

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

Rosane Fátima Vasques

A METAMORFOSE DA EQUIDADE NAS POLÍTICAS
CURRICULARES BRASILEIRAS: DA PROMOÇÃO DE
OPORTUNIDADES À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA



São Leopoldo
2021

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**A METAMORFOSE DA EQUIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES
BRASILEIRAS: DA PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES À DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

São Leopoldo

2021

V335m Vasques, Rosane Fátima.
A metamorfose da equidade nas políticas curriculares
brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação
pedagógica / Rosane Fátima Vasques. – 2021.
220 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.
“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva.”

1. Currículo. 2. Equidade. 4. Políticas curriculares.
5. Individualização da aprendizagem. 6. Conhecimento
escolar. I. Título.

CDU 37

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

ROSANE FÁTIMA VASQUES

**A METAMORFOSE DA EQUIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES
BRASILEIRAS: DA PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES À DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

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

Aprovado em 15 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Eli Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Arnaldo Nogaro – URI

Fernanda Wanderer – UFRGS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos os profissionais da Educação, especialmente aos professores e às professoras que, apesar das adversidades do tempo presente, acreditam na educação e lutam diariamente pela utopia de escola mais justa e equitativa.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me feliz e grata por estar concluindo esta importante etapa da minha vida acadêmica. E, se consegui finalizá-la, foi contando com o apoio de pessoas especiais, as quais, de alguma forma, compartilharam desse momento comigo – é a estas que dirijo minha gratidão.

Ao meu estimado orientador, professor Roberto Rafael Dias da Silva, pela oportunidade de orientação, pelo acolhimento e apoio em meus momentos de aflição! Agradeço por ser um orientador que, ao invés de “pressionar” ou “exigir”, sempre me tranquilizava e apresentava novos questionamentos para que eu pudesse avançar na escrita. Obrigada, professor, por confiar a mim a tarefa de materializar esta pesquisa.

Ao nosso Grupo de Pesquisa de Currículo, que, ao longo dos 4 anos, foi se constituindo com muita harmonia, leveza, coletividade, rigor acadêmico e compartilhamento de conhecimentos e experiências. Agradeço pelo olhar atento e apontamentos no decorrer da construção da tese. Ressalto o agradecimento às colegas que me acolhiam de forma acalentadora: Andreia Antich, Cássia Medeiros, Daiana da Silva, Luthiane Valença, Marta Sfredo, Shirley Cardoso e Tássia Ciervo.

De forma especial, ao colega e amigo Denilson da Silva, por ter compartilhado, literalmente, esse longo caminho. Agradeço pela companhia e companheirismo nas longas viagens entre Erechim e São Leopoldo, pela parceria nos diversos trabalhos e seminários que produzimos juntos e, principalmente, por sua serenidade e gentileza, que muitas vezes foram calma nos meus dias de inquietude de estudante. Obrigada, Denilson, pela ternura, respeito e amizade!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre foram muito humanos e compreensivos, mas não menos exigentes, compartilhando seus conhecimentos e contribuindo para minha formação acadêmica. Às secretarias do Programa e Coordenação Acadêmica, pela cordial disponibilidade e atenção nos momentos em que foram contatadas.

Ao professor Arnaldo e às professoras Eli, Fernanda e Maura, pela leitura minuciosa do meu Projeto de Qualificação e pelas indicações e sugestões que naquele momento possibilitaram qualificar meu trabalho e avançar na construção da tese.

A toda minha família, mas, em primeiro lugar, aos meus pais, os quais, apesar de não entenderem o tamanho do significado dessa formação, me deram todo o

suporte, amor e carinho de sempre. De forma muito especial, agradeço às minhas irmãs e aos meus sobrinhos, Nathália, Izadora e Nicolas, os quais tiveram que conviver com minhas preocupações e minhas muitas ausências ao longo desse período. Vocês são meus pilares, amo todos vocês!

Ao Alexandre, meu companheiro e parceiro, que esteve ao meu lado nesse período, me fortalecendo e me apoiando. Agradeço pela compreensão diante das minhas ausências.

