ora à diversidade e ora à individualização.

Para além das ênfases da equidade no campo das políticas educacionais, Vasques (2021), aproximando-se ao campo do Direito, também salienta que, na perspectiva do Direito brasileiro, “a equidade é usada como um princípio que tem em seu cerne a igualdade e a proporcionalidade, almejando uma justiça que seja a mais justa possível” (VASQUES, 2021, p. 64). Deste modo, pode-se compreender a complexidade em jogo entre ações igualitárias, equitativas e/ou mais justas na sua relação com a diversidade e/ou diferença. Neste ponto, a equidade mostra-se um conceito maleável que pode, por um lado, promover condições mais justas em relação a contextos históricos precedentes e, por outro, conjugar-se com elementos competitivos, meritocráticos e até injustos. Utilizando elementos indicados por Pierucci (1999), pode-

---

<sup>61</sup> Na referida investigação, Vasques (2021) aponta que desde a revisão de literatura sobre a temática da noção educacional, o conceito de equidade “se desdobra na relação com os conceitos de igualdade, justiça, eficácia, diferença, qualidade, desigualdade, promoção de oportunidades, realidade socioeconômica, meritocracia, desempenho e eficiência” (VASQUES, 2021, p. 76).

se afirmar que não se trata de meras palavras, mas lutas ideológicas em torno da definição dos conceitos neste campo semântico específico.

Neste rastro argumentativo, Pierucci (1999) salienta a constante luta ideológica em torno do campo semântico das diferenças<sup>62</sup>, no qual a igualdade se mostra implicada. A partir das reflexões de Pierucci (1999), pode-se inferir que a entrada em cena das diferenças no campo político evidencia uma quebra no projeto igualitarista moderno<sup>63</sup>. Para o autor, há diferentes dilemas na compreensão contemporânea das diferenças:

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros (PIERUCCI, 1999, p. 106).

Ao analisar tais ênfases desde uma perspectiva semântica, Pierucci (1999) aponta como as dimensões de gênero e raça passaram a compor o debate na linha das diferenças. Entretanto, as questões relativas à classe social tornam-se menos visíveis nestes debates. Em sua argumentação, sugere que talvez “classe não se diga facilmente na língua das diferenças, mas da desigualdade” (PIERUCCI, 1999, p. 134). Deste modo, compreende-se tendências que, de acordo com o respectivo autor, se estabelecem no limite entre diferença e desigualdade. Desde outra perspectiva analítica, Brown (2019) salienta que com o assalto neoliberal ao social, a própria linguagem do social torna-se limitada para manifestar as desigualdades onde elas de fato são vividas. As incongruências entre capitalismo e democracia apontados pela autora serão aprofundadas adiante a partir da sua defesa em torno da igualdade política (BROWN, 2019).

---

<sup>62</sup> Klaus (2011), ao aprofundar as discussões apresentadas por Pierucci (1999), indica que há uma compreensão de diferença como sinônimo de diversidade nas reflexões sobre as ciladas da diferença. Seguindo o apontamento feito por Klaus (2011, p. 58), mantereí o uso da palavra diferença, apesar de compreendê-la desde outras perspectivas teóricas, conforme explorado anteriormente.

<sup>63</sup> Na análise das políticas educacionais brasileiras, Graff e Lopes (2020) localizam duas estratégias de governamento identitário: a produção da tolerância e a inversão do estigma, que assumem, como fim, o esmaecimento das práticas de discriminação. O estudo conclui que a inversão parcial do estigma inviabiliza a incorporação da tolerância nos relacionamentos entre os indivíduos, fazendo com que essas estratégias não produzam os efeitos esperados (GRAFF; LOPES, 2020). Como apontado em relação a outros tópicos desta discussão, este não é o foco investigativo da Tese, porém é uma discussão que atravessa o debate contemporâneo sobre igualdade, desigualdades e diversidade/diferenças.



Assim, ao analisar as defesas ideológicas de diferentes espectros políticos — à esquerda e à direita —, Pierucci (1999) sinaliza os deslocamentos entre defesas igualitárias e/ou anti-igualitárias e a gradativa tendência de relativizar diferenças e distanciá-las da perspectiva das desigualdades. Do mesmo modo, tal discussão permite inferir sobre como há períodos de rarefação de determinadas reflexões, tal como em relação às desigualdades, neste caso; por outro lado, pode-se inferir sobre a já destacada tendência de distanciar ou pouco relacionar elementos estruturais e subjetivos. Na contramão desta tendência analítica, Dubet (2020) indica a impossibilidade de pesquisar todas as variáveis das desigualdades no cenário atual, pois conjugam-se grandes e pequenas desigualdades. Em suas palavras, “Basta *cruzar um atributo estatutário e um critério de diferença* para revelar uma nova desigualdade” (DUBET, 2020, p. 36 grifos do autor).

Nesta perspectiva teórica, eliminar e/ou reduzir desigualdades torna-se um horizonte legítimo e um projeto possível em sociedades democráticas. Por outro lado, eliminar a diversidade e as diferenças pode tornar-se algo problemático, tendo como exemplos no próprio século XX as experiências de extermínio em massa e projetos de cunho eugênico. Assim, entende-se que a desigualdade, ou melhor, as desigualdades, podem ser compreendidas como resultados dos projetos sociais, políticos e econômicos implicados em cada tipo de sociedade, pois atingem grupos populacionais variados de formas mais ou menos explícitas e violentas, dependendo das conjugações em jogo. Como aponta Piketty (2020), as desigualdades não são acidentes de percurso, mas são políticas e ideológicas.

Neste ponto, destaca-se novamente a opção teórica pela experiência das desigualdades (DUBET, 2020) pelas possibilidades analíticas aí implicadas. Primeiro, porque em uma configuração precedente, marcada por características de uma sociedade industrial, o arranjo do Estado de Bem-Estar poderia ser considerado um modelo de justiça voltado às vulnerabilidades coletivas; segundo, com as mutações do capitalismo mundial e da globalização, as desigualdades podem ser compreendidas como clivagens nas quais conjugam-se condições: de classe, de gênero, étnico-raciais, territoriais, geracionais, entre outras. Na compreensão de um sistema de classes que declina e das múltiplas desigualdades que se acentuam, passa-se a vislumbrar não mais os trabalhadores explorados, mas um grande e amplo conjunto de sujeitos inúteis do ponto de vista social e econômico (DUBET, 2020). E como indica o autor, tais clivagens são

vividas como experiências individuais e íntimas desde a lógica da autorresponsabilização.

Desta forma, ao voltar o olhar ao contexto brasileiro, Scalon (2011), aponta que a desigualdade é uma característica marcante da estrutura social brasileira. Por tal característica inerente, não pode ser reduzida exclusivamente às análises voltadas à distribuição de renda. Para a autora, trata-se de “um fenômeno complexo e multifacetado que tem impacto diversos, em especial sobre as condições de pobreza e precariedade” (SCALON, 2011, p. 49). Para além dos dilemas contemporâneos da diversidade e da diferença, conforme aponta Pierucci (1999), a compreensão sobre condições de miséria, pobreza, exclusão, marginalidade e precariedade tem relações diretas com as desigualdades. Ao compreender as desigualdades não como um fato natural, mas como uma construção social (SCALON, 2011), pode-se inferir sobre suas inúmeras dimensões, fatores e consequências na relação com outros fenômenos sociais. Da mesma forma, “explicar a sua permanência, e em alguns casos seu aprofundamento, apesar dos valores igualitários modernos” (SCALON, 2011) torna-se um desafio necessário.

Na conexão com as desigualdades que se perpetuam, os fenômenos da pobreza e da marginalidade também se mostram centrais em análises de cunho mais amplo. Ao debruçar-se sobre o contexto do denominado Terceiro Mundo no cenário pós Segunda Mundial, Escobar (2007)<sup>64</sup> pontua como ela se torna um fenômeno a ser explorado em locais subdesenvolvidos como a Ásia, a África e a América Latina<sup>65</sup>. Para o autor, o descobrimento da pobreza como problemática econômico-social, especialmente desde a segunda metade do século XX, tornou-se uma âncora na reestruturação das políticas culturais e econômicas globais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e crescimento econômico passa a ocupar um lugar de remédio para a pobreza, pois ela passa a ser compreendida como falta de desenvolvimento (ESCOBAR, 2007). Não somente em relação às questões econômicas, mas de saúde, alimentação, emprego, educação, entre outros. Neste ponto, o amplo investimento na educação, especialmente na alfabetização

---

<sup>64</sup> Traduções nossas.

<sup>65</sup> De acordo com Escobar (2007), o Banco Mundial foi um órgão central na invenção da pobreza e na sua conexão com a estratégia do desenvolvimento econômico. Segundo o autor, “em 1948, quando o Banco Mundial definiu como pobres aqueles países com renda per capita inferior a 100 dólares, quase por decreto, dois terços da população mundial foi transformada em sujeitos pobres. E assim, se o problema era renda insuficiente, a solução era, evidentemente, o crescimento econômico” (ESCOBAR, 2007, p. 52).

da população, também é um exemplo das novas estratégias em jogo, especialmente nos ditos países de Terceiro Mundo.

Nesta perspectiva, a pobreza torna-se um alvo desde a necessidade de desenvolvimento econômico. Para Escobar (2007, p. 81), no cenário pós Segunda Guerra Mundial “o desenvolvimento avançou criando anormalidades (como iletrados, subdesenvolvidos, desnutridos, pequenos agricultores, camponeses sem-terra), para tratá-las e reformá-las”. Trata-se de compreender como, a partir deste contexto histórico, o denominado Terceiro Mundo — no qual se insere a América Latina —, se passa a compreender problemas sociais variados como pobreza e atraso que precisam ser revertidos na lógica do desenvolvimento econômico.

Segundo as análises de Kowarick (1989), o tipo de desenvolvimento econômico evidenciado no Brasil, especialmente no século XX, indica um desenvolvimento de tipo excludente. Para o autor, trata-se de compreender, desde as prerrogativas da modernização, a marginalização daqueles que possuem o que denomina como uma assimilação deficiente (KOWARICK, 1989). Desta forma, com o avanço da industrialização, da urbanização e do próprio processo de modernização, identifica-se um tipo de desajustamento ou atraso daqueles que não aderem a um conjunto de características como ideal de comportamento. Nesta perspectiva, não apenas questões materiais e/ou econômicas se mostram relacionadas à marginalidade<sup>66</sup> dos sujeitos desajustados, mas questões psicológicas, culturais, políticas e sociais. Desta forma, a análise da marginalidade passou a abranger “formas de exclusão dos benefícios inerentes à sociedade urbano-industrial” (KOWARICK, 1989, p. 16). Nesta perspectiva, a marginalidade se estruturaria mediante a coexistência de modos capitalistas e não tipicamente capitalistas no desenvolvimento econômico.

Desde tais reflexões na sua relação com o campo educacional, pode-se refletir sobre a marginalização, e principalmente sobre a pobreza, para além de suas definições econômicas e de renda. Segundo Sen (2010), a pobreza<sup>67</sup> pode ser analisada de uma

---

<sup>66</sup> Para Kowarick (1989, p. 16), “o conceito de marginalidade foi utilizado numa pluralidade de acepções, referindo-se a situações e grupos sociais que pertence a duas culturas. Serve para caracterizar um grupo internamente desarticulado, o que é geralmente associado à apatia ou anomia. Por vezes se refere à carência de participação social, ao isolamento e mesmo à falta de identificação em relação aos padrões da cultura dominante. Em outros casos diz respeito à incongruência de status, à descontinuidade entre o grupo de participação e o grupo de referência positivo. Foi também empregado como sinônimo de pobreza cultural ou de populações de baixa renda”.

<sup>67</sup> Kerstenetzky (2000), ao abordar os conceitos de pobreza e desigualdade a partir dos estudos de Amartya Sen, infere que alguns críticos têm indicado que ocorre a “precedência da temática da pobreza sobre a desigualdades em sua obra, que poderia ser atestada pelo fato de que quando se refere a desigualdades, Sen está de fato aduzindo argumentos e evidências relativos à pobreza”

maneira mais complexa desde a perspectiva das capacidades humanas. De acordo com o autor, o que a perspectiva das capacidades humanas “faz na análise da pobreza é melhorar o entendimento da natureza e das causas da pobreza e privação desviando a atenção principal dos *meios* (...) para os *fins* que as pessoas têm razão para buscar” (SEN, 2010, p. 123 grifos do autor). Desta forma, o desenvolvimento das capacidades humanas mostra-se atrelado às liberdades individuais desde uma perspectiva política, não exclusivamente econômica. É também neste rastro teórico que Sen (2010) pontua a importância democrática para garantia das liberdades e do pleno desenvolvimento humano.

Tomando como pressupostos teóricos as definições de Sen (2010) sobre a pobreza e as capacidades humanas, Scalon (2011) sustenta que “a pobreza deve ser compreendida como privação de capacidades básicas que conduz à vulnerabilidade, exclusão, carência de poder, de participação, e voz, exposição ao medo e à violência; enfim, à exclusão de direitos básicos e de bem-estar” (SCALON, 2011, p. 49). Nesta perspectiva, desigualdade e pobreza, “embora conceitos distintos, estão fortemente vinculados, na medida em que as disparidades nas chances de vida acabam por determinar as possibilidades de escapar de situação de privação e vulnerabilidade” (SCALON, 2011, p. 52).

Neste ponto, Scalon (2011) indica as contemporâneas discussões sobre a igualdade de oportunidades. Para a autora, combater desigualdades, sejam elas quais forem, sinaliza os limites toleráveis das desigualdades que cada sociedade reconhece ou suporta. Desta forma, “esses limites são sempre flexíveis e variam de acordo com o quão inclusiva uma sociedade parece ou espera ser” (SCALON, 2011, p. 55). Desta forma, junto às análises de desigualdades variadas, torna-se necessário compreender quais os códigos políticos e culturais de cada sociedade na definição do que é ou não justo; do que é ou não tolerável. Em suas pesquisas, Scalon (2011) apresenta que o viés meritocrático mostra-se fortemente presente no imaginário brasileiro. Da mesma forma, a posição popularmente mais comum frente ao desafio da diminuição das desigualdades relaciona-se ao crescimento da economia: investimento no crescimento econômico do

---

(KERSTENETZKY, 2000, p. 117). Todavia, de acordo com a leitura crítica de Kerstenetzky (2000, p. 117) sobre a respectiva obra, pode-se compreender que “as contribuições mais significativas de Sen ao debate sobre desigualdade e pobreza são, em primeiro lugar, a dimensão da avaliação dos estados sociais em termos de seres e fazeres”. Em outras palavras, trata-se “dos funcionamentos e capacidades dos indivíduos para levarem adiante seus planos de vida (KERSTENETZKY, 2000, p. 117). Apesar de não me aprofundar analiticamente em tais distinções, trata-se de análises centrais para compreender os diferentes entendimentos teóricos acerca da temática da pobreza e, em especial, da desigualdade, uma vez que facilmente podem ser compreendidas como sinônimos.

país para que todos, posteriormente, se beneficiem das riquezas geradas. “Amplamente difundida, essa tese se apoia na crença de que as desigualdades podem ser funcionais para a eliminação da pobreza, por meio de seus efeitos positivos para o crescimento econômico” (SCALON, 2011, p. 59). Entretanto, nas palavras da respectiva autora, a redução das desigualdades não deve ser compreendida como uma consequência natural, mas como programa político múltiplo.

Nesta linha argumentativa, Scalon (2011) afirma que desigualdade e pobreza podem conduzir, entre outras coisas, à exclusão<sup>68</sup>. Trata-se de uma categoria complexa de ser marcada ou definida, tal como aponta Xiberras (1993). De acordo com a autora, definir e delimitar a categoria exclusão torna-se tentador visto a “extensão do campo material e conceitual que o fenômeno recobre” (XIBERRAS, 1993, p. 15). Ao tratar a exclusão como categoria sociológica, Xiberras (1993) infere, a partir de diferentes dimensões (aspectos materiais e/ou simbólicos, valores pessoais, por exemplo) que as populações ditas excluídas sentem um tipo de diferença. Nesta perspectiva,

Existem, pois, formas de exclusão que não se veem, mas que se sentem, outras que se veem, mas de que ninguém fala e, por fim, forma de exclusão completamente invisibilizadas, dado que nós nem sonhamos com a sua existência, nem possuímos *a fortiori* nenhum vocábulo para designá-las (XIBERRAS, 1993, p. 20, grifos da autora).

Segundo Sawaia (2014), a análise da exclusão é tema da atualidade e a ambiguidade torna-se inerente aos usos do conceito em diferentes áreas de conhecimento, especialmente na sua relação com a analítica da desigualdade social. De acordo com o autor, “grande parte dessas enfocam apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza” (SAWAIA, 2014, p. 7). Por outro lado, também destaca as análises centradas nos aspectos sociais, “que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o espaço analítico fundamental da exclusão, que é o da injustiça social” (SAWAIA, 2014, p. 7). De acordo com suas análises, elaboradas desde o campo da Psicologia Social, “a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”

---

<sup>68</sup> Para Xiberras (1993, p. 15), a exclusão é uma categoria exaustiva, considerada a sua ampla capacidade de recobrir fenômenos diversos. Como exemplos, cita o terrorismo ou o integralismo, que excluem, em primeiro lugar, os atores sociais que os originam; o racismo, que tenta excluir uma categoria da população definida como um alvo a eliminar; o desemprego, como um processo que gera exclusão por consequências induzidas, externas aos próprios processos; e processos que atacam objetos materiais, como as catástrofes ecológicas que o planeta e o espaço circundante (XIBERRAS, 1993, p. 16).

(SAWAIA, 2014, p. 9). Nesta perspectiva, não se ignoram as relações econômicas e sociais, mas elas não se configuram como o único foco analítico ao entrecruzarem-se com outras dimensões possíveis.

Apesar de não aprofundar a discussão acerca da categoria da exclusão, interessa, em especial, uma dentre as dimensões apontadas por Xiberras (1993), na qual ela caracteriza a invisibilidade e a dimensão simbólica que determinados processos de exclusão podem acarretar. Desde esta perspectiva, determinados grupos “não são simplesmente excluídos das riquezas materiais, isto é, do mercado e da sua troca. Os excluídos são-no também das riquezas espirituais: os seus valores têm falta de reconhecimento e estão ausentes ou banidos do universo simbólico” (XIBERRAS, 1993, p. 9). Desta forma, salienta-se a necessidade de contextualização para compreender a dimensão e os aspectos envolvidos em diferentes processos de exclusão.

Já de acordo com Castel (2008), há certas armadilhas no uso da categoria exclusão. Dentre os argumentos apresentados pelo autor, destaca-se a heterogeneidade de seus usos. Segundo suas análises, “ela designa um número imenso de situações diferentes, encobrendo a especificidade de cada uma. Ou seja, a exclusão não é uma noção analítica. Ela não permite conduzir investigações precisas sobre os conteúdos que pretende abranger” (CASTEL, 2008, p. 22). Neste sentido, destaca que se torna mais profícuo analisar os fatores de exclusão, ou seja, aqueles fatores que precedem a exclusão, do que necessariamente o fenômeno por si próprio (CASTEL, 2008). Para o autor, “de tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência” (CASTEL, 2008, p. 25). Em suas análises, isso ocorre por uma razão de fundo: “os traços constitutivos essenciais das situações de exclusão não se encontram nas situações em si mesmas” (CASTEL, 2008, p. 25). Segundo Lopes e Fabris (2013), ao refletirem sobre as relações entre inclusão e exclusão, também apontam a categoria dos desfiliaados, seguindo os estudos de Castel (1998). Para as autoras, desde a perspectiva da inclusão especificamente escolar, os desfiliaados “seriam aqueles que poderíamos denominar de inúteis para o mundo ou para os supranuméricos que sequer podem ser aproveitados pelo mercado” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 64).

Como um exemplo das necessárias delimitações espaço-temporais para uso da categoria exclusão, Wanderley (2014) afirma que na terminologia sociológica dos anos 1990, na qual pobreza e exclusão aproximavam-se pelo tipo de análise proposta, os excluídos caracterizam-se como “contingentes populacionais crescentes que não

encontram lugar no mercado de trabalho” (WANDERLEY, 2014, p. 20). Por outro lado, pelas análises mais recentes sobre o tema, “os novos excluídos são seres descartáveis” (WANDERLEY, 2014, p. 25). De acordo com as análises acerca do que denomina de exclusão contemporânea, ela “é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção” (WANDERLEY, 2014, p. 25). Considerando-se aspectos relacionados à pobreza em um sentido material (econômico e de renda), em cenários marcados pela pauta inclusiva, a exclusão redimensiona-se, conforme apontam os estudos referenciados, tendo impactos variados nos sujeitos que a vivenciam.