A algumas amigas especiais que sempre estiveram presentes e que, por diversas vezes, tornaram meus dias mais tranquilos, alegres e produtivos. À Franciele Wozniak, por estar na minha vida há mais de uma década compartilhando muitas alegrias e desafios. À Marlei Dambrós, pelas longas conversas acadêmicas e pessoais, sempre muito atenciosa e receptiva. À Silvana Pontel, por sua alegria contagiante e proporcionar diversos momentos de leveza. À Priscila Kich, pelos vários dias de parceira estudando e pelas conquistas e desafios que compartilhamos.

A Lisiane Oliveira, Gabriela Gomes e Eduardo Hass, um agradecimento especial, por terem dividido esse período comigo com maior intensidade. A cada encontro dentro e fora da Universidade, nós nos fortalecíamos uns nos outros e transformávamos os longos e cansativos dias de estudo em noites agradáveis. Obrigada, queridos colegas, que agora se tornaram amigos para uma vida toda!

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e, de forma especial, à colega Denise Sponchiado, pelo carinho e parceria. Aos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jaguaretê, que me acolheram e me fortaleceram diariamente. Ainda, sou grata às equipes gestoras de ambas as instituições por terem organizado meus horários de trabalho, à Prefeitura Municipal de Erechim pela redução de carga horária e à URI pelas ajuda de custo proporcionada. Todos foram essenciais para superar os desafios de conciliar a vida profissional com a vida acadêmica.

À minha prima Larissa, designer gráfica, por ter dado identidade visual a esta tese ao confeccionar a capa. Nesta, a cor lilás representa a transformação, a metamorfose, e a balança representa a justiça, a equidade em educação. Em um lado dessa balança, há várias crianças, representando o acesso e a diversidade, e, no outro, uma criança sozinha, em seu percurso formativo, representando o indivíduo criativo, colaborador, produtivo e resiliente, que no contemporâneo desequilibra a balança da equidade. Nos pés da balança, estão os livros, os quais representam o

conhecimento escolar, que é base indispensável para pensar uma escola equitativa.

Enfim, agradeço a cada um de vocês que contribuiu de maneira especial para que eu conseguisse concluir mais esta etapa, meu muito obrigada!

Há alguns anos, todos adquirimos relativamente bem a convicção de que a igualdade da oferta não é suficiente. De um lado, como já vimos, é muito difícil realizar as condições de igualdade de oportunidades. De outro, supondo que seja possível, esta igualdade não compensaria as desigualdades sociais situadas fora da escola. Aprendemos então [...] a pensar em termos de equidade a fim de dar mais e, sobretudo, melhor, aos que têm menos (FRANÇOIS DUBET, 2008, p. 59-60).

RESUMO

A presente tese objetivou investigar a mobilização da equidade nas políticas curriculares brasileiras no período posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. A análise teórica teve como base o campo dos Estudos Curriculares, em articulação com a Sociologia da Educação. Nesse sentido, ao abordar o currículo, consideramos o “modelo das racionalidades contextuais” proposto por José Augusto Pacheco. Ainda, olhamos para o tempo presente tendo como referência uma metamorfose do mundo, rumo a uma sociedade de risco, como apontado por Ulrich Beck, e o fortalecimento de uma sociedade flexível, líquida e individualizada, tal como referido por Zygmunt Bauman. Nesse cenário, visualizamos um deslocamento da educação e do conhecimento escolar para uma lógica mercantilista, utilitária e neoliberal, como reiteram Stephen Ball, Pierre Dardot, Christian Laval, Richard Sennett e Licínio Lima. Além disso, buscamos compreender a equidade em sua relação com a educação; para isso, realizamos uma revisão de literatura e uma análise de documentos propostos por organismos internacionais, trouxemos um debate filosófico e político, com John Rawls e Amartya Sen, e uma discussão mais voltada para o campo educacional, com François Dubet e Marcel Crahay. Para finalizar, abordamos a origem do conceito na teoria do Direito, de modo a compreender sua relação com a igualdade e a proporcionalidade. Isso posto, o material empírico foi composto por 18 documentos curriculares publicados pelo Estado brasileiro no período mencionado. Optamos pela pesquisa documental em articulação com a análise de conteúdo para proceder ao exame do material. A investigação possibilitou inferir que a equidade se metamorfoseou nas políticas curriculares brasileiras pós-LDB, sendo mobilizada em três sentidos: promoção de oportunidades, atenção à diversidade e diferenciação pedagógica. No primeiro sentido, ligado à democratização da escola, as políticas curriculares se desenham no seio de uma sociedade democrática, que visa, por meio da educação, promover oportunidades de participação e exercício pleno da cidadania. No segundo, há três movimentos da diversidade nas políticas curriculares: originada de uma demanda racial, atentando para outros grupos sociais, e adaptação e flexibilização do currículo para atender às especificidades dos estudantes. Por fim, o terceiro sentido opera nas políticas curriculares por duas estratégias – o trabalho docente e a flexibilização curricular –, reforçando a instituição de itinerários formativos e a individualização da