Tais reflexões, retomadas na perspectiva dos dilemas da Educação Básica brasileira, considerados os aspectos relacionados à exclusão, à pobreza e principalmente às desigualdades, mostram-se fundamentais para analisar e compreender o processo de democratização da Educação Básica. Buscando aprofundar esta reflexão com um enfoque mais voltado ao espaço escolar e às desigualdades propriamente escolares, filio-me às análises empreendidas por Sibilia (2012). De acordo com a autora, pode-se inferir que vivemos um tipo de incompatibilidade: “há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade” (SIBILIA, 2012, p. 14). Em especial, pelo impacto tecnológico não somente nos modos de ensinar da escola, cada vez mais obsoletos frente às novas demandas sociais, mas principalmente em relação aos aspectos subjetivos e novos modos de ser tipicamente contemporâneos (SIBILIA, 2012).

Entretanto, juntamente a estas novas demandas e a este tipo de incompatibilidade entre a instituição escolar e as novas subjetividades contemporâneas, há resquícios de desigualdades variadas que tornam este cenário muito mais complexo do que aparentemente pode-se julgar. Ao retomar as reflexões de Veiga-Neto (2003), em relação às conquistas da escola enquanto uma instituição própria da modernidade, Sibilia (2014) conduz a uma reflexão de uma possível formação de grupos material e simbolicamente cada vez mais distantes uns dos outros: os adaptados e os inaptos. De acordo com Veiga-Neto (2003, p.115), estaria em andamento “uma grande e progressiva divisão do mundo entre aqueles — uma pequena minoria — que vão viver de um jeito e os outros — a grande maioria — que vão viver de outro jeito”. Ao retomar as análises do respectivo autor, Sibilia (2014) indica que estaríamos vivendo um tipo de *apartheid*. De um lado, aqueles cujas versões seriam “mais adaptadas aos estilos de vida e valores

contemporâneos” (SIBILIA, 2014, p. 103); e, “no extremo oposto estão os jovens deixados mais ou menos *à margem*, que não têm ou nunca terão acesso a esses luxos e serão castigados porque não conseguem fazer *the right thing*, mas tampouco têm direito ao *just do it* ou ao impossível” (SIBILIA, 2014, p. 103, grifos da autora)<sup>69</sup>. Para Sibilia (2014, p. 102), as exigências em relação ao desempenho individual já não supõem “que deva se aproximar de uma normalidade, mas ir além, buscando sobressair-se e ultrapassar os outros em todos os campos”.

Lopes e Veiga-Neto (2015), ao analisarem criticamente algumas políticas sociais e inclusivas recentes do Brasil, pontuam que a escola se mostra produtiva “no processo de reeducação social e implementação de uma nova ordem cultural e social” (LOPES; VEIGA-NETO, 2015, p. 49). Nesta lógica formativa, pautada na constituição de um aprendente por toda vida, trata-se de transformar os indivíduos em empreendedores de si mesmo. Desta forma, desenha-se “a possibilidade de transformar certas dificuldades individuais em novos desafios a serem superados com mais investimentos em aprendizagem e no desenvolvimento de competências” (LOPES; VEIGA-NETO, 2015, p. 56). Na análise a qual se propõe esta Tese, é esta possível contradição que mobiliza o foco nas análises das desigualdades escolares, resultando em um tipo de pergunta retórica e mobilizadora: como exigir de todos um tipo de mobilização individual para seu pleno desenvolvimento em um contexto social e econômico historicamente marcado pela pobreza, pela exclusão e pela própria desigualdade em suas múltiplas dimensões?

Nesta linha argumentativa, pode-se refletir acerca dos aspectos subjetivos e simbólicos aos quais as desigualdades escolares parecem estar atreladas. Para Dubet (2008, p. 32, grifos do autor), “na escola democratizada de massa não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: desde então são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que fazem o *trabalho sujo*”. Assim, não se trata apenas de um reflexo de questões sociais ou, nas palavras de Dubet (2008, p. 52), de um “acidente de percurso”. O fracasso escolar de qualquer sujeito “é o fracasso de toda a pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos” (DUBET, 2008, p. 52). Neste sentido, é válido indagar tanto para as valorações estatísticas que nos indicam quem são os grupos mais suscetíveis ao fracasso; todavia, também é fundamental questionar quais seriam alguns dos atributos subjetivos que caracterizam

---

<sup>69</sup> As expressões em inglês utilizadas pela autora em sua argumentação referem-se a chamadas publicitárias das marcas *Nike* e *Adidas* (SIBILIA, 2012).



os adaptados e os inaptos frente às características das novas lógicas formativas pautadas na adaptação permanente.

Para Dubet (2008, p.42), “a crueldade subjetiva da meritocracia vem do fato de que os alunos são obrigados a se lançarem numa competição, pois são iguais em princípio, mesmo que os fatalmente engendrados por essa competição estejam privados das consolações coletivas”. Assim, apesar de Dubet (2008) indicar que a igualdade distributiva das oportunidades é uma ficção necessária, também a define como mobilizadora de princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática (DUBET, 2008). A ideia essencial que a sustenta é de “há algo igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo” (DUBET, 2008, p. 49). Trata-se de pensar que “apesar de suas fragilidades, a abertura da escola a todos é um progresso do qual não se pode imaginar retroceder” (DUBET, 2008, p.38). Assim sendo, a escola democratizada, apesar de suas contradições e limitações, é um espaço que requer reflexões constantes sobre suas próprias finalidades e rumos.

Pode-se inferir que “o fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos” (DUBET, 2008, p. 28). Todavia, esta ressalva merece cuidados ao servir de inspiração para pensar as desigualdades escolares no Brasil, pois por mais que assistimos a um grande processo de democratização (principalmente de acesso) nos últimos 30 anos, não somente na Educação Básica, mas no próprio Ensino Superior e modalidades transversais a estas, a educação nacional ainda não conseguiu efetivar tais garantias. Estas constatações são possíveis principalmente a partir das análises do Plano Nacional de Educação e suas metas, conforme se aprofunda na sequência.

A análise das desigualdades escolares acerca de um contexto tal qual o brasileiro, necessita considerar aspectos históricos relacionados à pobreza e aos processos de exclusão em suas mais variadas formas. Desta forma, apesar de não ser o foco da investigação, a definição de tais conceitos é imprescindível para o aprofundamento das análises propostas. Por mais que a escola engendre e crie suas próprias desigualdades, pela própria característica de constituição da Educação Básica e, em especial, da etapa do Ensino Fundamental — mais marcada pela possibilidade da gestão da pobreza do que necessariamente como garantia da educação como direito social, como se buscou evidenciar e argumentar neste capítulo que se finaliza — a

pobreza, a exclusão e as variadas dimensões das desigualdades impactam as possibilidades de uma escola mais justa para todos.

## **PARTE III: CONSTRUÇÕES ANALÍTICAS**

## 7 ARTICULAÇÕES NA TRIÁDE: IDENTIFICANDO MECANISMOS

Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez de todo. O *demos* deixa de governar (BROWN, 2019, p. 33).

A partir das discussões estabelecidas nas Partes I e II da Tese, é possível afirmar, seguindo os dados e referenciais teóricos abordados, que a desigualdade é uma marca da educação brasileira. Apesar dos diferentes movimentos de democratização escolar desde o século XX, as desigualdades escolares ainda são evidentes. Entretanto, os déficits democráticos — sejam eles educacionais ou não — não podem ser considerados uma afirmativa inédita no campo educacional. De acordo com as análises de Teixeira (1994), anteriormente abordadas, há um caráter de histórico de seletividade na escola brasileira.

Já em análises voltadas ao final do século XX, Libâneo (2012) caracteriza a escola pública brasileira como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres. Em suas palavras, há marcas de um dualismo perverso em jogo. “Este dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2012, p. 13), está articulado às reformas educacionais gestadas ao final do século XX e direcionadas aos ditos países em desenvolvimento, tal como o Brasil (LIBÂNEO, 2012). As políticas educacionais e curriculares reestruturadas a partir deste contexto estão ligadas aos processos de democratização e a sua própria incompletude, como apontam os dados analisados.

A partir de tais apontamentos, recorre-se às palavras destacadas de Brown (2019), que sugerem, dentre diferentes características, que o acesso desigual ou controlado ao conhecimento é um sinalizador da ausência da igualdade política. Pode-se inferir, seguindo os materiais analisados e os referenciais teóricos abordados, que esta é uma característica histórica no contexto brasileiro: pelo caráter seletivo da escola pública (TEIXEIRA, 1994) ou por seu dualismo perverso (LIBÂNEO, 2012). Talvez tão familiar e entranhada que, por vezes, delimitá-la nas análises se tornou um exercício difícil.

Assim, infere-se que a desigualdade é uma marca familiar ao contexto educacional brasileiro. Da mesma forma, pode-se afirmar que, apesar dos diferentes investimentos para educação de todos, desde a promulgação das CF de 1988, a igualdade na garantia do direito educacional ainda é uma realidade distante. Tomando

estas afirmativas como prerrogativas, após a construção do objeto de estudo e das delimitações teórico-metodológicas, uma das possíveis respostas para a problemática de pesquisa implica a recorrência de um equilíbrio instável na perpetuação de múltiplas desigualdades escolares. Desde os 3 mecanismos identificados nas estatísticas educacionais — in/exclusões, expulsões e permanências precárias —, evidencia-se a diminuição nas desigualdades de acesso. Entretanto, não se identifica tal diminuição das desigualdades em relação à permanência e ao desempenho, pois uma possível igualdade entre grupos específicos mostra-se pouco alterada na análise das séries históricas de dados.

No processo de identificação destes 3 mecanismos, se ressalta que suas respectivas operações não se dão de forma completamente separada umas das outras, pois as constatações em torno deles se misturam. Há uma relação que as conecta nos dados analisados, pois grupos específicos e fenômenos semelhantes são evidenciados nestas diferentes operações. Portanto, apesar de serem descritos e problematizados separadamente, há aproximações entre eles, conforme se busca destacar nas análises que seguem neste capítulo.

De forma objetiva, as *in/exclusões* podem ser caracterizadas como operações nas quais os sujeitos habitam a linha tênue entre a inclusão e a exclusão. É o mecanismo mais amplo na captura dos sujeitos pelas trajetórias na Educação Básica, pois na lógica teórica adotada, todos que estão incluídos correm o risco da eminente exclusão. As *expulsões*, por sua vez, são operações mais radicais, nas quais se identificam momentos em que pessoas são colocadas para fora da engrenagem escolar. Dentre os mecanismos identificados, este é que o menos atinge o contingente analisado, porém é o mais severo. Por fim, as *permanências precárias* se mostram operações nas quais os sujeitos conseguem se manter na Educação Básica, nem sempre concluindo, mas passando por suas etapas com dificuldades, evidenciando reprovações, abandono e retorno à escola, associados a um baixo desempenho escolar.

A ideia de um equilíbrio instável possibilita nomear a operação destes diferentes mecanismos: ao aparentemente incluir grupos historicamente excluídos do espaço escolar, a materialidade analisada indica que as desigualdades se mantêm — ora diminuindo pequenas distâncias entre diferentes grupos, porém longe de uma condição de igualdade; ora mantendo e/ou aumentando tais distâncias. Mais do que reconhecer a característica histórica das desigualdades na realidade escolar brasileira, as análises indicam que apesar do investimento na inclusão de todos à Educação Básica, as

distâncias entre grupos — caracterizados desde diferentes variáveis, mostram-se pouco alteradas.

No cruzamento de diferentes dados, há recorrência no que diz respeito aos grupos que atingem ou ultrapassam as médias nacionais, bem como aqueles que ficam muito aquém do estabelecido. Para exemplificar esta tendência recorrente — em todos os indicadores e variáveis analisadas —, segue uma tabela na qual são apontadas três variáveis (localização, sexo e raça) na média de escolaridade da população de 18 a 29 anos, no período de 2005 a 2013.

FIGURA 22: SÉRIE PNE EM MOVIMENTO

**TABELA 8** Percentual da população de 18 a 29 anos que possui 12 anos de escolaridades por localização, sexo e raça (continua)

Abrangência	Anos				
	2005	2007	2009	2011	2013
Brasil	12,2	14,8	17,0	18,0	20,1
Rural	2,1	3,1	4,3	4,3	5,5
Urbano	14,2	16,9	19,1	20,1	22,5
Masculino	10,4	12,5	14,6	15,2	17,1
Masculino Urbano	12,3	14,6	16,7	17,1	19,3
Masculino Rural	1,4	1,7	3,2	3,0	4,2

**TABELA 8** Percentual da população de 18 a 29 anos que possui 12 anos de escolaridades por localização, sexo e raça (conclusão)

Abrangência	Anos				
	2005	2007	2009	2011	2013
Feminino	14,0	17,0	19,3	20,8	23,1
Feminino Urbano	16,0	19,1	21,5	23,0	25,6
Feminino Rural	2,8	4,6	5,4	5,8	6,9
Branco	18,8	22,6	24,9	26,3	29,3
Preto	6,0	7,2	9,2	9,7	11,5
Pardos	5,8	7,7	9,7	11,1	13,1

Fonte: SANTOS, 2016.

Como se visualiza acima, identifica-se uma tendência de equilíbrio entre diferentes grupos populacionais. Ou seja, apesar da garantia do acesso à Educação Básica, as desigualdades permanecem presentes e, por vezes, a distância entre tais grupos se mostra maior do que em amostras passadas. Na análise do recorte étnico-racial, somente brancos mostram escolaridade acima da média nacional em todo período (2005 a 2013). E apesar de pretos e pardos mostrarem aumentos em suas respectivas taxas, as desigualdades não diminuem. Pelo contrário, tal distância se torna ainda maior do que nas demais variáveis apontadas na Figura 22.

Como se aprofunda na sequência, esta é uma recorrência nos materiais analisados. Os Anexos 3, 4 e 5, voltados respectivamente às variáveis de classe social, aspectos étnico-raciais e de localização, em seu conjunto, reiteram esta tendência de um equilíbrio instável, apesar dos investimentos educacionais na inclusão — compreendida como acesso e permanência com qualidade — de todos na Educação Básica. Em outras palavras, as desigualdades não apenas estão presentes, como pouco se alteram, inclusive aumentando em alguns vieses analíticos. É neste sentido que se caracteriza a relação entre inclusão e desigualdades escolares como a manutenção de um equilíbrio instável: longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam — ora mais, ora menos — do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendida como uma condição de igualdade.

Na definição da desigualdade a partir da concepção de campos de extermínio, Therborn (2010) pontua distinções entre a desigualdade e diferença. Dentre elas, sinaliza que a desigualdade, ao contrário da diferença, “não é apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos” (THERBORN, 2010, p. 145). Em suas análises, define 4 mecanismos de produção das desigualdades: distanciamento, exclusão, hierarquia e exploração (THERBORN, 2010). Apesar do respectivo autor focar em dimensões mais amplas das desigualdades, como aspectos sociais e de renda, foi desde sua identificação de mecanismos nas produções de desigualdades que foi possível nomear alguns dos fenômenos identificados nas estatísticas analisadas. Inspirada por suas delimitações, nesta Tese foram identificados, no mínimo, três mecanismos de produção de desigualdades escolares. Para estabelecer a afirmação que se defende — *inclusão e desigualdades escolares se articulam através da manutenção de um equilíbrio instável* —, são descritos e explorados os respectivos mecanismos.

### **7.1 In/exclusões**

Um dos mecanismos evidenciados define-se como o das in/exclusões. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 105), “entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente”. Considerando-se a perspectiva dos campos de extermínio da desigualdade, Therborn (2010) afirma que durante o século XX, barreiras de exclusão foram em geral reduzidas. Entretanto, ainda segue

sendo um problema social e mundial. Define a exclusão como um mecanismo que opera por meio de uma barreira que é erguida, tornando impossível, ou pelo menos mais difícil, de ser alcançada por certas categorias de pessoas (THERBORN, 2010). Apesar de tratar sobre a categoria da exclusão de forma ampla, direcionando-a a aspectos econômicos, salienta-se a perspectiva de compreendê-la como um mecanismo gerador de múltiplas desigualdades.

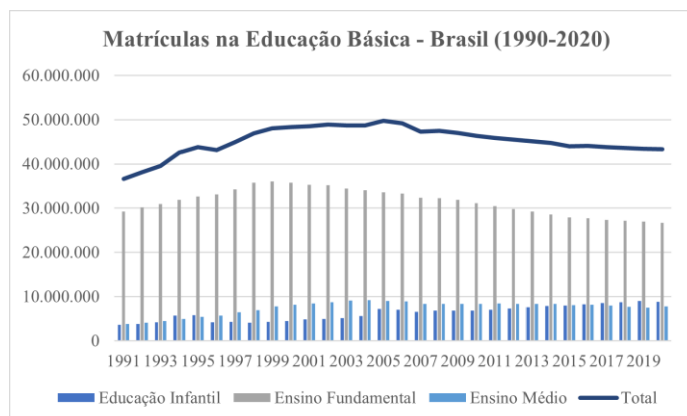
Como já discutido nesta Tese, a inclusão é uma temática emergente ao final do século XX e do início do século XXI. No campo das políticas educativas, é compreendida de diferentes formas: por vezes, é tratada como sinônimo de educação para todos; em outros momentos, é explorada como sinônimo de integração (LOPES; FABRIS, 2013). Na perspectiva teórica adotada na investigação, inclusão e exclusão não são compreendidas como opostos, mas como conceitos que “se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e cambiar posições” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 105). Compreende-se as in/exclusões como um mecanismo que opera de forma relacional entre estas duas posições: de incluídos e de excluídos. Assim,

Defendemos que estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas que ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais sempre é possível experimentar relações de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 105).

Compreendendo a in/exclusão como relações que os sujeitos experimentam, deslocando-se por um gradiente de inclusão, conforme sugerem Lopes e Fabris (2013), é possível afirmar que "embora muitos estejam incluídos nas estatísticas educacionais e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludentes" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74). Como se evidencia na descrição deste mecanismo, se observa um crescente avanço no número de matrículas durante um período específico, especialmente na etapa do Ensino Fundamental, indicando diminuição nas desigualdades relativas ao acesso. Entretanto, indicadores de permanência e desempenho evidenciam que há grupos que, apesar de incluídos, apresentam-se distantes de outros se considerados indicadores de permanência e desempenho, por exemplo. Como evidências relativas ao acesso, na Figura 23, que segue abaixo, são apresentados os dados relativos às matrículas da Educação no período de 1991 a 2020



FIGURA 23: SINOPSES ESTATÍSTICAS DO INEP



Anos	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL
1991	3.628.285	29.203.724	3.772.698	36.604.707
1992	3.783.905	30.177.447	4.104.643	38.065.995
1993	4.171.001	30.887.951	4.478.631	39.537.583
1994	5.676.279	31.910.974	4.932.552	42.519.805
1995	5.749.234	32.668.738	5.374.831	43.792.803
1996	4.219.517	33.131.270	5.739.077	43.089.864
1997	4.292.208	34.229.388	6.405.057	44.926.653
1998	4.111.120	35.792.554	6.968.531	46.872.205
1999	4.235.278	36.059.742	7.769.199	48.064.219
2000	4.421.332	35.717.984	8.192.948	48.332.264
2001	4.818.803	35.298.089	8.398.008	48.514.900
2002	4.977.847	35.159.362	8.719.584	48.856.793
2003	5.155.676	34.438.749	9.072.942	48.667.367
2004	5.555.525	34.012.434	9.169.357	48.737.316
2005	7.205.013	33.534.561	9.031.302	49.770.876
2006	7.016.095	33.282.663	8.906.820	49.205.578
2007	6.574.369	32.346.623	8.372.175	47.293.167
2008	6.784.955	32.288.826	8.368.868	47.442.649
2009	6.810.379	31.868.172	8.338.423	47.016.974
2010	6.792.095	31.148.207	8.358.647	46.298.949
2011	7.003.802	30.490.476	8.401.829	45.896.107
2012	7.314.164	29.826.627	8.377.942	45.518.733
2013	7.607.577	29.187.602	8.314.048	45.109.227
2014	7.869.869	28.571.512	8.301.380	44.742.761
2015	7.972.230	27.931.210	8.076.150	43.979.590
2016	8.279.104	27.691.478	8.133.040	44.103.622
2017	8.508.731	27.348.080	7.930.384	43.787.195
2018	8.745.184	27.183.970	7.709.929	43.639.083
2019	8.972.778	26.923.730	7.465.891	47.874.246
2020	8.829.795	26.718.830	7.750.753	47.295.294

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se uma tendência de crescimento nas matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio durante toda a década de 1990. Desde o ano de 1999, o Ensino Fundamental apresenta queda de matrículas. Já o Ensino Médio apresenta esta queda desde o ano de 2005. A etapa que tem assegurado relativo aumento das matrículas nas últimas amostragens é a Educação Infantil. Segundo Davies e Alcântara (2020, p. 20), “os censos e resumos técnicos do INEP e outros textos dizem que a evolução de matrículas se explica pela transição demográfica (queda da taxa de natalidade) e pela melhoria do fluxo escolar”. Entretanto, para Davies e Alcântara (2020), a redução da natalidade nacional é gradual, e não abrupta, como têm indicado algumas tendências das matrículas na Educação Básica. Segundo suas análises, “o que se observa são diminuições expressivas (sobretudo estaduais), inclusive de um ano para outro, como mostram os Censos de 2007 a 2017” (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020, p. 20). Trata-se de uma evolução negativa das matrículas, especialmente estaduais e municipais no período de 2007 a 2017. Assim, “é possível afirmar que, do ponto de vista quantitativo, a educação básica não se desenvolveu, colocando em xeque objetivos centrais do Fundeb, pelo menos em âmbito nacional” (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020, p. 24).

Em uma perspectiva longitudinal, ressalta-se que a distância entre o número de matrículas do Ensino Fundamental e Médio pouco se altera durante toda a série histórica, indicando uma tendência observada nos materiais coletados: das trajetórias pela Educação Básica serem marcadas por afunilamentos em momentos específicos. Destaca-se, como se aprofunda mais adiante nas análises, a alfabetização e a troca entre etapas (do ciclo de alfabetização — 1º ao 3º ano — à parte final dos Anos Iniciais; dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental; do Ensino Fundamental para o Ensino Médio) como lugares nos quais se observa piora em diferentes indicadores: aumento em números de evasão, reprovação, de distorção idade-série ou de transferências para a Educação de Jovens e Adultos.

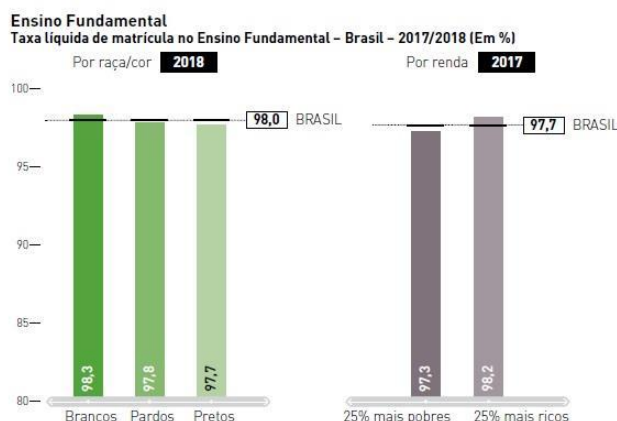
Ao abordar as questões de matrícula na articulação com diferentes variáveis, também se destaca uma tendência de grupos específicos ficarem abaixo da média, enquanto outros se destacam acima. Em relação às taxas líquidas<sup>70</sup> de matrícula no Ensino Fundamental, no período de 2017 a 2018, considerando-se as variáveis étnico-raciais e de classe social, observa-se uma tendência que se sobressai nos materiais que compõem o *corpus* analítico: negros e pardos, bem como os 25% mais pobres do

---

<sup>70</sup> As taxas de escolarização líquidas indicam o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

contingente populacional, ficam abaixo das médias nacionais. Esta marca de desigualdade persiste em todos os indicadores considerados nas análises desta Tese.

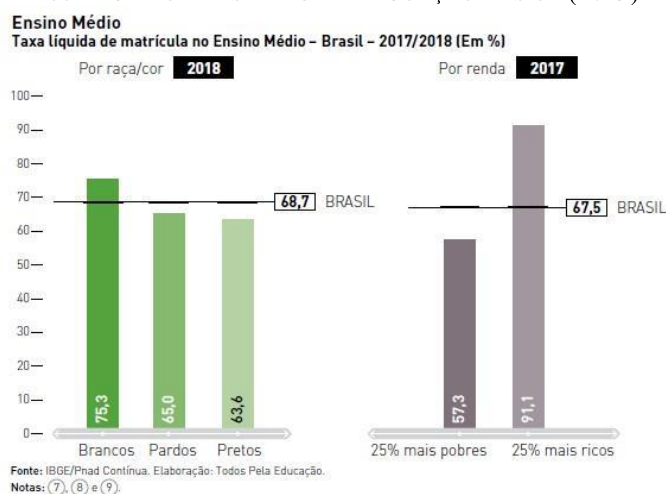
FIGURA 24: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Apesar das disparidades entre negros e pardos, bem como os 25% mais pobres da população nas taxas de matrículas líquidas, no Ensino Fundamental estes números são próximos; já no Ensino Médio, esta situação se torna mais profunda. Ao abordar o mesmo período e indicadores acima destacados, o Ensino Médio apresenta uma média abaixo da etapa que o antecede. Além desta diferença entre as etapas, as desigualdades entre brancos, negros e pardos, bem como entre os 25% mais pobres e 25% mais ricos, se acentua.

FIGURA 25: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Além destas duas variáveis (classe social e étnico-racial), que se destacam negativamente no decorrer das trajetórias pela Educação Básica, a localização evidencia a mesma lógica. Considerando indicadores relacionados ao crescimento da escolaridade média na população de 18 a 29 anos entre os anos de 2012 e 2017, percebe-se um crescimento regional e nacional em relação à média de escolaridade. Entretanto, as regiões Norte e Nordeste apresentam médias inferiores às demais regiões do país, indicando que as desigualdades não diminuem entre elas. A mesma tendência de crescimento, porém sem redução de desigualdades, persiste em relação à escolaridade média deste contingente populacional (18 a 29 anos), entre os anos de 2016 e 2017 no recorte de áreas urbanas e rurais. Tais evidências podem ser observadas na Figura 26:

FIGURA 26: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)

**Escolaridade média da população de 18 a 29 anos  
Brasil e regiões - 2012-2017 - Em anos de estudo**

Região	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	9,7	9,9	10,0	10,1	11,2	11,3
Norte	8,9	9,1	9,1	9,3	10,4	10,7
Nordeste	8,8	8,9	9,1	9,3	10,4	10,6
Sudeste	10,4	10,5	10,6	10,6	11,7	11,8
Sul	10,2	10,3	10,4	10,4	11,5	11,6
Centro-Oeste	10,0	10,2	10,2	10,3	11,4	11,6

Fonte: IBGE/Pnad Contínua - Elaboração: Todos Pela Educação.  
Notas: (23) e (24).



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Em relação ao desempenho, a variável localização apresenta tendência semelhante. Considerando-se os dados relativos à proficiência em Leitura a partir da Prova ANA<sup>71</sup>, de 2014, somente as regiões Sul (14%) e Sudeste (17%) ficam acima da média nacional (11%) no Nível 4 de proficiência. Em relação ao nível mais baixo, Nível 1, somente a região Norte (35%) e Nordeste (36%) ficam acima da média nacional (22%). Os demais focos avaliativos — escrita e matemática, apresentam a mesma tendência de desigualdades entre as regiões do Brasil. Ressalta-se que, na análise

<sup>71</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas.

específica de cada região, há estados que têm se destacado em relação aos demais. Como exemplo, aponta-se o estado do Ceará dentro da região Nordeste. Os seus índices de desempenho têm se destacado positivamente em relação aos demais, como é possível de se observar na Figura 27, que segue abaixo:

FIGURA 27: PRIMEIRO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2014-2016)

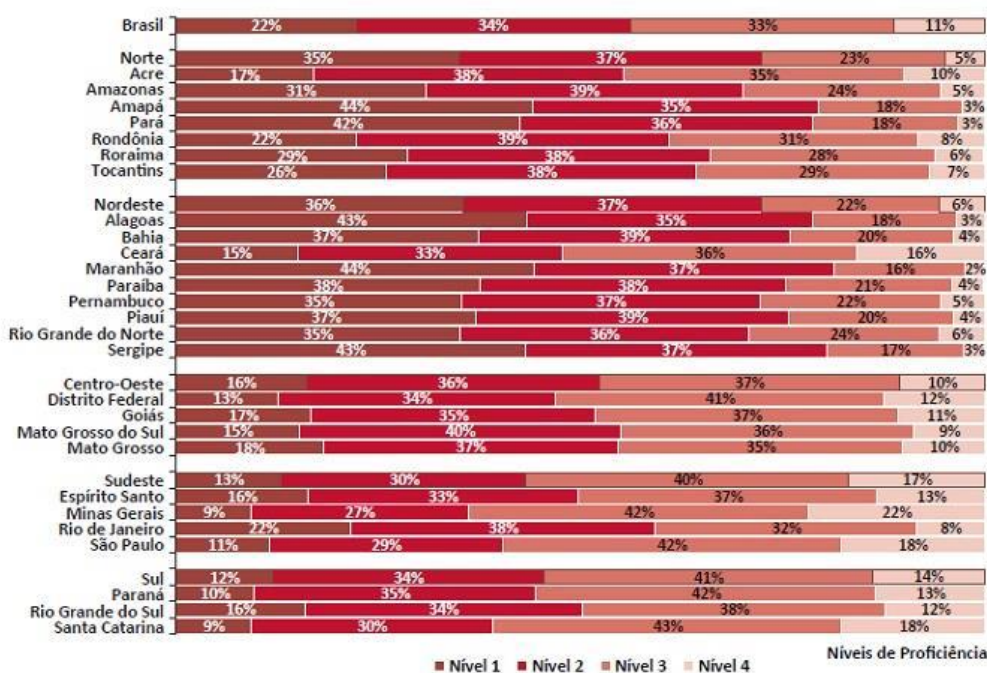


GRÁFICO 1 Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e unidade da Federação

Fonte: BRASIL, 2016.

Os diferentes indicadores de acesso, permanência e desempenho, no cruzamento com as três variáveis destacadas, apontam as in/exclusões como mecanismos presentes nos processos de democratização escolar. Entretanto, a iminência da exclusão, como apontam os dados analisados, é mais próxima para grupos específicos durante as trajetórias pela Educação Básica. Como se reitera na sequência, tais evidências também se destacam nos mecanismos de expulsões e de permanências precárias. Em um gradiente de inclusão, no limite entre inclusão e exclusão, cuja linha é sempre tênue, se ressaltam os sujeitos cujas trajetórias pela Educação Básica são capturadas por outros mecanismos de desigualdades, aproximando estes da exclusão.

De acordo com Dubet (2003), a exclusão é parte da experiência escolar: “o fenômeno mais marcante e mais paradoxal é o desenvolvimento da exclusão escolar propriamente dita, como consequência de uma vontade de interrogação inigualada”

(DUBET, 2003, p. 29). Nesta perspectiva, identifica-se um paradoxo nestas relações — entre democratização e in/exclusões, pois para Dubet (2003, p. 29), “quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar esse fenômeno”. Para o autor, “exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos” (DUBET, 2003, p. 29). Neste sentido,

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformam e que a escola perdeu a sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até de legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdades de seus desempenhos (DUBET, 2003, p. 44).

Desde outro viés analítico, destaca-se que Castel (2008) aponta um conjunto de armadilhas no uso que se faz da categoria da exclusão. Por designar muitos fenômenos em distintas dimensões, pode acabar “dizendo pouco” sobre aquilo ao qual se direciona. Em função disso, Castel (2008; 2011) opta por descrever os fenômenos analisados pelo viés da discriminação negativa dos sujeitos. Xiberras (1993), por sua vez, delimita múltiplas definições sobre a exclusão desde a perspectiva de uma categoria sociológica. Neste ponto, destaca o caráter simbólico das exclusões e sua invisibilidade; por outro lado, também pode-se compreender a exclusão como algo marcado pelo estigma e por contínuo “lugar de falta” em relação a padrões de normalidade pré-estabelecidos (XIBERRAS, 1993), indicando relações de aproximação com a própria categoria de inclusão.

Lopes e Fabris (2013) definem a categoria dos in/excluídos. Para as autoras, “isso significa que todos estão no jogo do neoliberalismo, portanto pode de um momento para o outro ocupar posições variadas dentro do gradiente disponível de inclusão, entendida aqui nos limites do estar junto e da integração” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 65). Corroborando as definições indicadas por Xiberras (1993) sobre os aspectos não meramente materiais, mas também simbólicos da exclusão, as autoras afirmam que “a exclusão nessas situações está determinada pela fragilização moral dos indivíduos, e não mais pela não pertença física” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 65).

Para além das variáveis que caracterizam as in/exclusões nas análises desta Tese, os indicadores de acesso, permanência e desempenho evidenciam que as trajetórias pela Educação Básica podem ser marcadas por algo mais radical do que se visualiza nas in/exclusões. Estatisticamente, se observa lugares nas trajetórias escolas que evidenciam um limite. Assim, mais do que habitar a tensa relação das in/exclusões, identificam-se mecanismos de expulsões.

## 7.2 Expulsões

Assim como nossa fome não é apenas a sensação de quem deixou de almoçar, nossa maneira de termos frio mereceria uma denominação específica. Dizemos “fome”, dizemos “cansaço”, “medo” e “dor”, dizemos “inverno”, mas trata-se de outras coisas. Aquelas são palavras livres, criadas, usadas por homens livres que viviam, entre alegrias e tristezas, em suas casas. Se os Campos de Extermínio tivessem durado mais tempo, teria nascido uma nova, áspera linguagem, e ela nos faz falta agora para explicar o que significa labutar o dia inteiro no vento, abaixo de zero, vestindo apenas camisa, cuecas, casaco e calças de brim e tendo dentro de si fraqueza, fome e consciência da morte que chega (LEVI, 1988, p. 182).

Inicia-se com as palavras de Levi (1988) em sua obra *É isto um homem?* Pela sua experiência de dor física, humana e espiritual intensa, em um dos seus escritos sobre os a vivência dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, Levi (1988) sugere que não há palavras para defini-la, porque aquelas disponíveis carregariam sentidos que seriam humanamente suportáveis, ao contrário das condições que ele e os seus vivenciaram durante o Holocausto. Em outros termos, trata-se de evidenciar a insuficiência da linguagem para nomear experiências inéditas. Para além de sua capacidade literária, Levi (1988) inspirou por uma razão: condições extremas, por vezes cruéis, talvez não sejam possivelmente inteligíveis nas palavras que conhecemos e usamos. Trata-se de algo a mais, que talvez supere nossa capacidade disponível de compreender e nomear.

Partindo desta inspiração, articulada às definições teóricas de Sassen (2016), nomeia-se como outro mecanismo operativo nas estatísticas educacionais brasileiras as expulsões escolares. Entende-se tais processos como mais agudos e radicais que as in/exclusões. A construção deste argumento também parte da localização, nos diferentes grupos dos materiais de pesquisa, de lugares e sujeitos que condensam condições de vulnerabilidade e que configuram um limite no qual ocorrem as expulsões. Porém, antes

de aprofundar as análises que permitiram tais afirmações, se torna necessário indicar alguns pressupostos teóricos.

As análises de Sassen (2016), a partir das quais se utiliza algumas definições do conceito de expulsões, se localizam no campo da Ciência Política e Econômica e se direcionam a um fenômeno amplo: os processos migratórios globais. Na definição teórica das novas lógicas sistêmicas, Sassen (2016) infere que estas surgem com a decomposição da economia política do século XX, especialmente a partir da década de 1980. De acordo com suas análises, o Estado de bem-estar social, desenhado pós Segunda Guerra Mundial, “era o mundo impulsionado por uma lógica de inclusão, por esforços combinados para trazer os pobres e os marginalizados até a corrente política e econômica dominante” (SASSEN, 2016, p. 252). Com o crescimento econômico corporativo mais recente, a lógica passa a atrelar-se a outros pressupostos, pois “qualquer coisa ou qualquer pessoa, seja uma lei ou um esforço cívico, que dificulte a obtenção de lucro corre o risco de ser posta de lado — de ser expulsa. Essa mudança na lógica econômica é uma tendência sistêmica importante que as explicações atuais não captam completamente” (SASSEN, 2016, p. 253).

Deste modo, Sassen (2016), identifica o surgimento de novas lógicas de expulsão. Para a autora, “algumas dessas expulsões vêm ocorrendo há muito tempo, mas não na escala atual” (SASSEN, 2016, p. 11). Tomando como referência a década de 1980, a autora indica “que talvez tenhamos entrado em uma nova fase do capitalismo avançado” (SASSEN, 2016, p. 21). Trata-se de um novo tipo de capitalismo global. Para a compreensão de tais fenômenos, Sassen (2016) põe em xeque a afirmação de que estaríamos vivendo apenas a radicalização de desigualdades ou mais exclusão. Em suas definições, a expulsão trata-se de algo mais radical, condizente com as lógicas sistêmicas condicionadas pelas dimensões econômicas, políticas e sociais em jogo.

Nesta perspectiva, apresenta o ponto central para a argumentação estabelecida: a noção de tendências sistêmicas e subterrâneas. Ao utilizar este conceito, argumenta que “é uma maneira de questionar categorias familiares de organização do conhecimento sobre nossas economias, nossas sociedades e nossa interação com a biosfera” (SASSEN, 2016, 14). Ao defini-las como conceitualmente subterrâneas, a autora infere que esta compreensão “ajuda-nos a avaliar se os problemas de hoje são versões extremas de antigas dificuldades, ou manifestações de alguma coisa ou coisas novas e perturbadoras” (SASSEN, 2016, p. 15).



Desta forma, não significa que as desigualdades não apresentem níveis mais elevados ou que não estejam presentes, mas que talvez os fenômenos em jogo se mostrem tão complexos que ler e interpretá-los somente desde esta ferramenta não torne possível a sua captura total. Apesar de aparentemente simples, “nossas economias políticas avançadas criaram um mundo em que a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência” (SASSEN, 2016, p. 10). Apesar de diferenciar expulsões e desigualdade, trata-se de elementos fortemente articulados, pois a radicalidade das expulsões só é possível em contextos marcados por múltiplas desigualdades.

Conforme a análise dos materiais aponta, há diferentes mecanismos operando no processo de democratização escolar no Brasil. Certamente, tais fenômenos podem ser compreendidos desde o viés das in/exclusões, compreendidas como faces distintas de uma mesma moeda. Entretanto, a análise das estatísticas educacionais relativas ao período histórico pós-CF de 1988 também salientam características mais radicais em jogo. Desta forma, partindo de alguns recortes teóricos sugeridos por Sassen (2016), define-se as expulsões escolares como possibilidade de compreender efeitos “inesperados” da democratização escolar no Brasil. Dentre as características levantadas pela autora, destaca-se o caráter sistêmico dos processos de expulsões que, apesar de suas variadas dimensões (econômica, social, biosférica), ancoram-se em uma mesma lógica sistêmica condicionada pelos processos de seleção selvagem (SASSEN, 2016).

Na delimitação da categoria das expulsões, Sassen (2016) aponta que tais dinâmicas, pertencentes a distintas dimensões (econômica, social, biosférica), apesar de muitas vezes exemplificarem questões locais, vão sempre em uma mesma direção: “empurrar pessoas para fora” (SASSEN, 2016, p. 89). Articulando tais reflexões à categoria da expulsão, pode-se estabelecer o recorte conceitual que Sassen (2016) aponta a partir da expulsão de pessoas. Conforme acima destacado, o acesso ao conhecimento torna-se um dos elementos cruciais para o combate de diferentes dimensões das desigualdades.

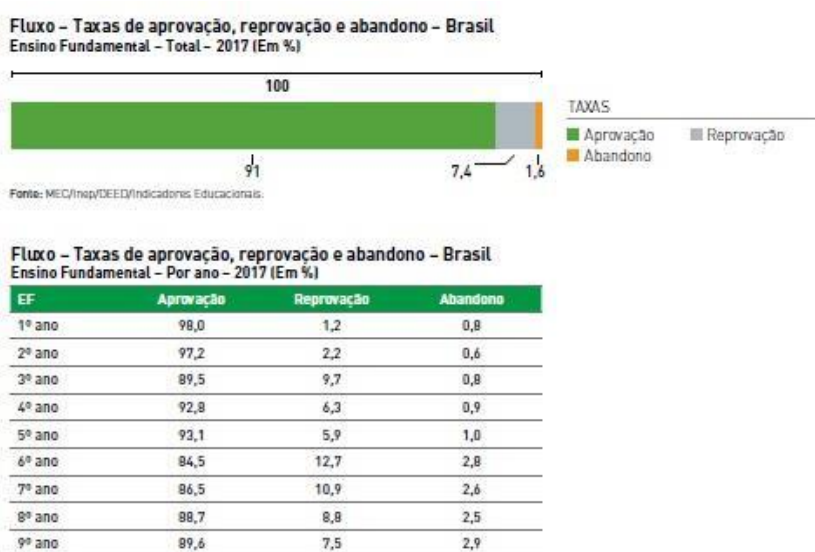
Dito isto, reitera-se que a condição de radicalidade que marca os fenômenos das expulsões mostra-se atrelada a condições extremas. Deste modo, tais condições extremas “tornam visíveis tendências mais difíceis de apreender em versões mais brandas” (SASSEN, 2016, p. 180). Para captar o momento da expulsão, toma-se como pressupostos os apontamentos metodológicos de Sassen (2016), no qual ela indica elementos de tempo, espaço e sujeitos para detectar como se convertem sujeitos em

expulsos. Em outras palavras, trata-se de “tornar visível a travessia para o espaço dos expulsos: captar o lugar ou o momento visível de expulsão, antes que esqueçamos dele” (SASSEN, 2016, p. 255).