aprendizagem. Desse modo, defendemos que um currículo inclusivo e com justiça curricular são condições para uma nova metamorfose do conceito de equidade. Nessa metamorfose, diferença, diversidade, igualdade e proporcionalidade integram o conhecimento escolar e a cultura comum de uma sociedade participativa e democrática.

Palavras-chave: Currículo. Equidade. Políticas Curriculares. Individualização da aprendizagem. Conhecimento escolar.

ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the mobilization of equity in Brazilian curricular policies in the period after the publication of the National Law on Education (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*—LDB) in 1996. The theoretical analysis was based on the field of Curricular Studies, in articulation with Sociology of Education. In this regard, when approaching the curriculum, we considered the “model of contextual rationalities” proposed by José Augusto Pacheco. Also, we looked at the present time through the lens of a metamorphosis of the world, towards a risk society, as pointed out by Ulrich Beck, and the strengthening of a flexible, liquid, and individualized society, as referred by Zygmunt Bauman. In this scenario, we see a shift in education and school knowledge towards a mercantilist, utilitarian and neoliberal logic, as reiterated by Stephen Ball, Pierre Dardot, Christian Laval, Richard Sennett and Licínio Lima. In addition, we sought to understand equity in its relationship with education; for that, we carried out a literature review and an analysis of documents proposed by international organizations, and we promoted a philosophical and political debate, with John Rawls and Amartya Sen, and a discussion more focused on the educational field, with François Dubet and Marcel Crahay. Finally, we approached the origin of the concept in the theory of Law, in order to understand its relationship with equality and proportionality. That said, the empirical material was composed of 18 curricular documents published by the Brazilian State in the mentioned period. We opted for documentary research together with content analysis to examine the material. With the investigation, it was possible to infer that equity has metamorphosed in Brazilian curricular policies after the LDB, being mobilized in three ways: promotion of opportunities, attention to diversity, and pedagogical differentiation. In the first sense, linked to school democratization, curricular policies are designed within a democratic society, which aims, through education, to promote opportunities for participation and full exercise of citizenship. In the second, there are three movements of diversity in curricular policies: originated from a racial demand, paying attention to other social groups, and curriculum adaptation and flexibility to meet student specificities. Finally, the third sense operates in curricular policies by two strategies—teacher’s work and curricular flexibility—, reinforcing the institution of education itineraries and the individualization of learning. In this perspective, we believe in curricular justice and in an inclusive curriculum to contemplate a new metamorphosis of the concept. In this

metamorphosis, differences, diversity, equality and proportionality integrate school knowledge and the common culture of a participative and democratic society.