Para apontar como se evidencia o mecanismo das expulsões, apresenta-se um recorte direcionado a taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar, no ano de 2017, em diferentes etapas da Educação Básica. Em relação ao Ensino Fundamental, as taxas de reprovação se destacam em dois pontos das trajetórias: ao final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental) e na troca entre os Anos Iniciais e Finais (6º ano do Ensino Fundamental). Já em relação às taxas de abandono, evidencia-se uma tendência de crescimento ao longo da trajetória escolar pelo Ensino Fundamental. Todavia, o seu maior crescimento se dá na passagem dos Anos Iniciais para os Finais (6º ano do Ensino Fundamental) e no 9º ano, último da respectiva etapa, conforme se destaca na Figura 28, na sequência.

Em relação à etapa do Ensino Médio, as taxas (reprovação e abandono) seguem uma tendência de crescimento evidenciada no Ensino Fundamental, como se visualiza na Figura 29. Entretanto, a reprovação e o abandono mostram-se consideravelmente mais agudos, especialmente no 1º ano do Ensino Médio: se a taxa de reprovação no 9º do Ensino Fundamental em 2017 era de 7,5%, no 1º ano do Ensino Médio ela mais que dobra, com 15,8%; já o abandono, de 2,9% no 9º para 7,8% no 1º do Ensino Médio.

FIGURA 28: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

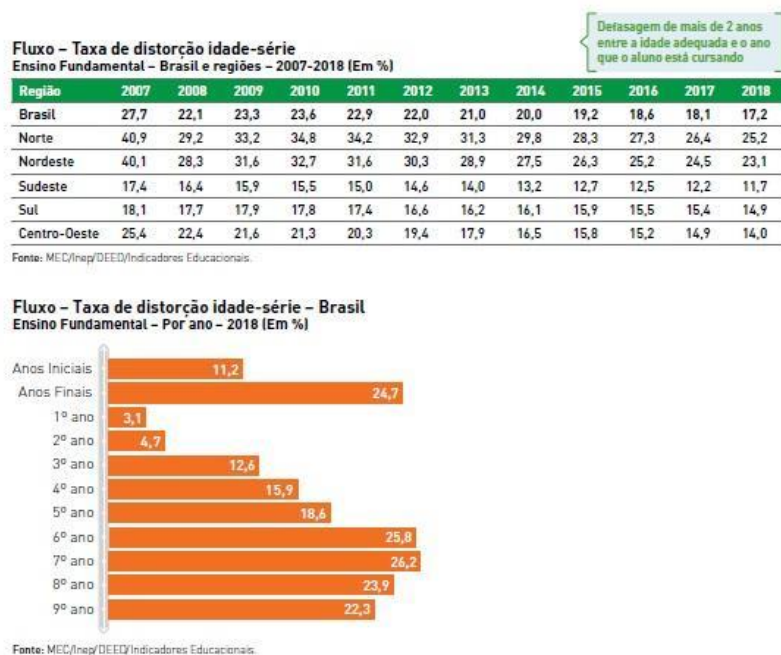
FIGURA 29: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Em uma série histórica relativa à distorção idade-série, de 2007 a 2018, abarcando as diferentes regiões do país, se destaca diminuição gradativa nas taxas nacionais e regionais. Entretanto, como evidenciado em outros indicadores, há regiões que tendem a ficar acima das médias nacionais (Norte, Nordeste e, por vezes, Centro-Oeste) e outras abaixo (Sul, Sudeste e, por vezes, Centro-Oeste). Nestas taxas, a tendência se confirma. E voltando-se às taxas do Ensino Fundamental no ano de 2018, identifica-se uma considerável diferença entre a distorção idade-série nos Anos Iniciais (11,2%) e nos Anos Finais (24,7%). A conclusão da alfabetização (3ºano) e o princípio dos Anos Finais no Ensino Fundamental (6º ano) apontam expressivos aumentos das taxas em análises. Todavia, apesar destes lugares de aumento brusco nas taxas, há uma tendência de diminuição até o final da etapa, conforme indica os dados da Figura 30:

FIGURA 30: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Em relação ao Ensino Médio, identificam-se as mesmas tendências que no Ensino Fundamental, porém radicalizadas. As taxas dos indicadores analisados na Tese tendem a gradativamente aumentarem ou diminuir (dependendo do indicador), sempre indicando piora nas trajetórias pela Educação Básica. A transição entre etapas evidencia estas condições. Considerando as taxas nacionais e regionais, há diminuição da distorção idade-série, porém não se identifica diminuição das desigualdades entre as regiões. Assim, somente as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste acompanham as porcentagens nacionais, ficando acima em toda série histórica (2007 a 2018). Por sua vez, as regiões Norte e Nordeste apresentam diminuição da distorção idade-série, abaixo das taxas nacionais.

Outro ponto a se destacar das trajetórias pela Educação Básica se direciona aos momentos nos quais há piora brusca nas taxas. Se no Ensino Fundamental isto se evidencia ao final do ciclo de alfabetização e na passagem dos Anos Iniciais para o Anos Finais, no Ensino Médio se apresenta no 1º ano e, para alguns, no 4º, se for o caso. Na mesma perspectiva, o Ensino Médio não apresenta a mesma regularidade de crescimento e/ou diminuição de taxas, tal como o Ensino Fundamental. Como se observa na Figura 31, tanto nas taxas nacionais (desde 2013 apresentam variações e

pouca diminuição) quanto nas regionais, nas quais se observam eventuais regressões, há pouca variação nos últimos anos avaliados (especialmente a partir de 2013).

FIGURA 31: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

Em relação a indicadores do abandono e evasão escolar, destaca-se as reflexões de Silva Filho e Araújo (2017). Para os autores, “o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH. A evasão é um processo mais complexo, dinâmico e cumulativo de saída do estudante e pode ser vista como expulsão escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 35). Ao explorarem definições do campo educacional acerca destes fenômenos, afirmam que “o abandono significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna *em algum momento*, enquanto na evasão o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 38 grifos nossos). Apesar de não aprofundar estas questões conceituais, ressalta a centralidade de compreender a evasão no Ensino Médio atrelada à dinâmica de sistêmica piora em todos os indicadores nas trajetórias, especialmente quando cruzadas com as variáveis destacadas na Tese.

A série histórica com dados de evasão no Ensino Médio, no período de 2007 a 2015, indica pouca alteração nas taxas, considerando um período analítico de quase 10 anos. Na relação entre taxas de evasão nacionais e médias por regiões do país, destaca-se que somente a região Sudeste ficou abaixo da média nacional por todo período; Sul, em uma amostragem (2013-2014), acima; a região Centro-Oeste ficou acima e,

eventualmente, abaixo. Por sua vez, Norte e Nordeste apresentaram taxas superiores às médias nacionais em todos os recortes.

FIGURA 32: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2018)

**Taxa de Evasão do Ensino Médio (Em %)**

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
<b>Brasil</b>	14,5	12,8	12,6	12,2	11,8	11,4	10,9	11,2
<b>Norte</b>	19,8	15,4	14,7	14,4	13,6	13,7	13,6	13,0
<b>Nordeste</b>	18,8	15,4	15,6	13,7	13,4	13,0	12,4	12,2
<b>Sudeste</b>	10,8	10,5	10,2	10,5	10,4	9,6	9,1	10,3
<b>Sul</b>	12,6	12,3	12,0	11,8	11,6	11,3	11,2	10,2
<b>Centro-Oeste</b>	14,7	12,7	12,6	13,5	12,1	12,4	11,9	11,5

Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018.

Na identificação destes lugares mais propícios às expulsões, pode-se apontar o Ensino Médio como a etapa em que tais condições são mais severas. Por outro lado, a alfabetização aparece como um momento inaugural: ao final do ciclo de alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental, há um primeiro sinal de piora brusca de indicadores variados, como repetência, distorção idade-série, abandono e/ou evasão escolar, bem como baixos índices de desempenho.

Neste sentido, destaca-se a Figura 33, na qual se apontam três habilidades básicas avaliadas ao final do ciclo de alfabetização: escrita, leitura e matemática. O período avaliado é relativo aos anos de 2014 e 2016 (escrita apresenta dados somente do ano de 2016). As porcentagens indicam os alunos no 3º ano do Ensino Fundamental que apresentam nível suficiente nas habilidades avaliadas. Na leitura e nas habilidades matemáticas, há avanço considerável de um ano para o outro, se consideradas as taxas nacionais. Como apontado em análises anteriores, há apenas três regiões nas quais os números superam as médias nacionais: Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Novamente, as regiões Norte e Nordeste apresentam notáveis crescimentos, porém abaixo da média nacional. Desta forma, não se evidencia diminuição das desigualdades na comparação direta com as demais regiões.

FIGURA 33: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2018)

**Alfabetização até 8 anos**  
**Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática – 2014 e 2016**  
 Por unidades da federação, na rede pública

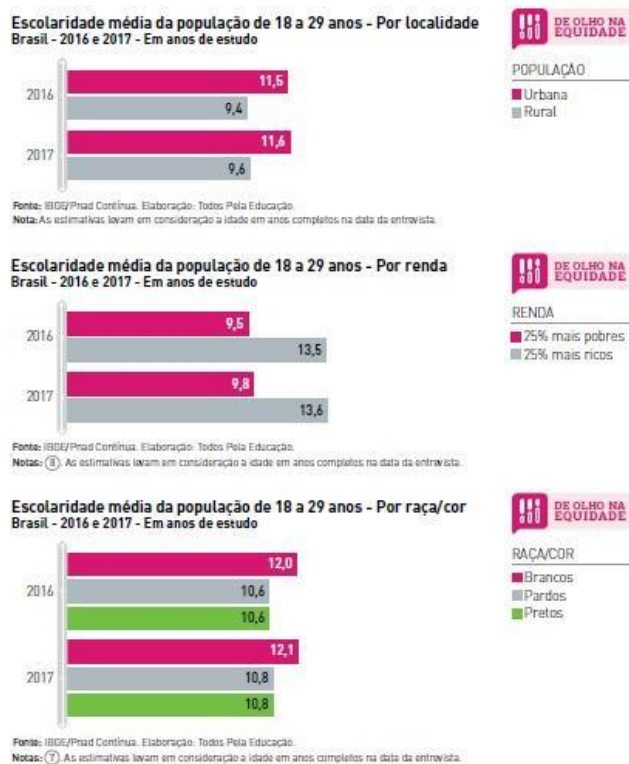
	Leitura		Escrita*	Matemática	
	2014	2016	2016	2014	2016
<b>Brasil</b>	43,8	45,3	66,2	42,9	45,5
<b>Região Norte</b>	27,5	29,8	47,0	25,1	29,3
Roraima	39,1	40,0	61,5	38,7	40,7
Acre	44,7	45,5	62,7	40,6	46,7
Amazonas	29,9	33,7	47,5	28,1	32,6
Roraima	33,8	29,0	48,4	31,1	29,2
Pará	21,2	23,6	40,1	18,6	23,1
Amapá	20,6	20,6	40,9	17,1	19,5
Tocantins	35,6	35,4	57,6	32,2	34,5
<b>Região Nordeste</b>	27,6	30,9	49,2	25,9	30,6
Maranhão	18,6	22,7	40,1	16,3	22,7
Piauí	24,2	29,1	46,1	21,2	28,0
Ceará	52,2	54,8	70,7	48,7	51,7
Rio Grande do Norte	29,1	32,3	59,2	24,4	30,6
Paraíba	24,6	28,5	44,4	23,9	28,7
Pernambuco	27,7	29,4	48,2	29,0	31,0
Alagoas	21,1	23,8	43,6	20,1	24,1
Sergipe	19,4	19,8	44,1	18,9	20,5
Bahia	24,0	27,3	45,2	22,2	27,2
<b>Região Sudeste</b>	56,7	56,3	78,5	57,1	57,3
Minas Gerais	63,8	62,4	79,3	62,7	62,2
Espírito Santo	50,3	52,6	74,9	49,3	53,6
Rio de Janeiro	40,7	40,3	64,8	38,7	39,5
São Paulo	59,6	58,7	82,9	61,7	60,8
<b>Região Sul</b>	54,5	55,1	80,2	53,9	55,6
Paraná	55,5	55,3	85,6	55,0	55,6
Santa Catarina	60,8	60,8	84,8	60,7	62,2
Rio Grande do Sul	49,8	51,1	71,0	48,8	51,2
<b>Região Centro-Oeste</b>	47,7	48,8	70,5	45,1	48,1
Mato Grosso do Sul	45,0	43,9	66,7	42,3	42,3
Mato Grosso	45,3	46,7	72,0	43,3	46,3
Goiás	48,1	49,8	69,1	44,8	48,6
Distrito Federal	53,1	55,5	76,4	51,7	56,7

Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018.

Considerando-se os lugares destacados nas trajetórias pela Educação Básica, conforme se argumentou até então, reitera-se o cruzamento de variáveis que caracterizam os sujeitos estatisticamente mais propensos e vulneráveis ao mecanismo das expulsões. Como aponta a Figura 34, identifica-se uma tendência de aumento na escolaridade média da população de 18 a 29 anos, em amostragens relativas aos anos de 2016 e 2017. Entretanto, considerando as três variáveis destacadas nas análises, o crescimento não pressupõe redução das desigualdades entre os grupos: em relação à localização, há diferença entre a escolaridade das áreas urbanas e rurais em quase 2 anos de estudo; no recorte de renda, a diferença entre os 25% mais ricos e 25% mais pobres aponta algo mais acentuado, aproximando-se de quase 4 anos de distância entre as médias de escolaridade e; na variável étnico-racial, a diferença entre negros/pardos e

brancos não diminui, mantendo-se em dois anos, em média, de escolaridade a mais para brancos.

FIGURA 34: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2018)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018.

A partir dos dados analisados, destaca-se que o mecanismo das expulsões escolares, seguindo alguns pressupostos teóricos de Sassen (2016), aponta lugares e sujeitos mais propensos e/ou vulneráveis às expulsões. Além das três variáveis já apontadas — étnico-racial, de classe social e localização —, há locais que condicionam as expulsões (compreendidas como ação de colocar sujeitos para fora) nas trajetórias pela Educação Básica: alfabetização e trocas entre etapas do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio. Há sujeitos que, apesar das condições colocadas, conseguem se manter no sistema escolar, mesmo que de forma precária, como se aprofunda na sequência. Por outro lado, há aqueles para os quais isso não é possível. Ao longo das trajetórias na Educação Básica, isso se radicaliza, culminando no Ensino Médio, como apontam os dados.

Para Sassen (2016), as formas emergentes do capitalismo, envolvidas tanto pelo fortalecimento da corporação global quanto o enfraquecimento das democracias, estão marcadas pelas expulsões: torna-se sua marca sistêmica. Assim sendo, “a base para



fazer reivindicações de justiça desmorona e se converte num limite sistêmico” (SASSEN, 2016, p. 259). O espaço dos expulsos torna-se, nas palavras de Sassen (2016, p. 262), o próprio limite sistêmico: “o limite sistêmico hoje é um espaço de expulsões, em comparação com a época keynesiana, em que o limite do sistema era um espaço de incorporação”. De acordo com Sassen (2016), muitos elementos destas formações não são novos. Entretanto, a complexidade envolvida nestas novas manifestações e nos próprios processos de expulsão — mais radicais que as desigualdades e as exclusões — apontam brutalidades elementares. Considerando-se pressupostos conceituais indicados por Sassen (2016), compreende-se que as estatísticas educacionais evidenciam uma lógica sistêmica que, em diferentes dimensões, levam os sujeitos a um limite, que se caracterizaria como um lugar de travessia, no qual sujeitos se tornam expulsos.

Conforme as análises dos dados permitem inferir, pode-se diagnosticar um período de radicalização de determinados fenômenos desde a perspectiva das desigualdades. De acordo com Beck (2018), aquilo que emerge e se torna visível, pode acarretar, em um futuro próximo, uma nova luta pela distribuição global. Mesmo não referindo-se especificamente à educação em suas análises, este apontamento encontra-se diretamente ligado às possibilidades de pensar um mundo menos desigual e mais justo e democrático. Para o autor, ao tratar da metamorfose da desigualdade, essa se tornou “social e politicamente explosiva” (BECK, 2018, p. 252). Tais hipóteses mostram-se potentes para pensar o problema de pesquisa e os resultados da investigação proposta pela Tese.

Em consonância com a metamorfose da desigualdade indicada por Beck (2018), há uma nova lógica sistêmica em jogo: a do crescimento econômico corporativo. Para Sassen (2016, p. 88), “desde a década de 1980, há um fortalecimento das dinâmicas que expulsam pessoas da economia e da sociedade; agora tais dinâmicas fazem parte do funcionamento normal dessas esferas”. Nesta perspectiva, também destaca que nos dois principais tipos de economia políticas no século XX — Estados keynesianos e comunistas — “a tendência sistêmica era de incorporar pessoas, especialmente como trabalhadores, apesar das exclusões sociais de todos os tipos” (SASSEN, 2016, p. 88).

Por fim, reitera-se que os mecanismos identificados e descritos na Tese são compreendidos em relações de proximidade. Há especificidades que caracterizam cada um, porém eles se conectam em pontos específicos. As expulsões são entendidas como o “momento de uma condição familiar que se torna extrema” (SASSEN, 2015, p. 173). Na perspectiva de Sassen (2015), nossa tendência é parar no extremo e não entrar nele.

Em suas palavras, “o extremo é muito, muito feio e não temos conceitos para capturá-lo. Por isso, torna-se facilmente monstruoso” (SASSEN, 2015, p. 173). Dentre os mecanismos identificados, apesar de se colocar como o mais radical e violento, ele não evidencia um raio de ação tão amplo quanto as in/exclusões, ao contrário do mecanismo das permanências precárias, que se aprofunda na continuidade.

### **7.3 Permanências Precárias**

Um terceiro mecanismo identificado nas estatísticas educacionais foi nomeado de permanências precárias. Este mecanismo se aproxima das in/exclusões em muitos pontos, especialmente porque considera aqueles que estão incluídos e, de alguma forma, permanecem no sistema escolar. Ressalta-se que uma de suas características está na identificação de sujeitos que, apesar de não apresentarem trajetórias exitosas (com reprovações, baixo desempenho e distorção idade-série), se mantêm, mesmo que precariamente, na engrenagem escolar. Além da exploração de indicadores específicos para as análises, pontua-se que as desigualdades estão presentes na própria distribuição diferenciada das condições de precariedade, conforme aponta Butler (2018). Para a autora,

Essa distribuição diferencial da condição de precariedade, é, a um só tempo, uma questão material e perceptual, visto que aqueles cujas vidas não são “consideradas” potencialmente lamentáveis e, por conseguinte, valiosas, são obrigados a suportar a carga da fome, do subemprego, da privação de direitos legais e da exposição diferenciada à violência e à morte (BUTLER, 2018, p. 45).

Compreende-se que a precariedade e a condição de vida precária são conceitos que se entrecruzam. Para Butler (2018, p. 46), “vidas são, por definição, precárias: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental; sua persistência não está, de modo algum, garantida”. Trata-se de uma característica inerente a todas as vidas. Por outro lado, a condição precária designa “uma condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte” (BUTLER, 2018, p. 46). A condição precária também “caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não têm opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual

precisam de proteção” (BUTLER, 2018, p. 47). Deste modo, compreende-se as permanências precárias como condições de precariedade politicamente induzidas.

A condição de precariedade implica um envolvimento pessoal nas questões colocadas pelas múltiplas desigualdades que atingem os sujeitos. Na definição de uma violência subjetiva para aqueles envolvidos na igualdade meritocrática das oportunidades (DUBET, 2008a), se reconhece a existência de uma crueldade intrínseca na competição meritocrática. Nas análises divulgadas pela OCDE, a partir da série Pisa em Foco<sup>72</sup>, há diferentes reflexões sobre indicadores de desempenho globais, estabelecendo comparações entre regiões e países. A resiliência, como condição de superação da pobreza, por exemplo, é destacada como atitude positiva e esperada dos estudantes, especialmente daqueles que apresentam baixos desempenhos, conforme excerto abaixo destacado:

QUADRO 19: PISA EM FOCO<sup>73</sup>

Entre os países da OCDE, 31% dos estudantes provenientes de meios desfavoráveis são “resilientes”, o que significa que estão entre aqueles com melhores desempenhos entre todos os estudantes de meios similares, no âmbito internacional.

Os estudantes resilientes no PISA 2006 e no PISA 2009 apresentaram alto nível de desempenho acadêmico, apesar de virem de meios desfavoráveis. Eles são capazes de vencer as dificuldades que o ambiente lhes coloca, superar seus pares de ambiente socioeconômico semelhante e atingir resultados entre os melhores estudantes no âmbito internacional.

Fonte: OCDE (2011, p. 1).

Há uma lógica competitiva e meritocrática presente nas inferências sobre um conjunto de indicadores de desempenho globais. Assim como se objetiva, através de tais publicações, que os sujeitos superem seus meios (sociais, econômicos e culturais) por esforço pessoal de superação de sua própria condição de precariedade, há também uma ligação entre equidade educacional e alta performance. Nesta perspectiva, o aumento geral dos desempenhos não visa atingir uma condição de igualdade, mas deve andar junto de desempenhos de alta performance. Na lógica do desempenho, não são questões opostas; pelo contrário, são complementares.

Nas análises de Therborn (2010), uma das formas possíveis de produção de desigualdades é a hierarquia, que significa “que as sociedades e as organizações são construídas como escadas, com algumas pessoas empoleiradas em cima e outras

---

<sup>72</sup> O Pisa em Foco, tradução de *Pisa in Focus*, é uma série de publicações da OCDE que traz textos curtos, baseados em dados provenientes das aplicações da avaliação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: 20 fev. 2020.

<sup>73</sup> Os excertos extraídos do respectivo material encontram-se sistematizados em ordem cronológica no Anexo 8.

embaixo” (THERBORN, 2010, p. 147). Nesta perspectiva, desigualdades até podem ser reduzidas, porém ainda persistem hierarquias sutis de *status*. Na perspectiva do desempenho e da competição meritocrática, as desigualdades são marcadas por hierarquias que são compreendidas como justas. No contexto escolar, a hierarquia funciona pela garantia do acesso e, uma vez dentro do sistema escolar, permanência e desempenho tendem a se tornar situações a serem gerenciadas pelos sujeitos, apesar de suas condições de origem (econômicas, sociais, culturais, entre outras).

Como se pode inferir a partir dos excertos do Quadro 20, na análise das desigualdades escolares proposta pela OCDE, a hierarquização não é um problema, mas uma solução na busca por melhores desempenhos. Concomitantemente às melhoras nos índices gerais de desempenho, a alta performance de alguns deve ser estimulada. Na lógica posta, em uma atmosfera competitiva, apesar das hierarquias de *status* que se desenvolvem no interior das instituições e sistemas, todos crescem, apesar dos efeitos em termos de desigualdades que persistem e/ou se acentuam.

#### QUADRO 20: PISA EM FOCO

Sistemas escolares ideais fornecem oportunidades de educação de alta qualidade para todos os estudantes, independentemente do meio socioeconômico dos alunos. Os estudantes provenientes de famílias socioeconomicamente favorecidas e aqueles vindos de famílias carentes deveriam ser igualmente capazes de obter êxito na escola. De qualquer modo, isto é o ideal. Na maioria dos países, a realidade parece muito diferente. Os resultados do PISA têm mostrado, de maneira consistente, que a desvantagem socioeconômica está associada ao baixo desempenho escolar. De fato, em média entre os países da OCDE, estudantes carentes têm uma possibilidade duas vezes maior de estar entre aqueles de pior desempenho em leitura, comparados aos estudantes mais favorecidos. Em média, no teste de leitura do PISA, um estudante socioeconomicamente favorecido faz 88 pontos a mais que um estudante carente, uma diferença que é equivalente a mais de dois anos de escolaridade. No entanto, o fato de os países e economias apresentarem variações no grau em que os resultados de aprendizagem estão associados a contextos socioeconômicos demonstra que a origem social não é uma fatalidade e que políticas e práticas podem fazer a diferença. Ademais, os países podem buscar resultados equitativos de aprendizagem ao mesmo tempo em que avançam na direção do alto desempenho estudantil. No levantamento do PISA 2009, muitos dos países e economias com os mais elevados níveis de equidade nos resultados estudantis são também aqueles de maior desempenho.

Fonte: OCDE (2013, p. 1).

Redirecionando as análises de desempenho ao contexto brasileiro, é possível estabelecer relações entre desempenhos no ciclo de alfabetização e a variável de classe social, seguindo a perspectiva de renda. Os dados da Figura 35 são resultados da avaliação da alfabetização no ano de 2015 e apresentam as médias de alunos com níveis considerados suficientes em leitura, escrita e matemática. Há uma relação, como já evidenciado em outros recortes, do desempenho relacionado à renda familiar.

FIGURA 35: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2018)

**Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização**  
**Taxa média por quintil de PIB per capita mensal dos municípios participantes**  
 Brasil – 2015

Quintil de municípios (PIB per capita)	Média do % suficiente em Leitura	Média do % suficiente em Escrita	Média do % suficiente em Matemática	Município de maior renda per capita do quintil (R\$)
20% mais pobres - 1º quintil	32,7	50,4	32,8	644,05
2º quintil	40,8	61,1	40,8	993,35
3º quintil	51,4	74,5	52,0	1.508,09
4º quintil	56,2	80,1	57,8	2.251,75
20% mais ricos - 5º quintil	58,4	81,0	59,9	42.761,18

Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018.

Considerando a perspectiva das trajetórias escolares pela Educação Básica, evidenciando como os mecanismos de produção de desigualdades escolares se destacam em lugares específicos — conclusão do ciclo de alfabetização, troca entre etapas no Ensino Fundamental e para o Ensino Médio —, salienta-se que as variáveis consideradas na Tese tornam estes processos mais agudos. Além da classe social, as questões de localização regional impactam estas trajetórias. A comparação entre o IDEB de 2005 e 2015 no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio, conforme se apresenta na Figura 36, aponta tendência de desaceleração do crescimento do índice no decorrer das diferentes etapas.

Na mesma perspectiva, há desigualdades entre os desempenhos gerais regionais que se mantêm, de forma similar a outros indicadores já explorados. As regiões Norte e Nordeste sempre abaixo das médias nacionais, com algumas variações internas entre seus respectivos estados; a região Centro-Oeste oscilando e; as regiões Sul e Sudeste com índices sempre acima do nacional, em toda série histórica. Conforme indica o conjunto de dados, as diferenças entre os anos de 2005 e 2015 são mais evidentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IDEB nacional de 3,8 em 2005 para 5,5 em 2015); por outro lado, no Ensino Médio, há pouca variação nos dez anos considerados no índice nacional: de 3,4 em 2005 para 3,7 em 2015.

FIGURA 36: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2018)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – 2005 e 2015						
Por unidades da federação						
Unidade da federação	Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Brasil	3,8	5,5	3,5	4,5	3,4	3,7
Região Norte	3,0	4,7	3,2	4,0	2,9	3,3
Roraima	3,6	5,4	3,4	4,2	3,2	3,6
Acre	3,4	5,4	3,5	4,5	3,2	3,6
Amazonas	3,1	5,2	2,7	4,4	2,4	3,7
Roraima	3,7	5,2	3,4	3,8	3,5	3,6
Pará	2,8	4,5	3,3	3,8	2,8	3,1
Amapá	3,2	4,5	3,5	3,7	2,9	3,3
Tocantins	3,5	5,1	3,4	4,1	3,1	3,4
Região Nordeste	2,9	4,8	2,9	4,0	3,0	3,4
Maranhão	2,9	4,6	3,0	3,8	2,7	3,3
Piauí	2,8	4,9	3,1	4,2	2,9	3,4
Ceará	3,2	5,9	3,1	4,8	3,3	3,7
Rio Grande do Norte	2,7	4,8	2,8	3,8	2,9	3,2
Paraíba	3,0	4,9	2,7	3,8	3,0	3,4
Pernambuco	3,2	5,0	2,7	4,1	3,0	4,0
Alagoas	2,5	4,7	2,4	3,5	3,0	3,1
Sergipe	3,0	4,6	3,0	3,5	3,3	3,2
Bahia	2,7	4,7	2,8	3,7	2,9	3,1
Região Sudeste	4,6	6,1	3,9	4,8	3,6	3,9
Minas Gerais	4,7	6,3	3,8	4,8	3,8	3,7
Espírito Santo	4,2	5,7	3,8	4,4	3,8	4,0
Rio de Janeiro	4,3	5,5	3,6	4,4	3,3	4,0
São Paulo	4,7	6,4	4,2	5,0	3,6	4,2
Região Sul	4,4	6,0	3,8	4,6	3,7	3,8
Paraná	4,6	6,2	3,6	4,6	3,6	3,9
Santa Catarina	4,4	6,3	4,3	5,1	3,8	3,8
Rio Grande do Sul	4,3	5,7	3,8	4,3	3,7	3,6
Região Centro-Oeste	4,0	5,7	3,4	4,7	3,3	3,7
Mato Grosso do Sul	3,6	5,5	3,4	4,5	3,3	3,7
Mato Grosso	3,6	5,7	3,1	4,6	3,1	3,2
Goiás	4,1	5,8	3,5	4,9	3,2	3,9
Distrito Federal	4,8	6,0	3,8	4,5	3,6	4,0

Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018.

A relação entre desempenho e possibilidade de gerenciar condições de vida precárias, na perspectiva apontada por Butler (2018), articula-se com a produção de desigualdades escolares. O foco nas ditas altas performances, por vezes, pode aumentar desigualdades. Nesta perspectiva, na análise de desempenhos globais da OCDE (habilidade de leitura, de 2000 a 2009) indica-se que o Brasil pode ser considerado um dos países nos quais se observou melhora no desempenho de grupos que já apresentavam bons desempenhos, em detrimento de pouco avanços entre aqueles com baixos desempenhos.

#### QUADRO 21: PISA EM FOCO

A Coreia e, até certo ponto, o país convidado Brasil contrariaram a tendência geral. Seus estudantes nos níveis mais altos de proficiência melhoraram, enquanto seus estudantes nos níveis mais baixos permaneceram mais ou menos com o mesmo desempenho. Na Coreia, mais do que dobrou o percentual de estudantes que atingiram o nível 5 de proficiência em Leitura ou acima. Esse aumento

deu-se, principalmente, porque melhorou o desempenho das meninas. Poucos estudantes na Coreia têm desempenhos abaixo do nível 2, considerado o mínimo aceitável de proficiência em Leitura, não tendo sido observadas diferenças entre esses estudantes.

Fonte: OCDE (2011, p. 2).

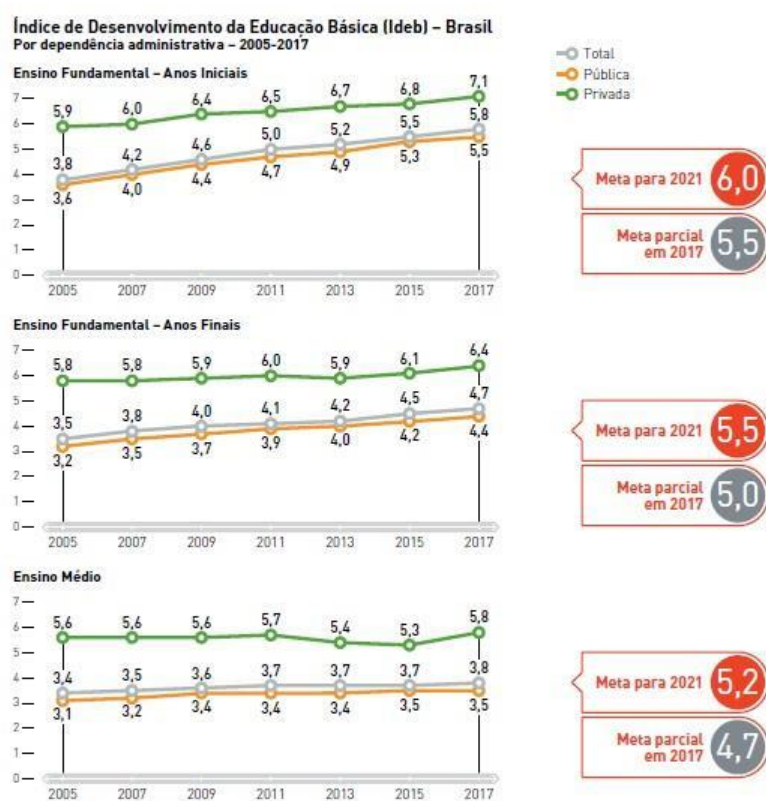
Nas análises sobre a performance, Ehrenberg (2010) indica que pelo culto a ela, a própria noção de igualdade é deslocada. Desta forma, a hierarquização dos *status* torna-se naturalizada: há vencedores e perdedores. As distintas condições de precariedade devem ser assumidas pelos indivíduos a fim de que sejam superadas, conforme se explora nesta argumentação. Para Ehrenberg (2010, p. 28):

Sob o registro jurídico-político, não é mais o Estado central que é o ponto de prolongamento da luta contra as desigualdades, mas o direito dos indivíduos; e, sob o registro das políticas sociais, não é mais a proteção das populações face aos riscos sociais que caracteriza a luta contra as desigualdades, mas o estabelecimento de condições que permitam, a cada indivíduo, assumir a responsabilidade de sua inserção ou de sua reinserção profissional e social. Dessa forma, entramos, em alguns anos, numa relação com a igualdade que não se concebe mais numa política exclusiva de proteção dos riscos, mas numa busca de mecanismos que permitam a cada um assumir esses riscos: é por meio da permissão para que cada um entre em concorrência uns com os outros que se espera administrar as desigualdades (EHRENBERG, 2010, p. 28).

Esta relação entre a alta performance escolar e a variável de classe social pode ser visualizada na mensuração do IDEB na Educação Básica a partir das divisões entre redes públicas e privadas. No recorte temporal de 2005 a 2017, os índices da rede privada ficaram acima das metas estipuladas para o período. Por outro lado, os índices da rede pública ficaram abaixo destas metas, exceto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando-se a dimensões econômica e de renda na diferenciação de alunos da escola pública e privada, essa evidência se reafirma.

Apesar de tais apontamentos, ressalta-se que os indicadores de desempenho destacados na Figura 37, que segue abaixo, apontam um percurso semelhante entre trajetórias na educação básica, tanto na rede pública quanto privada: de diminuição nos rendimentos durante as trajetórias entre as diferentes etapas. Em relação às metas, a rede privada consegue apresentar melhor aproveitamento. Entretanto, a tendência de queda no desempenho se apresenta semelhante à rede pública ao longo das trajetórias.

FIGURA 37: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.

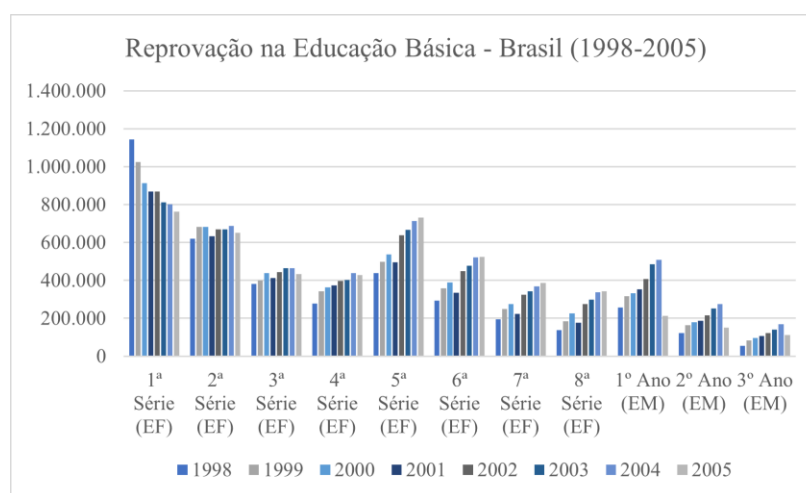
Articulada às reflexões sobre desempenho, as permanências precárias também se caracterizam como mecanismos que operam pelas reprovações e pela distorção idade-série. No período analisado, desde a década de 1990, observa-se uma tendência de diminuição das taxas de reprovação/repetência escolar. Como destacado anteriormente, há locais das trajetórias pela Educação Básica sobre os quais incidem piores consideráveis em diferentes indicadores. Como indicam as Figuras 38, 39 e 40, estas tendências evidenciadas apontam para aumento de reprovações na conclusão da alfabetização e nas trocas entre etapas durante a Educação (especialmente 5ª série ou 6º ano do EF e 1º ano do EM). Por outro lado, nas séries históricas de tal indicador, evidencia-se uma tendência de queda geral nas reprovações.

Como apontado nas delimitações metodológicas, as coletas de dados sofrem diferentes alterações durante o período analisado. Em relação aos dados das Sinopses Estatísticas e das Taxas INEP, eles foram organizados em gráficos separados pois desde 2006 e 2007, as Taxas INEP apresentam mais rigor e padronização na coleta e sistematização dos dados brutos. Nas Sinopses Estatísticas, há divergências pontuais em algumas amostragens. Entre os problemas apontados nestas indefinições, ressalta-se as



alterações de público-alvo, modalidades e nomenclaturas na Educação Básica durante todo o período. Neste ponto, com a criação do Ensino Fundamental de 9 anos<sup>74</sup>, se observa uma mudança em relação às repetências resultantes dos processos de alfabetização, que se deslocaram da 1ª série para o 2º e, principalmente, 3º ano do Ensino Fundamental. Em função disso, os dados foram organizados em dois gráficos distintos, como se observa a seguir:

FIGURA 38: SINOPSES ESTATÍSTICAS INEP (1990-2020)



Anos	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total
1990	5.253.586	452.458	5.706.044
1991	5.243.012	457.946	5.700.958
1992	5.022.724	475.403	5.498.127
1993	5.062.972	513.119	5.576.091
1994	5.144.290	560.272	5.704.562
1995	5.052.280	540.854	5.593.134
1996	4.643.990	559.052	5.203.042
1997	3.862.345	467.712	4.330.057
1998	3.484.941	437.519	3.922.460
1999	3.735.880	568.025	4.303.905
2000	3.824.495	612.093	4.436.588
2001	3.876.167	648.902	4.525.069
2002	4.063.800	747.000	4.810.800
2003	4.147.757	879.037	5.026.794
2004	4.363.909	956.763	5.320.672
2005	4.301.062	1.014.903	5.315.965

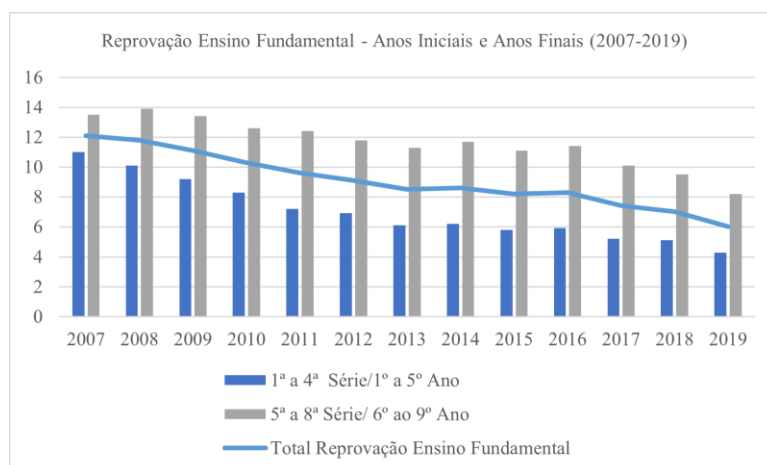
Fonte: elaborado pela autora.

As reprovações no Ensino Fundamental, sem especificidades de turmas/anos, exemplificam as diferenças entre as duas etapas, pois há um aumento considerável de

<sup>74</sup> A partir da Lei nº 11.274, o Ensino Fundamental foi regulamentado, no ano de 2006. Desde então, a Educação Infantil passou dos 0 aos 5 anos e o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade.

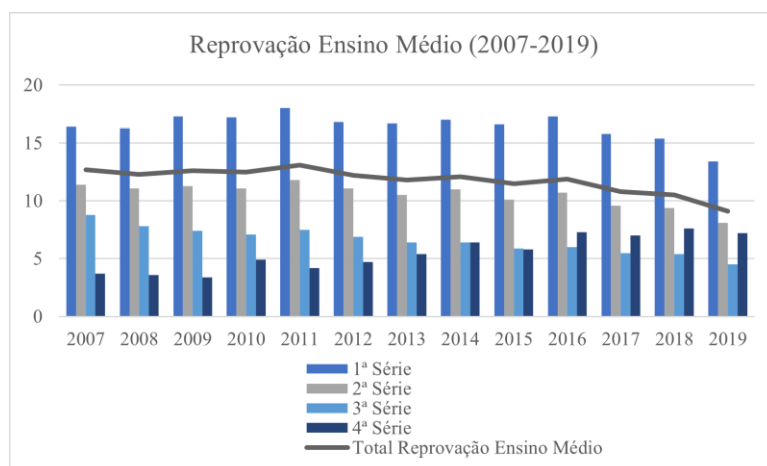
reprovações na comparação entre os Anos Iniciais e os Anos Finais no período de 2007 a 2019. Entretanto, na dimensão da série histórica dos dados, identifica-se uma tendência de queda geral na reprovação. Na consonância com os indicadores de desempenho dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que a reprovação diminui mais no contexto dos Anos Iniciais.

FIGURA 39: TAXAS INEP (%) - (2005-2020)



Fonte: elaborado pela autora.