Keywords: Curriculum. Equity. Curriculum Policies. Individualization of learning. School knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema das posições adotadas nas igualdades de tratamento, de oportunidades e de conhecimento	91
Quadro 2 – Bloco dos documentos curriculares brasileiros	117
Quadro 3 – Primeira leitura	124
Quadro 4 – Comentários gerais	125
Quadro 5 – Destaques/conceitos	126
Quadro 6 – Dois planos (todos os documentos)	127
Quadro 7 – Bloco 1 – Promoção de oportunidades (1997 a 2001)	127
Quadro 8 – Bloco 2 – Atenção à diversidade (2004 a 2012).....	128
Quadro 9 – Bloco 3 – Diferenciação curricular (2014 a 2019).....	128
Quadro 10 – Bloco 1 – Promoção de oportunidades (1997 a 2001)	128
Quadro 11 – Sistemas de educação a partir dos modelos republicano e liberal.....	190

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCEFA	<i>World Conference on Education for All</i> (Conferência Mundial de Educação para Todos)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 POLÍTICAS CURRICULARES: DO CONHECIMENTO ESCOLAR À SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM	25
2.1 Das políticas ao currículo.....	26
2.2 Da centralidade do conhecimento escolar.....	30
2.3 Um olhar para as políticas curriculares: pressupostos teóricos.....	35
3 SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: DAS METAMORFOSES À CONSTITUIÇÃO DO NEOSSUJEITO	41
3.1 Metamorfoses do mundo: rumo a uma sociedade de risco	43
3.2 Das metamorfoses do mundo do trabalho: o reforço da individualização ..	48
3.3 Das figuras subjetivas na sociedade da aprendizagem.....	56
4 EQUIDADE E EDUCAÇÃO: POR UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO	63
4.1 A emergência do conceito de equidade: literatura x políticas curriculares.	64
4.2 Equidade: a ideia de justiça	81
4.3 Equidade: igualdade de oportunidades ou acesso ao conhecimento?	88
4.4 Equidade: o que dizem os documentos internacionais.....	93
4.5 Equidade: a igualdade e a proporcionalidade do Direito para a Educação	106
5 DELINEAMENTO DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....	113
5.1 As políticas curriculares: dos recortes ao campo de empiria.....	114
5.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	117
5.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais	118
5.1.3 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	119
5.1.4 Planos Nacionais de Educação.....	120
5.1.5 Base Nacional Comum Curricular	120
5.2 As políticas curriculares: procedimentos analíticos e a construção da pesquisa.....	121
6 A METAMORFOSE DA EQUIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES: DA PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	130
6.1 Equidade nas políticas curriculares: a promoção de oportunidades.....	132
6.2 Equidade nas políticas curriculares: atenção à diversidade cultural.....	149
6.3 Equidade nas políticas curriculares: diferenciação pedagógica	162

6.4 A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: as desigualdades se diversificam e se individualizam	183
6.5 A justiça curricular e um currículo inclusivo: proposições para a diversificação curricular	188
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS.....	204

1 INTRODUÇÃO

[...] vivemos num mundo que não está apenas mudando, mas está se metamorfoseando. Mudança implica que algumas coisas mudam, porém, outras permanecem iguais – o capitalismo muda, mas alguns aspectos do capitalismo continuam como sempre foram. A metamorfose implica uma transformação muito mais radical, em que as velhas certezas da sociedade moderna estão desaparecendo e algo inteiramente novo emerge. Para compreender essa metamorfose do mundo é necessário explorar novos começos, focalizar o que está emergindo a partir do velho e buscar apreender estruturas e normas futuras na confusão do presente (BECK, 2018, p. 15).

Compreendendo que não podemos descolar a pesquisa do contexto em que ela está inserida, é nesse novo quadro, de um mundo que não apenas muda ou se transforma, mas se metamorfoseia; em que o local cede espaço ao global; de uma realidade cada vez mais cosmopolizada (BECK, 2018); e da emergência de uma sociedade de risco (BECK, 2011), que pretendemos apresentar a tese de uma “metamorfose da equidade” nas políticas curriculares.