FIGURA 40: TAXAS INEP (%) - (2005-2020)



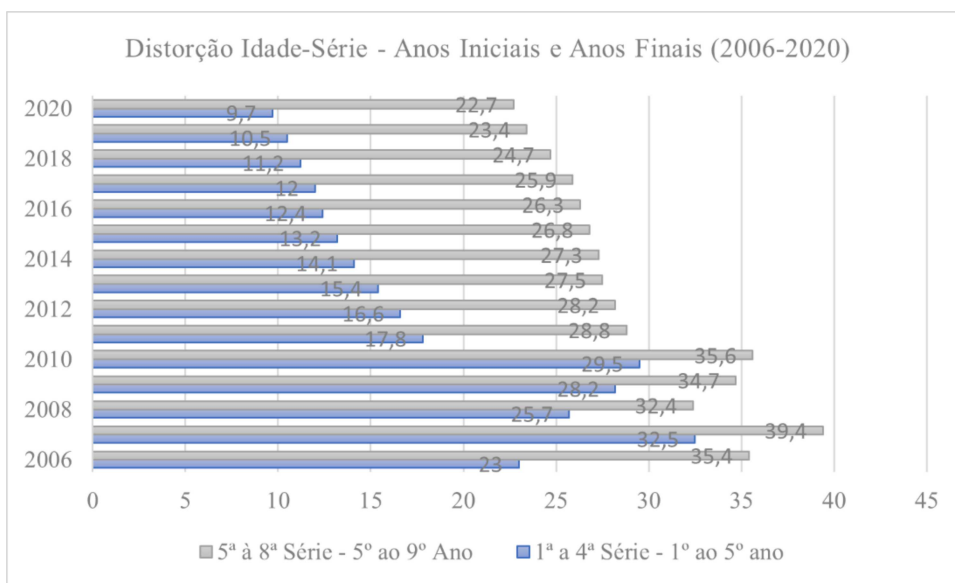
Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao Ensino Médio, observa-se tendências diferentes. No período entre 2007 e 2019, se identificam tênues mudanças na reprovação, considerando-se toda série histórica. Como apontado em reflexões anteriores, a entrada no Ensino Médio salienta piora considerável em diferentes indicadores. No caso da reprovação, isto não se altera.

Diferentemente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio há mais oscilações entre melhoras/pioras dos indicadores. Em síntese, a análise ampla das reprovações reitera as trajetórias e as condições de permanências precárias na Educação Básica: há locais e grupos de sujeitos mais vulneráveis de serem capturados por diferentes mecanismos de produção de desigualdades. Da mesma forma, os diferentes indicadores tendem a piorar durante as trajetórias, reforçando a ideia de um afunilamento.

As taxas distorção idade-série também apontam diferenças entre as etapas. Assim como nas taxas de reprovação, observa-se uma tendência de evolução dos indicadores pela série histórica, de 2006 a 2020. Na análise de tais evidências, a partir do ano de 2011, observa-se uma tendência de equilíbrio entre as diferentes taxas nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio. Na Figura 41, pode-se visualizar as porcentagens de distorção idade-série em cada uma das etapas. Há uma tendência de diminuição, apesar da distância persistente entre elas.

FIGURA 41: TAXAS INEP (%) - (2005-2020)

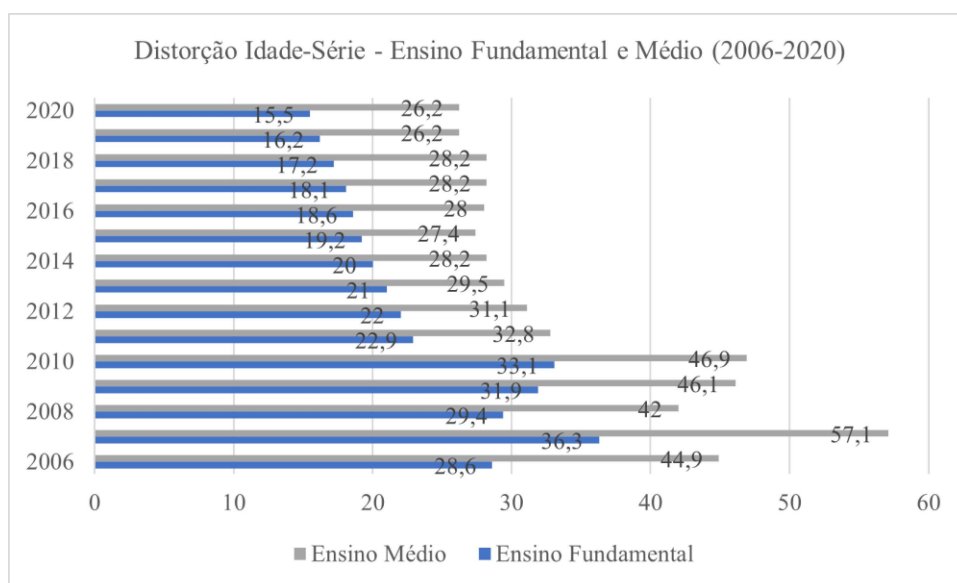


Fonte: elaborado pela autora.

No mesmo tipo de comparação entre Ensino Fundamental e Médio, esta tendência se confirma. Desde o ano de 2011, estabelece-se um equilíbrio entre a diminuição destas. Entretanto, a distância entre as etapas, de forma geral, não apresenta alterações significativas. Além da não diminuição das distâncias, as taxas gerais do Ensino Fundamental e especialmente do Ensino Médio indicam porcentagens altas em todas as coletas da série histórica. Como se pode observar na Figura 42, os números

reforçam o argumento em torno de locais mais propensos à captura dos diferentes mecanismos produtores de desigualdades. Nesta perspectiva, a entrada no Ensino Médio pode indicar as condições de precariedade dos sujeitos advindos do Ensino Fundamental; apesar da possibilidade de conclusão de todas as etapas anteriores. Além disso, observa-se uma conjuntura de indicadores que pioram nestas trajetórias, reforçando a ideia de permanências precárias que sobrevivem a um tipo de afunilamento entre aqueles que permanecem ou não na Educação Básica.

FIGURA 42: TAXAS INEP (%) - (2005-2020)



Fonte: elaborado pela autora.

Finalizando, argumenta-se que desempenho, repetência/reprovação e distorção idade-série podem caracterizar trajetórias que, apesar de diferentes condições adversas, se mantêm nas engrenagens escolares. Os materiais analisados apontam um tipo de afunilamento no caminho percorrido nestas trajetórias. Em outras palavras, na conjunção de variáveis pelas trajetórias escolares, há lugares e sujeitos que se mostram mais vulneráveis de captura pelos mecanismos aqui descritos. As permanências precárias — aqueles que permanecem apesar de diferentes violências simbólicas e subjetivas aos quais são submetidos na competição escolar —, podem ser considerados efeitos do que Dubet (2008a) define como uma democratização segregativa, para além da experiência escolar:

O sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de baixo prestígio e pouca rentabilidade. O fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos (DUBET, 2008a, p. 27).

Nesta perspectiva, reconhece-se as condições de vida precárias como moral e politicamente induzidas, como define Butler (2018). A partir de seus pressupostos teóricos, infere-se que as permanências precárias são mecanismos muito próximos da in/exclusões e que podem levar os sujeitos, caso não suportem ou não consigam gerenciar condições de desigualdade de forma individual, se aproximar das expulsões escolares.

Por fim, destaca-se as reflexões de Standing (2015) sobre o precariado como uma classe-em-formação. Apesar de se distinguir teoricamente das reflexões de Butler (2018), suas teorizações sobre a classe do precariado permitem algumas relações com a formação no espaço da escola. De acordo com Standing (2015), na era da globalização, há uma fragmentação das estruturas sociais. Desta forma, com o aumento global das desigualdades, somada às configurações de um mercado de trabalho mais aberto e flexível, configura-se uma nova classe global mais fragmentada. Entretanto, apesar desta fragmentação, ainda persistem características de classe (no sentido econômico) nesta nova classe perigosa e múltipla do precariado.

Por tratar-se de um grupo heterogêneo — jovens, idosos, mulheres, negros e imigrantes, por exemplo, estão mais propensos a compor este contingente —, há diferentes características que os reúnem. Em especial, a falta de confiança no capital e no Estado, bem como a adaptabilidade e flexibilidade. Para Standing (2015, p. 37 grifos nossos), “ser precarizado é ser sujeito a pressões e experiências que levam a uma existência *precarizada*, de viver no presente, sem uma identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho ou do estilo de vida”.

Deste modo, reconhece-se algumas destas características pelo viés formativo possível àqueles capturados por um tipo de permanência precária na escola: sem o reconhecimento de suas condições de vida precárias, a sobrevivência dentro dos sistemas escolares torna-se mais cruel para alguns, especialmente pela exaltação de uma gramática meritocrática; por outro lado, as habilidades de adaptabilidade, flexibilidade ou outras para sobreviver a um mundo na condição de precariedade são pouco

desenvolvidos na lógica da escolaridade formal (STANDING, 2015). Para além das possibilidades formativas da escolarização, há que se pensar qual o sentido educacional para crianças e principalmente jovens em um mundo globalizado e complexo, no qual se desenha um novo *éthos* igualitário (STANDING, 2015), diferentemente das sociedades industriais do século XIX e XX. É nesta arena que se desenha uma nova produção e compreensão das desigualdades.

Frente a estas reflexões, os três mecanismos identificados e descritos, em suas distintas formas de operação, possibilitam afirmar que a inclusão na relação com as desigualdades escolares opera desde a manutenção de um equilíbrio instável entre grupos e condições marcados por múltiplas desigualdades. Como se destacou nas análises, persiste um equilíbrio instável em todos os indicadores — ora maior, ora menor —, inclusive na articulação com as diferentes variáveis — classe social, étnico-racial e localização. No próximo e último capítulo, são retomadas as questões de pesquisa, bem como se aprofunda a tese final da investigação a partir do cruzamento destes 3 mecanismos operativos.

## **8. INCLUSÃO E DESIGUALDADES ESCOLARES: UM EQUILÍBRIO INSTÁVEL**

Concebo na espécie humana dois tipos de desigualdade: uma que chamo natural ou física, porque é estabelecida pela natureza e consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito ou da alma. A outra que podemos chamar desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção e é estabelecida, ou pelo menos autorizada, pelo consentimento dos homens. Esta consiste nos diferentes privilégios que alguns usufruem em detrimento dos outros, como o de serem mais ricos, mais honrados, mais poderosos que eles, ou mesmo o de se fazerem obedecer por eles (ROUSSEAU, 2017, p. 43).

Em seu Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens, no contexto do século XVIII, Rousseau (2017) indicava a diferença entre dois tipos de desigualdade: naturais e políticas. Pontua que há desigualdades atreladas aos aspectos naturais e físicos dos seres humanos, sobre as quais não há possibilidade de intervir para modificar tal condição; por outro lado, as desigualdades de ordem política, podem ser compreendidas como convenções autorizadas e consentidas pelo conjunto social.

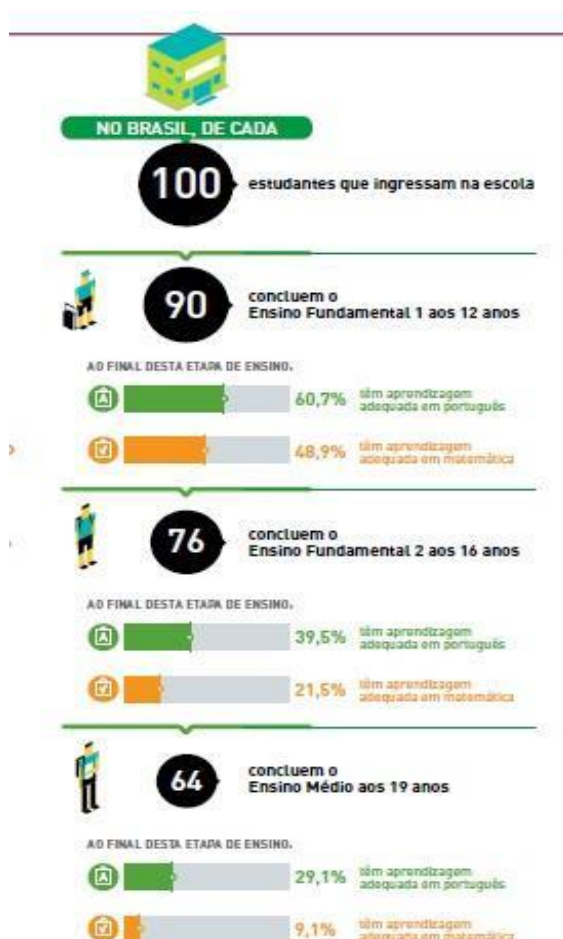
Trata-se de compreender as desigualdades como criações sociais e políticas na conjugação de diferentes variáveis. No recorte da educação escolar, as desigualdades que se criam, estabelecem ou radicalizam, podem ser compreendidas como convenções socialmente autorizadas. Deste modo, compreende-se que na construção e desenvolvimento desta Tese, a desigualdade como uma opção política e social fica evidente, especialmente desde sua dimensão educacional. As análises também permitem afirmar que se há um projeto que permite que as desigualdades se perpetuem ou recrudesçam, há possibilidades que apontam para outro caminho, no mínimo mais justo do que o atual.

Considerando os 3 mecanismos identificados na operação na tríade definida como objeto de estudo, identifica-se um nexos entre inclusão e desigualdades escolares. Este nexos pressupõe que se mantêm um tipo de equilíbrio instável: longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam — ora mais, ora menos — do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendida como uma condição de igualdade. Desde o campo da física, há diferentes formas de caracterizar um equilíbrio. Para nomear a relação observada a partir dos mecanismos identificados na Tese, a ideia de um equilíbrio instável permitiu delimitar os movimentos observados nas estatísticas, pois há uma distância que persiste, porém

oscila nas séries históricas. Distante de um ponto estável, que serve como uma metáfora para a igualdade, a ação do equilíbrio instável oscila e tende a não se aproximar de tal estabilidade.

Desta forma, se caracteriza as trajetórias na Educação Básica como um afunilamento que, gradativamente, fica menor e mais seletivo; junto a isto, a seleção no interior das engrenagens escolares recai de forma mais cruel sobre grupos específicos, marcados por sua classe social, sua pertença étnico-racial e sua localização. Concomitantemente à inclusão de todos à Educação Básica, identifica-se um equilíbrio nestes avanços: aumenta-se o acesso, porém não diminuem as desigualdades. Ora mais, ora menos, as distâncias entre os grupos quase não se alteram no período histórico analisado. Esta característica pode ser observada na Figura 43:

FIGURA 43: ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2019)



Fonte: MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019.



Pode-se inferir, na comparação entre as diferentes etapas, que se reforça a ideia de dificuldades de permanência e de desempenhos, pois os indicadores apontam para pioras gradativas. Da mesma forma, diminui a quantidade de alunos que, após o ingresso, conseguem concluir a respectiva etapa com a idade apropriada. No contexto temporal do ano de 2018, a cada 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), apenas 90 concluem na idade adequada; já no Ensino Fundamental II (Anos Finais), somente 76 concluem na idade adequada e; no contexto do Ensino Médio, apenas 64 conseguem concluir apropriadamente. Como os dados analisados nos capítulos anteriores apontam, há uma tendência sistemática de piora nos indicadores. Na descrição dos mecanismos descritos, diferentes dados reiteram essa afirmação, especialmente em relação aos lugares e sujeitos mais propensos de serem capturados por estas engrenagens.

Neste ponto, ressalta-se a questão formativa da educação escolar e a sua relação com as desigualdades escolares. A democratização escolar, como aponta Dubet (2008b), salienta decepções paradoxais nos sujeitos, especialmente para aqueles cujo peso das desigualdades parece maior. Nesta perspectiva, Dubet (2008b, p. 389) aponta que

Enquanto a escola viu sua empresa crescer sobre o destino social dos indivíduos, a legitimidade dessa empresa é colocada em questão pelos próprios atores quando passam a ter o sentimento de que o jogo não vale a pena ou quando as desigualdades escolares pesem muito sobre o destino de cada um.

As trajetórias pela Educação Básica, conforme indicam os dados, reforçam esta afirmação. Em especial, o Ensino Médio, voltado às juventudes, salienta estes aspectos por condensar indicadores consideravelmente piores do que no Ensino Fundamental. Consideradas as especificidades históricas da democratização escolar no Brasil — um processo tardio e marcado por múltiplas desigualdades, como se evidenciou nas análises —, há reflexões pertinentes em relação a este processo de afunilamento. De acordo com Dubet (2008b), há distinções entre a escola de tipo republicana (que, no caso brasileiro, pode ser considerada muito específica e seletiva, ao contrário do contexto francês) e a escola democratizada de massas. Nestas distinções, pode-se identificar uma passagem da igualdade de acesso para a igualdade de oportunidades.

Nesta linha argumentativa, destaca-se a igualdade meritocrática de oportunidades, pois o mérito passa a compor importante elemento no contexto escolar,

caracterizando supostas competições justas entre iguais (DUBET, 2008b). Na mesma perspectiva, Crahay (2000) afirma que a igualdade de oportunidades continua a ser o modelo dominante em termos de justiça escolar. Para o autor, ela “articula-se harmoniosamente com a maior parte das correntes de pensamento que atravessam o século, em particular com as teorias econômicas que emergiram após a Segunda Guerra Mundial: a do capital humano e a das reservas de talentos” (CRAHAY, 2000, p. 79). Se por um lado, a ação de afunilamento nas trajetórias pela Educação Básica pode afirmar a manutenção e a radicalização das desigualdades, em outra perspectiva ela pode indicar que os melhores venceram, pois superaram a si e seu próprio meio.

Entretanto, as variáveis cruzadas na descrição dos mecanismos operativos identificados reforçam a ideia de que aqueles que fracassam são atravessados por um conjunto de condições subjetivas. As trajetórias não exitosas não reafirmam a máxima meritocrática de superar a si mesmo, mas caracterizam aqueles para os quais a igualdade de oportunidades parece mais desafiadora. E a inclusão de todos mediante o acesso, conforme apontam os dados analisados, não garantem a diminuição das desigualdades escolares. Pelo contrário, há uma tendência de manutenção e aumento destas pela ação de um equilíbrio instável entre estes dois eixos: inclusão e desigualdades.

Como se pode observar na Figura 44, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos no Brasil e regiões aponta uma tendência de crescimento similar, porém sem redução de distâncias. Tal como indicado na análise de outras variáveis, observa-se uma tendência semelhante de regiões ficarem acima da média nacional (Sul, Sudeste e Centro-Oeste) e outras ficarem abaixo desta média (Norte e Nordeste). É neste ponto que se pode localizar um tipo de equilíbrio instável: apesar da melhora nos indicadores, não se reduzem distâncias. Inclusive, apesar da região Nordeste possuir o melhor rendimento na série histórica, com crescimento de 1,1 p.p., mantém uma distância similar em todo o período em relação às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, bem como às médias nacionais.

FIGURA 44: TERCEIRO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2019)

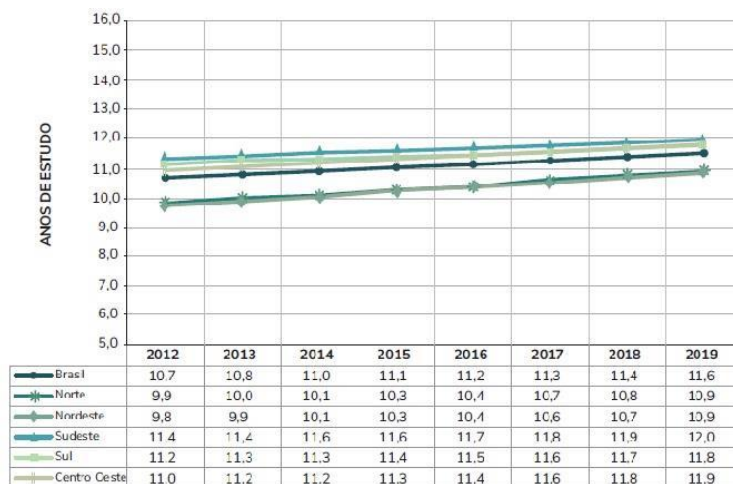


GRÁFICO 1

ESCOLARIDADE MÉDIA, EM ANOS DE ESTUDO, DA POPULAÇÃO DE 18 A 29 ANOS DE IDADE, POR BRASIL E GRANDE REGIÃO – 2012-2019

Fonte: BRASIL, 2020.

A mesma tendência de equilíbrio instável se observa na variável de classe social. Na relação entre os 25% mais ricos e 25% mais pobres, há um aumento considerável da população com 16 anos com Ensino Fundamental concluído. Na série histórica da Figura 45, que contempla o período de 2004 a 2015, o percentual de jovens de 16 anos com, no mínimo, o Ensino Fundamental concluído, mais que dobra (31,6% para 63,1%). Em comparação com os 25% mais ricos do mesmo contingente populacional, há um crescimento proporcionalmente muito maior aos mais pobres. Entretanto, apesar de todo este crescimento, a distância entre estes grupos se mostra considerável: de 63,1% para os mais pobres e 93,4% para os mais ricos.

Quando esta mesma variável é analisada no Ensino Médio, o crescimento da população mais pobre não é tão considerável, reafirmando a ideia de uma trajetória que se afunila. Deste modo, no período que compreende de 2016 a 2018, observa-se que há pouca redução de desigualdades entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres no que se refere à frequência no Ensino Médio ou conclusão da Educação Básica entre jovens de 15 a 17 anos. Conforme aponta a Figura 46, no contingente populacional mais rico, há aumento de 86,1% para 90,3%; enquanto no recorte mais pobre, há aumento irrisório de 57,2% para 57,9%. Novamente, se reforça a ideia de um afunilamento nas trajetórias,

agravadas por diferentes variáveis entrecruzadas. Da mesma forma, se reforça a ideia de um equilíbrio instável que se altera mais ou menos, dependendo das circunstâncias.

FIGURA 45: SEGUNDO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2018)

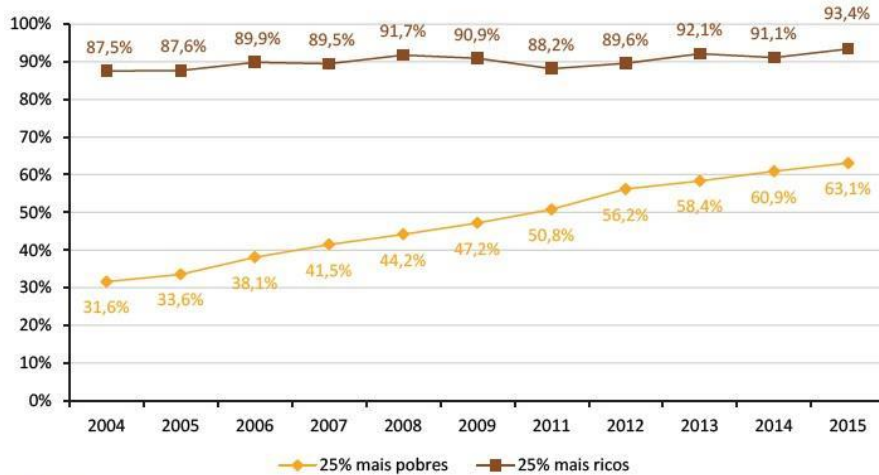


GRÁFICO 9 Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído, por quartil de renda domiciliar per capita – Brasil – 2004-2015

Fonte: BRASIL, 2018.

FIGURA 46: TERCEIRO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2019)

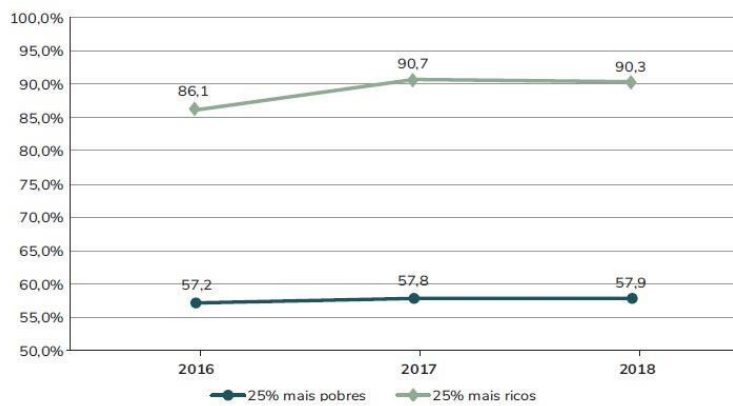


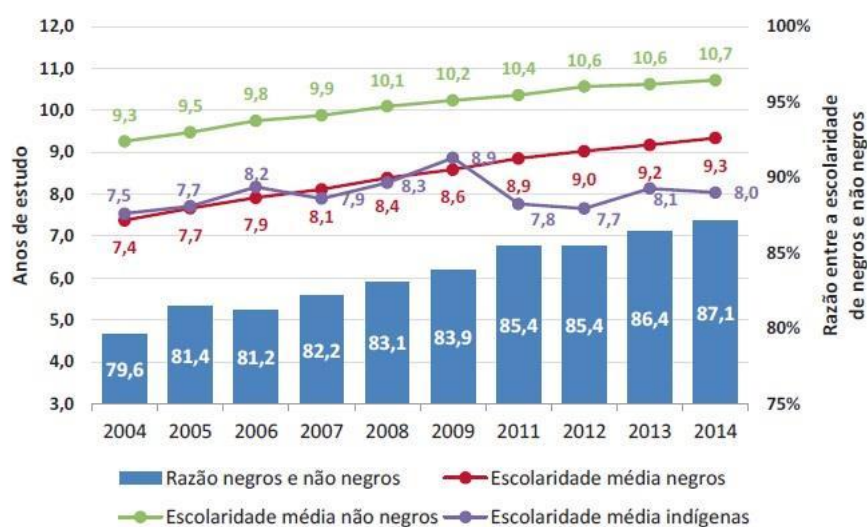
GRÁFICO 11  
PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS QUE FREQUENTAVA O ENSINO MÉDIO OU HAVIA CONCLUÍDO A EDUCAÇÃO BÁSICA, POR RENDA DOMICILIAR PER CAPITA BRASIL – 2016-2018

Fonte: BRASIL, 2020.

A variável étnico-racial aponta uma tendência semelhante às anteriores, reiterando a manutenção de um tipo de equilíbrio instável. Na série histórica de 2004 a 2014, observa-se expressivo aumento na escolaridade média da população negra na comparação com brancos, com idade entre 18 e 29 anos. Em relação à escolaridade de

indígenas, o aumento não é tão considerável, inclusive são observadas algumas quedas a partir do ano de 2011. No recorte comparativo entre brancos e negros, apesar do aumento expressivo da escolaridade média destes últimos, permanece uma distância sistêmica entre suas taxas: em 2004, média de 9,3% para brancos e 7,4% para negros; já em 2014, média de 10,7% para brancos e 9,3% para negros. Ou seja, as desigualdades entre estes contingentes populacionais não diminuem, sendo mantidos por um tipo de equilíbrio instável. Estes dados ficam visíveis na Figura 47, que segue abaixo:

FIGURA 47: PRIMEIRO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2014-2016)



**GRÁFICO 13** Escolaridade média de negros, não negros e indígenas e razão entre a escolaridade de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos e amarelos) da população de 18 e 29 anos – Brasil – 2004-2014

Fonte: BRASIL, 2016.

Apesar de não ter explorado consideravelmente a variável de gênero, ela também se mostra presente na identificação das desigualdades. No recorte que segue na Figura 48, percebe-se um mútuo processo que caracteriza o equilíbrio instável assim nomeado a partir dos mecanismos operativos: por um lado, uma tendência de crescimento de todos, em diferentes indicadores; por outro, caracteriza-se como um crescimento desigual, pois não favorece aqueles para os quais as desigualdades se mostram mais severas. O equilíbrio instável ajuda a nomear este movimento de crescimento sem diminuição de desigualdades. Esta afirmativa corrobora a tese de Algebaile (2009), que nomeia o processo de democratização escolar brasileiro como uma *ampliação para menos*. Pelo acolhimento social da pobreza, a escola não cumpre

seu papel formativo e, apesar do acesso universalizado, suas possibilidades formativas não reverberam ou apontam outras condições.

Em outras palavras, a ideia de um equilíbrio instável permite afirmar que a democratização escolar no Brasil teve pouco efeitos sobre as desigualdades. Apesar da possibilidade de acessar a escola, há uma contínua distância que evidencia as operações dos mecanismos em articulação: in/exclusões, expulsões e permanências precárias indicam que as desigualdades, intrínsecas aos processos de inclusivos, funcionam de forma endógena nas engrenagens escolares.

Enfim, abaixo observa-se estas operações em conjunto. Não negros sempre acima, desatacando o gênero feminino. Por sua vez, negros, especialmente homens, ocupando quase 2 anos a menos de média de escolaridade do que mulheres não negras. Na série histórica, de 2004 a 2014, voltada ao contingente populacional de 18 a 29 anos e sua escolaridade média, percebe-se um crescimento de todos os grupos destacados. Entretanto, o equilíbrio instável que se aponta indica um crescimento sem diminuição de distâncias.

FIGURA 48: PRIMEIRO RELATÓRIO DE MONITORAMENTO PNE (2014-2016)

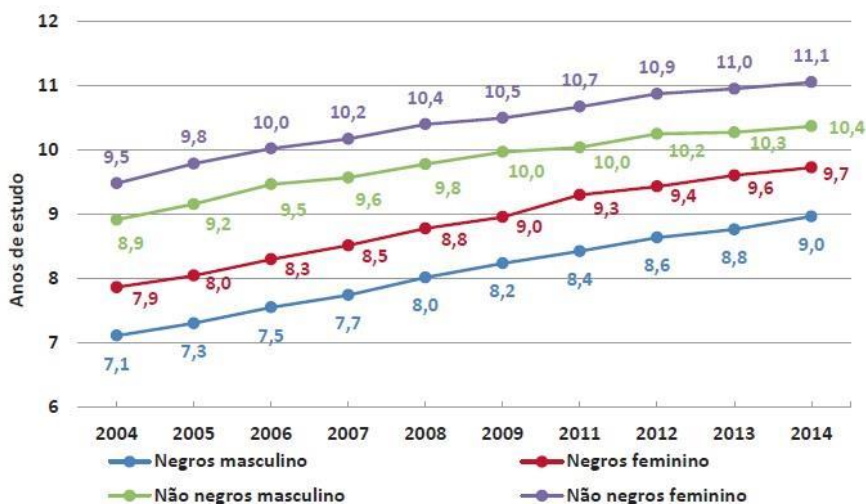


GRÁFICO 15 Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos, por raça/cor e sexo – Brasil – 2004-2014

Fonte: BRASIL, 2016.

Para além das análises até então tecidas, propõe-se uma reflexão final sobre a relação de um equilíbrio instável entre inclusão e desigualdades escolares. Primeiro, o caráter formativo não está no centro das funções concretas e cotidianas das escolas

públicas no Brasil; segundo, as desigualdades que se mantêm e aumentam põem em xeque um projeto de democratização efetivo, pois não há possibilidade de desenvolvimento das capacidades humanas, tal como as definem Dalbosco e Rossetto (2019). A manutenção e o recrudescimento das desigualdades impossibilitam esta tarefa, pois o valor democrático é intrínseco ao desenvolvimento destas capacidades.

### **8.1 Formação Humana e Desigualdades Escolares**

Nenhum sistema educacional funciona bem se seus benefícios só alcançam as elites abastadas. O acesso a um ensino de qualidade é uma questão premente em todas as democracias modernas (NUSSBAUM, 2015, p. 15).

A partir das análises que concluem esta investigação, é possível refletir sobre os múltiplos efeitos das desigualdades escolares. De uma perspectiva educacional e pedagógica, a formação humana se torna central para pensar estes desdobramentos. Por um lado, o reducionismo da formação à aprendizagem torna a tarefa da escola limitada, especialmente pelo cultivo e aperfeiçoamento das capacidades humanas, como indicam Dalbosco e Rossetto (2019). Como se argumentou nesta investigação, há um forte caráter de assistencialismo e acolhimento social na escola pública brasileira, que pode impossibilitar um viés formativo comprometido com a vida democrática. E por outro lado, as múltiplas desigualdades que ressoam e se desdobram no espaço escolar, muito vinculado a uma lógica meritocrática e competitiva, torna este espaço endogenamente seletivo e promotor de uma formação ajustada, tal como a define Stederetoh (2019).

Para Nussbaum (2015), o reducionismo da formação humana, ao descartar saberes do campo das Humanidades, tende a formar máquinas lucrativas ao invés de cidadãos íntegros. Para a autora, a formação humana possibilita competências indispensáveis para manter viva a democracia. Em suas palavras, “se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (NUSSBAUM, 2015, p. 4). Cabe ressaltar que os indicadores de desempenho analisados apontam pouco domínio básico de habilidades como leitura e escrita dos estudantes da Educação Básica, imprescindíveis para o tipo de formação apontada por Nussbaum (2015).

Além de máquinas lucrativas, a engrenagem educacional analisada aponta para a formação de potenciais contingentes de jovens e futuros adultos descartáveis e inúteis para a sociedade. As operações dos diferentes mecanismos nomeados na Tese conduzem à afirmação de que apesar do investimento na democratização, não se visualiza uma Educação Básica democratizada, tampouco comprometida com uma educação democrática. Para Mendonça (2012), a democracia requer igualdade. Dentre as diferentes compreensões da igualdade nas teorias democráticas, salienta a igualdade justa como uma possibilidade de pensar projetos educacionais futuros. Segundo Mendonça (2012, p. 139), nesta perspectiva teórica “a igualdade só é justa enquanto permite a realização das singularidades”. Em outras palavras, “igualdade e diferença não formam polos inconciliáveis, mas constituem-se mutuamente na realização de um ideal de justiça pautado pela autorrealização” (MENDONÇA, 2012, p. 139).

Retomando pressupostos da teorização democrática de John Dewey, Mendonça (2012) afirma que a democracia é um programa exigente e que necessita, para sua efetivação, que as desigualdades, em todas as ordens e dimensões, sejam atacadas. Para além das desigualdades econômicas, se a democracia é compreendida como um modo de vida — e não apenas uma forma de governo —, as desigualdades que alimentam as opressões precisam ser confrontadas (MENDONÇA, 2012). Ao não isolar os fatores econômicos de outras dimensões, reconhece-se que “as escalas e hierarquias que possibilitam a distribuição de riquezas revelam valores sociais mais amplos” (MENDONÇA, 2012, p. 134). Entre os valores sociais das Humanidades, se localiza a educação como campo de possibilidades desta distribuição na perspectiva da formação humana.

De acordo com Dalbosco e Mendonça (2020, p. 13), o argumento antropológico — da democracia como modo cultural de vida —, permite aproximações entre a teoria democrática e a teoria educacional na obra de John Dewey. Na contramão de lógicas individualistas, Dewey<sup>75</sup> aprofunda a relação intrínseca entre relação humana e estrutura social. Compreendendo a condição humana de plasticidade, reforça “o potencial formativo da teoria da democracia” (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p. 14). Na análise sobre a perspectiva deweyana da democracia, salientam que

---

<sup>75</sup> Dalbosco e Mendonça (2020, p. 14) destacam estas reflexões a partir de duas obras específicas de John Dewey: *Democracia e Educação* e *Liberdade e Cultura*.



Ficou-lhe claro que sem o processo permanente de educabilidade, tornado possível pela plasticidade da condição humana, não é possível penas na democracia como forma de vida. Sem que as disposições (capacidades) intelectuais humanas sejam formadas de maneira livre e cooperativa, não há formas democráticas de vida (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p. 14).

Ao compreender a educação como cultura<sup>76</sup>, Dalbosco e Rossetto (2019, p. 81) salientam que “não é possível compreender a educação como crescimento e como força impulsionadora das capacidades humanas sem problematizar o sentido de cultura. Educação é cultura no mesmo sentido em que democracia é modo cultural de vida, significando, por isso, mais do que sistema político de governo”. Nesta perspectiva, a formação humana mostra-se vinculada a aspectos sociais e individuais, em interação. Para Dalbosco (2019, p. 56):

É pela interação simbólica que o ser humano se torna capaz de formação: a mediação simbólica permite-lhe que seja formado ao mesmo tempo em que forma e se autoforma. Se levarmos a sério esse pensamento, temos que admitir que formação é muito mais do que mero treinamento, visando a adaptação do ser humano à ordem social estabelecida.

Nesta perspectiva, a relação entre democracia, desigualdades e educação mostra-se central para um viés formativo. Para Biesta (2013a), discussões que envolvem a democracia prescindem de definições. Entretanto, há um perigo real nesta definição: a democracia tem tantos significados que ela pode deixar de significar alguma coisa (BIESTA, 2013a). Nesta direção, define 3 concepções de pessoa democráticas, vinculados a concepções individualista (Kant), social (Dewey) e política (Arendt) de democracia (BIESTA, 2013a). Sem objetivo de adentrar nas distinções teóricas destas três perspectivas, salienta-se que cada concepção articula um modo particular de pensar a educação.

Assim, a educação *para* a democracia está articulada a uma forma de preparar as crianças para a vida em sociedades democráticas. Além de não reconhecer as crianças como cidadãos desde já, há uma ideia de salvacionismo depositada na escola. Por outro lado, a educação *por meio* da democracia reconhece que a melhor forma de preparar os

---

<sup>76</sup> Para Dalbosco e Rossetto (2019), apontam que Dewey, na obra *Democracia e Educação*, desenvolve uma noção de cultura abrangente, “com a intenção de preservar os aspectos positivos da noção de desenvolvimento natural e de eficiência social. Deste modo, a cultura é o coroamento de sua teoria da eficiência social baseada na simpatia inteligente” (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019, p. 81).

recém-chegados para a democracia é por meio da participação na vida democrática. Para Biesta (2013a), ambas as formas de relacionar democracia e educação, desde diferentes apropriações, compreendem a escola como preparação para a democracia. Para pensar o sujeito democrático, sugere que a concepção política da subjetividade democrática proposta por Hannah Arendt consiga ir além desta visão.

Segundo Biesta (2013a), a concepção de Arendt reconhece uma qualidade na interação humana, ao contrário de uma concepção que entende a subjetividade como um atributo dos sujeitos. Deste modo, a ação dos sujeitos — nunca isolada, mas sempre na relação plural com outros —, é “adotada por outros de maneiras imprevisíveis e incontrolláveis” (BIESTA, 2013a, p. 177), possibilitando *ser* um sujeito democrático. A partir desta concepção política da pessoa democrática, “a minha subjetividade só é possível na situação em que outros também podem ser sujeitos” (BIESTA, 2013a, p. 178). Resumindo,

Arendt relaciona a subjetividade à vida da pólis, a esfera pública onde vivemos — e temos de viver — com outros que não são como nós. É precisamente nesse ponto que podemos ver a ligação com a democracia, na medida em que a democracia pode ser compreendida precisamente como a situação em que todo mundo tem a oportunidade de ser um sujeito, isto é, de agir e, por meio de suas ações, introduzir seus inícios no mundo de pluralidade e diferença (BIESTA, 2013a, p. 178).

Entretanto, as desigualdades escolares no contexto educacional brasileiro seguem como um entrave. Primeiro, pela não efetiva democratização escolar, como se evidencia nos dados analisados; segundo, se não há, no mínimo, uma igualdade justa — ou quaisquer outras formas de igualdade —, a formação de subjetividades democráticas, alicerçadas na democracia como uma forma de vida, se tornam um desafio improvável. Nesta perspectiva, Charlot (2020, p. 280) afirma que “tudo acontece hoje como se a desigualdade fosse considerada como um fenômeno normal, inevitável, de modo que nem mesmo é mais necessário justificá-la ideologicamente”. Para o autor, a saída está em reintroduzir o humano no centro da reflexão educacional, tal qual alguns referenciais contemporâneos nos auxiliam a pensar.

No contexto do século XX, Dewey (2001), ao enfatizar a importância da escolarização para a reconstrução social, pontua críticas a um tipo de liberdade que, em suas palavras, se compreende como um individualismo cru. Ao não separar as questões econômicas de outras dimensões da vida, salienta que a exaltação de um tipo de

liberdade individual se trata, sobretudo, de uma falácia, pois não seria possível a todos. Deste modo, afirma que

Parte-se — ou partiu-se — do princípio de que vivemos numa sociedade economicamente livre na qual cada indivíduo tem oportunidades iguais para desenvolver suas iniciativas e outras capacidades e que a ordem legal e política é desenhada e calculada de modo a promover esta liberdade igualitária de todos os indivíduos. A liberdade econômica, para a vasta maioria da população, ou não existe ou é precária. Dada sua ausência e intangibilidade para a maioria, a liberdade política e cultural tem sido minada (DEWEY, 2001, p. 190).

Deste modo, não pode recair exclusivamente sobre a escola a resolução dos problemas colocados pelas desigualdades. Entretanto, por fazer parte de um corpo social, necessita pensar suas formas de agir. Como reiteram as reflexões assumidas nesta parte final das análises, a formação humana pode ser uma tarefa educativa comprometida com formas de vida democráticas. Portanto, apesar das desigualdades que persistem e aumentam, formar sujeitos pode contribuir com formas de reconhecimento, reivindicação e cidadania crítica para outros futuros possíveis.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Considerando-se as três partes que compõem esta Tese — construções do objeto de estudo, teórico-metodológicas e analíticas —, pode-se por fim afirmar que há um nexo entre inclusão e desigualdades escolares: a inclusão na relação com as desigualdades escolares opera desde a manutenção de um equilíbrio instável. Assim, apesar dos investimentos na inclusão de todos na escola, identifica-se uma tendência de manutenção das desigualdades. De forma resumida, esta é a contribuição investigativa desta Tese.

Em outras palavras, se outrora a escola era espaço para poucos, na escola democratizada a seleção se caracteriza como endógena e intrínseca aos processos de inclusão. Assim, a inclusão na relação com as desigualdades escolares opera desde a manutenção de um equilíbrio instável entre grupos e condições marcados por múltiplas desigualdades: longe de atingir uma condição de igualdade, as desigualdades se distanciam — ora mais, ora menos — do que poderia ser considerado um marco de equilíbrio, metaforicamente compreendido como uma condição de igualdade.

Para estabelecer esta tese afirmativa, retoma-se os percursos teórico-metodológicos desenvolvidos na investigação. A partir da definição da articulação (Hall, 2009) como operador metodológico, foi construída uma tríade temática: inclusão, aprendizagem e desigualdades. Na leitura metodológica e teórica das articulações em jogo, o enquadramento (Butler, 2018) foi imprescindível para leitura não daquilo que estava dentro, fora ou oculto da moldura, mas que se encontra criptografado na própria moldura e, portanto, dificilmente é enxergado. É neste processo que foi possível estabelecer os nexos entre inclusão e desigualdades, delimitando mecanismos operativos internos na tríade temática.

Nesta organização teórico-metodológica, foram estabelecidas perguntas mobilizadoras que auxiliaram na construção argumentativa, na definição dos materiais e na construção analítica. Conforme avançava na pesquisa, estas perguntas mobilizadoras eram parcialmente respondidas e, sempre que necessário, retomadas. Como se pode visualizar no Quadro 22, que segue abaixo, as sínteses argumentativas foram construídas durante as análises e retomadas quando outras evidências se cruzavam. Frente à amplitude do material de análise, certamente há caminhos a serem explorados e aprofundados nas possibilidades de análise.

QUADRO 22: SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Perguntas Mobilizadoras	Respostas Delimitadas na Investigação
Como se articulam inclusão e desigualdades escolares na sociedade de aprendizagem?	Adaptabilidade Permanente Gestão Individual de Riscos
Quais os mecanismos de articulação na tríade inclusão – aprendizagem – desigualdades?	In/exclusões Expulsões Permanências Precárias
Como tais mecanismos operam em relação às desigualdades escolares?	Processo de afunilamento das trajetórias exitosas pela Educação Básica  Captura de sujeitos mais vulneráveis às desigualdades  Conjugação de variáveis como classe social, étnico-racial e de localização.
Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós CF de 1988?	O nexo entre inclusão e desigualdades se dá pela manutenção de um equilíbrio instável.

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as perguntas mobilizadoras, a última foi a que direcionou mais especificamente as análises da Tese: *Como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós CF de 1988?* A partir da descrição e delimitação de, no mínimo, três mecanismos operativos na tríade temática — in/exclusões, expulsões e permanências precárias —, chegou-se à conclusão de que na relação entre inclusão e desigualdades escolares, há a manutenção de um equilíbrio instável. Como se evidenciou por amostragens longitudinais de séries históricas com indicadores de acesso, permanência e desempenho, bem como pelo cruzamento com as variáveis de classe social, étnico-racial e de localização, há uma distância que não diminui. Por vezes, até apontou aumentos no período.

A partir da delimitação da inclusão como estratégia educacional (LOPES; FABRIS, 2013), salienta-se que a esta definição podem ser acrescentados nexos da relação com as desigualdades. Há lógicas nos dados analisados que salientam que a inclusão não reverberou em diminuição das desigualdades: o nexo está no crescimento entre aqueles *mais iguais* e os *mais desiguais*, pois foi equilibrado, sem diminuir distâncias. Teoricamente, é uma afirmação que possibilita que novas investigações sejam desdobradas desde esta perspectiva teórica e metodológica. Normativamente, indica a

necessidade de políticas educacionais e curriculares que reconheçam as desigualdades, criando projetos para que estas sejam enfrentadas e confrontadas. Ao colocá-las “no colo” daqueles que as carregam, se reforça um gesto de naturalizar as desigualdades. Como na lógica do enquadramento proposto por Butler (2018), de tão natural, há coisas que nossos olhos já não conseguem mais enxergar. Já está criptografado.

No âmbito das investigações do Grupo de Pesquisa em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq) e da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE), os quais integro, cruzam-se as temáticas aqui mobilizadas. Como contribuição e possibilidade de investigação em conjunto, a temática das desigualdades escolares na intersecção com a inclusão se mostra potente. Em um contexto no qual as desigualdades sinalizam seu recrudescimento, são importantes desdobramentos para serem realizados na continuidade. Da mesma forma, a pauta democrática necessariamente precisa estar presente no debate das desigualdades, especialmente pelo viés formativo possível na perspectiva da democracia e da educação como modo cultural de vida (DALBOSCO; ROSSETTO, 2019).

Deste modo, longe de finalizar os caminhos iniciados por esta investigação, aponto que a pergunta de pesquisa central, qual seja, *como se articulam inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós CF de 1988?* — possibilitou a defesa da seguinte tese final: o nexó entre inclusão e desigualdades se dá pela manutenção de um equilíbrio instável. Nesta perspectiva, se vislumbra a continuidade investigativa destas temáticas na correlação com a pauta democrática e formativa no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **A Favor de Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: **Revista Educação & Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 177-194, Mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj/?lang=pt>. Acesso em: 4 Abr. 2021.

AYRES, José Ricardo. Entrevista com José Ricardo Ayres. [Entrevista concedida a] Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos; Tatiana Vargas de Faria Baptista. In: **Revista Saúde & Sociedade**, v. 27, n. 1, p. 51-60, Jan./Mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018000002>. Acesso em: 4 Mar. 2021.

AMADO, Jorge. **Tereza Batista cansada de guerra: Romance**. São Paulo: Martins Editora, 1972.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldades de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (orgs). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2006.

ARRETCHE, Marta. Democracia e Redução da Desigualdade Econômica no Brasil: a inclusão dos *outsiders*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 33, n. 96, p. 1-23, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v33n96/0102-6909-rbcsoc-3396132018.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2019.

\_\_\_\_\_. Trinta Anos da Constituição de 1988: Razões para Comemorar? In: **Revista Novos Estudos CEBRAP – Dossiê 30 Anos da Constituição Brasileira**, v. 37, n. 3, p. 395-414, set./dez. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002018000300395](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002018000300395). Acesso: 12 Jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unifesp, 2015.

BALL, Stephen J. **Educação Global S/A: Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal**. Pont Grossa: Editora UEPG, 2014.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

\_\_\_\_\_. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013b.

\_\_\_\_\_. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade**. In: Educação, v. 41, n. 1, jan./abr., 2018, p. 21-29. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Devolver la enseñanza a la educación: Una respuesta a la desaparición del maestro. In: **Revista Pedagogia y Saberes**, n. 44, 2016, p. 119-129. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4069>. Acesso: 10 Dez. 2019.

BOOM, Alberto M. Políticas del Aprendizaje [online]. 2014. Disponível em: [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2014\\_Politicasydelaprendizaje.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2014_Politicasydelaprendizaje.pdf). Acesso em: 16 Abr. 2021.

BOOM, Alberto Martínez; TABARES, Jhon Henry Orozco. Políticas de escolarización en tempos de multitud. In: Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 58, Set./Dez., 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7810>. Acesso em: 13 Mar. 2021.

BORDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – Out. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso: 10 Out. 2019.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 8 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Novo Ensino Médio: Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 11 Mar. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum: Ministério da Educação**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 7 Mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 12 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 13 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em 9 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília-DF, 2015.



\_\_\_\_\_. **Lei n. 010172 de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146 de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 4 Abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024 de 20 de Dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 Abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.632 de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1). Acesso em: 12 Abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n.59 de 11 de Novembro de 2009.** Brasília, DF. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 14 Mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.10.502 de 30 de Setembro de 2020:** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 4 Out. 2020.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

\_\_\_\_\_. **Cidadania Sacrificial:** neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra:** Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTEL, Robert. **¿Para qué sirve la Sociología?** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

\_\_\_\_\_. **A metamorfose da questão social.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Discriminação Negativa:** cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, Mariangela B.; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (orgs.). **Desigualdade e a Questão Social.** São Paulo: EDUC, 2008.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 Dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Og3Kydq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 Dez. 2020.

CEPAL-UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001777.pdf>. Acesso em: 14 Abr. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma Escolha para a Sociedade Contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38834>. Acesso em: 12 Nov. 2019.

CORSETTI, Berenice. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. In: **Revista Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, 2019, p. 774-784. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2019.234.11/60747441>. Acesso: 13 jun. 2020.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A dupla natureza da Escola Nova**: Psicologia e Ciências Sociais. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.88, fev. 1994, p. 64-71. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/917>. Acesso em: 12 Abr. 2017.

DALBOSCO, Claudio A. **Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas**. Palestra conferida em Encontro de estudos do NUPEFE. Universidade de Passo Fundo. Texto Digitado. 2019.

\_\_\_\_\_. Metamorfoses do conceito de formação: da teleologia fixa ao campo de força. In: **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2019.

\_\_\_\_\_. **Autoridade da Ciência e crítica à tradição**: a educação pública democrática nas *Preleções* chinesas de John Dewey. Palestra conferida em Encontro de estudos do NUPEFE. Universidade de Passo Fundo. Texto Digitado. 2020.

\_\_\_\_\_; ROSSETTO, Miguel da Silva. John Dewey como leitor de Jean-Jacques Rousseau: o problema da formação das capacidades humanas. In: **Revista Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 68-83, Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12282>. Acesso em: 22 Abr. 2020.

\_\_\_\_\_; MENDONÇA, Samuel. Teorias da Democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8LNkkTVFhg4HmC4mw8YqrTM/?lang=pt>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A evolução das matrículas na Educação Básica no Brasil: alguns questionamentos. In: Revista HISTEDBR Online, v. 20, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656916>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Educação 2030**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/233137POR.pdf>. Acesso: 12 abr. 2020.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. Pode a Educação Participar da Reconstrução Social? In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 189-193, jul.-dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/dewey.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 17, Mai./Ago. 2001, p. 5-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>. Acesso em: 12 Out. 2019.

\_\_\_\_\_. **O Tempo das Paixões Tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Democratização escolar e justiça da escola. In: **Revista de Educação UFSM**. V. 33, n. 3, Set./Dez. 2008b, p. 381-394. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/1614>. Acesso em: 14 Set. 2019.

\_\_\_\_\_. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, Jul. 2003, p. 29-45. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext). Acesso em: 20 Set. 2019.

\_\_\_\_\_; MARTUCCELLI, Danilo. A Socialização e a Formação Escolar. In: **Revista Lua Nova**, nº41/41, 1997, p. 241-328. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000200011&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000200011&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 15 Abr. 2020.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A Educação Integral no Brasil: Uma Análise Histórico-Sociológica. In: **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez., 2018. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/234/111>. Acesso em: 4 Jul. 2021.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance**: da aventura empreendedora à depressão nervosa. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização na “Idade Certa” numa perspectiva inclusiva: governando condutas da anormalidade.** Monografia (Especialização em Educação Inclusiva). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2014.

ESCOBAR, Arturo. **La Invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo.** Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.

FANDINÕ, Pedro; KERSTENETZKY, Celia Lessa. O paradoxo constitucional brasileiro: direitos sociais sob tributação regressiva. In: **Revista de Economia Política**, v. 39, n. 2, p. 306-327, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-31572019000200006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31572019000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População.** São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982),** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-103, Abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 Mai. 2020.

FROHLICH, Raquel. LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. In **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, Out./Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIOVANNI, Luciana M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Educação, Escola e Desigualdade.** São Paulo: Vozes, 2011.

GRAFF, Patrícia; LOPES, Maura Corcini. As Estratégias de Governo Identitário na Educação. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 480-499, Abr./Jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1622>. Acesso em: 4 Jun. 2021.

GROS, Frédéric. **Desobedecer.** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação.** São Leopoldo: UNISINOS, 2014, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2014.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Desigualdade e Pobreza: Lições de Sen. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p. 113-122. Fev. 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-69092000000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-69092000000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 14 Abr. 2020.

KOWARICK, Lucio. **Capitalismo e Marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

KLAUS, Viviane. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. In: **Revista Educação UNISINOS**, v. 21, n. 3, p. 345-355, Set./Dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.213.08>. Acesso: 10 Abr. 2020.

KLEIN, Rejane Ramos. A avaliação da aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. In: FABRIS, Eli Henn; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas e Subjetividades**. São Paulo: n-1 edições. 2014.

\_\_\_\_\_. **O governo das desigualdades: Crítica da Insegurança Neoliberal**. São Carlos: EdUFSCAR, 2011.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Revista Educação & Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**, n. 34, 2009, P. 153-169. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 22 Ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli T. Henn. **Inclusão & Educação**. Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_. Dificuldades de Aprendizagem: uma invenção Moderna. In: **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2019.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Policies of social action and inclusion and current brazilian tensions. In: **Journal of Education**, v. 3, 2015, P. 38-59. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/8903>. Acesso em: 15 Mar. 2020.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, Biopolítica e Educação. In: **Revista Educação**, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013, P. 210-219. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em: 14 Nov. 2019.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. In: **Revista Pedagogia y Saberes**, n. 51, 2019, p. 89-102. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-89.pdf>. Acesso: 15 jan. 2020.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTUCCELLI, Danilo. Semanticas Historicas de la Vulnerabilidad. In: **Revista de Estudio Sociales**, n. 59, Jan./Mar. 2017, p. 125-133. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2017000100125&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2017000100125&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 12 Fev. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Democracia e Desigualdade: as contribuições da teoria do reconhecimento. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.9, set.-dez., 2012, p. 119-146. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vnbrjVgD3fdyxyxdHMXc9ky/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem**: produção de subjetividades na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2016.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação**, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 10 Dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO JÁ!** Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação básica brasileira e prioridades para 2019-2022 (Versão para debate). Novembro, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/saiba-mais-educacao-ja>. Acesso: 12 Fev. 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Revista Educação & Sociedade**, n. 78, Abr. 2002, p. 15-36. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 Nov. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. M. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos**: Por Que a Democracia Precisa das Humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Cida de. Pesquisa IBGE mostra que educação brasileira ainda não é para todos. **Revista IHU On-line**, ano 2019, 23 Jun. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/590226-pesquisa-ibge-mostra-que-educacao-brasileira-ainda-nao-e-para-todos>. Acesso em: 23 Jun. 2019.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**. V. 47, Out./Dez. 2017, p. 1252-1267. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4445>. Acesso em: 15 mai. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 1999.

PIKETTY, Thomas. **Capital e Ideologia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, Mai./Ago., 2009, P. 73-96. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8309>. Acesso em: 4 Mai. 2017.

“PRECISAMOS de governos que tenham obsessão por resultados em Educação”, diz presidente do Todos pela Educação. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 22 Ago. de 2018. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2018/08/precisamos-de-governos-que-tenham-obsessao-por-resultados-em-educacao-diz-presidente-do-todos-pela-educacao-cj15lf5rj03is01n0u3gas102.html>. Acesso em: 10 Dez. 2018.

RECH, Tatiana Luiza. A Emergência da Inclusão Escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. In: **Revista Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20647>. Acesso em: 14 Abr. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdades entre os Homens**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017.

RUBIO-GAVIRIA, David Andrés. Aprendizaje permanente o el gobierno de los abyectos. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Aproximación genealógica al concepto aprendizaje**. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”. Tese (Doutorado em Educação). Universidad Pedagógica Nacional. Programa de Doctorado Interinstitucional em Educación. UPN: Bogotá, Colômbia, 2017b.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Expulsões: Brutalidade e Complexidade na Economia Global**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SASSEN, Saskia. “Não é imigração, é expulsão”. [Entrevista concedida a Jorge Félix]. In: *Revista Ponto e Vírgula – PUC SP*, n. 18, jul./dez., p. 171-179, 2015. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/29811/20728>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCALON, Celi. Desigualdade, Pobreza e Políticas Públicas: Notas para um Debate. In: **Revista Contemporânea – Dossiê Diferenças e Desigualdades**, n. 1, Jan.-Jun., 2011, p. 49-68. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20>. Acesso em: 12 Fev. 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto: 2012.

SILVA, Rodrigo M. Dias da. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. In: **Revista Mediações**, v. 14, n. 1, Jan./Jun. 2009, P. 275-290. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3368>. Acesso: 12 Abr. 2020.

SILVA, Roberto R. Dias da; SILVA, Rodrigo M. Dias da. Dilemas das políticas brasileiras de escolarização no início do século XXI: democratização, cidadania e justiça social. In: SILVA, Rodrigo M. Dias da; RIBOLI, César (orgs.). **Políticas Educacionais**: abordagens, experiências e dilemas contemporâneos. Erechim: Deviant, 2019.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e Abandono Escolar na Educação Básica do Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. In: **Revista Educação por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 14 abr. 2021.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. In: **Revista Pedagogia y Saberes**, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, n. 38, 2013, P. 93-102. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2142>. Acesso: 22 Out. 2018.

\_\_\_\_\_. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio à escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STANDING, Guy. **O Precariado**: a Nova Classe Perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STEDEROTH, Dirk. Formação Ajustada: sobre a capitalização do humano e sua administração total. In: DALBOSCO, Claudio; MÜHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg. (Orgs.). **Formação Humana (Bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia de Dewey**: Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. São Paulo: Melhoramentos, 1975.



THERBORN, Göran. Os Campos de Extermínio da Desigualdade. In: **Revista Novos Estudos**, n. 87, p. 145-156, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/FLs4JpnhJfLvLDBjQThdrqt/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2020.

THIONGO'O, Ngũgĩ wa. **Sonhos em Tempos de Guerra**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.

VASQUES, Rosane Fátima. **A Metamorfose da Equidade nas Políticas Curriculares Brasileiras**: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Equidade, Igualdade e Diferença: implicações para o currículo. In: **Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Porto (Portugal), 2010, P. 1-8.

\_\_\_\_\_. **Educação e Pós-Modernidade**: impasses e perspectivas. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), 2005. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/EducacaoPosModernidadeVeigaNeto.pdf>. Acesso em: 4 Jun. 2021.

VERAS, Maura P. B. Exclusão social – um problema brasileiro de 500 anos (Notas Preliminares). In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIOLA, Paulinho da. **Argumento**. Rio de Janeiro, 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T1gB9Dwn7Ek>. Acesso em: 15 Jul. 2018.

VITELLI, Ricardo F.; FRITSCH, Rosângela; SILVA, Rodrigo Dias da. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, Jan./Mar., 2019, P. 31-49. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>. Acesso: 20 Abr. 2020.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por). Acesso em: 8 Abr. 2020.

XIBERRAS, Martine. **As Teorias da Exclusão**: para uma construção do imaginário dos desvios. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

WANDERLEY, Mariangela B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. **O Nível**: por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

## **Materiais de pesquisa**

BOF, Alvana Maria. **A aprendizagem dos alunos e os desafios do PNE** – PNE em Movimento 5. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Primeiro Ciclo de Monitoramento das metas do PNE – Biênio 2014/2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276). Acesso em: 15 Ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1991-1995**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 Mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 1995-2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 Mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**– PNE em Movimento 1. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

MORAES, Louise. **A Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação** – PNE em Movimento 6. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2018**. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2019**. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 25 Ago. 2020.

SANTOS, Robson dos. **Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade** – PNE em Movimento 2. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. **As metas de universalização da Educação Básica no Plano Nacional de Educação: o desafio do acesso e a evasão dos jovens de famílias de baixa renda no**

Brasil – PNE em Movimento 4. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

OCDE. **Pisa em Foco**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

OCDE. **Pisa em Foco**. V. 2, 2011, p. 1-4. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

OCDE. **Pisa em Foco**. V. 5, 2011, p. 1-4. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

OCDE. **Pisa em Foco**. V. 25, 2013, p. 1-4. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

OCDE. Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

SOARES, José Francisco; et all. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009**. UNESCO, Brasília: DF, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216055>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

APÊNDICE B – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

APÊNDICE C – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

APÊNDICE D – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Disponível pelo código QR:



Disponíveis no *link*:

<https://drive.google.com/drive/folders/1LkOBqOYxzkYTQAYq9Z8Pzf3HUIvk269Y?usp=sharing>

## ANEXOS

ANEXO 1 – Acesso e Permanência

ANEXO 2 – Desempenho

ANEXO 3 – Variável Econômica

ANEXO 4 – Variável Étnico-racial

ANEXO 5 – Variável Localização

ANEXO 6 – Figuras

ANEXO 7 – Tabelas

ANEXO 8 – Pisa em Foco

Disponível pelo código QR:



Disponível pelo *link*: [https://drive.google.com/drive/folders/1\\_5dfksmI-8xkU8MKLqgpFW9wY2SgLf30?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_5dfksmI-8xkU8MKLqgpFW9wY2SgLf30?usp=sharing)