Em um cenário anterior à implementação das políticas de inspiração neoliberal, entendia-se que o Estado deveria produzir a igualdade social pela promoção de políticas públicas que tinham esse fim. No entanto, atualmente, com a reconfiguração do Estado e em uma conjuntura em que o indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio destino, fadado a aprender ao longo da vida (LIMA, 2012), o problema que surge é não se conseguir mais produzir igualdade em uma sociedade individualizada (BAUMAN, 2008). Desse modo, parece que a alternativa que se desenha no contemporâneo, cercada de um conjunto de novos direcionamentos e atores políticos, é partir do desigual e buscar a equidade. É nessa esteira que irrompe o problema de pesquisa que norteou esta investigação: *quais são os sentidos de equidade presentes nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica desde a década de 1990?*

Porém, em se tratando de produzir equidade, alguns questionamentos inevitáveis emergem e passam a ser condutores complementares da pesquisa: como seria possível garantir a equidade em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizada ou na sociedade da aprendizagem? Como produzir equidade quando a lógica de oportunidades supõe a igualdade nos pontos de partida? Se, no neoliberalismo, fabricam-se individualidades ao passo que se dão oportunidades para que cada um faça e seja responsável por seu destino, como produzir a equidade pela meritocracia? Como produzir equidade quando a “nova razão do mundo” (DARDOT;

LAVAL, 2016) – o neoliberalismo –, produz subjetividades e modos de vida? Como produzir equidade quando o próprio dispositivo escolar produz e reproduz desigualdades?

Então, este estudo, que se insere no campo dos Estudos Curriculares, teve por objetivo, partindo de tais questionamentos, compreender como a noção de equidade é mobilizada e quais sentidos logra nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica no contexto posterior à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É importante destacar que a leitura feita do currículo se dá com base no “modelo das racionalidades contextuais” (PACHECO, 2003), em que este é concebido como prática que, por sua vez, deve ser submetida a uma reflexão crítica.

Diante do quadro de intencionalidades até aqui exposto, a pesquisa que desenvolvemos se justifica por três elementos principais: relevância social, relevância científica e coerência com a trajetória acadêmica da autora.

Com relação à relevância social, a escolha pela temática ocorreu no sentido de favorecer uma leitura crítica do Brasil na contemporaneidade. Ou seja, reconhece-se a pertinência de refletir até que ponto a equidade está sendo suficiente para possibilitar uma escola democrática e eficaz. Isso significa que todos tenham garantido, para além do acesso à escola, oportunidade de obter sucesso escolar? O que se entende ser possível por meio do acesso ao conhecimento escolar? Como antes explicitado, hoje já não se consegue mais garantir a igualdade; no entanto, apenas substituí-la pelo termo equidade não implica que as desigualdades diminuirão. É preciso ir mais à frente e refletir quais sentidos têm sido atribuídos ao termo no campo educacional, pois eles serão os norteadores das práticas.

Quanto à relevância científica, ao fazer uma revisão de literatura nos últimos anos, percebemos a inexistência de um trabalho que discuta diretamente essa relação da equidade com as políticas curriculares para a Educação Básica em nosso país. Além disso, os trabalhos encontrados que têm conexão com a área educacional apresentam diversos sentidos para o termo; logo, interessa saber se esses sentidos também estão presentes de alguma forma nas políticas curriculares. Ainda, fazendo uma análise de documentos publicados, desde a década de 1990, por organismos internacionais, identificamos grande presença do termo equidade e um conjunto variado de sentidos atribuídos. O fato é que esses organismos têm influenciado a definição de políticas educacionais mundialmente (LIBÂNEO, 2016), motivo para se

investigar como o entendimento de equidade deles está presente nas políticas curriculares brasileiras.

Por fim, a escolha da temática também tem relação direta com a minha trajetória acadêmica e profissional. No ano de 2012, iniciei uma especialização em Processos Pedagógicos na Educação Básica na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – *Campus Erechim*) na linha de Políticas Educacionais. Ademais das disciplinas cursadas, o trabalho de conclusão foi sobre os discursos do Programa Mais Educação, uma política diretamente ligada ao currículo escolar. Na sequência, em 2013, ingressei no Mestrado em Educação da UFFS (*Campus Chapecó*), mais uma vez na linha de Políticas Educacionais, concluindo-o, no ano de 2015, com uma pesquisa que refletia sobre a necessidade de requisitos para a criação de um *software* que pudesse auxiliar a gestão escolar a avaliar institucionalmente a qualidade escolar, considerando, para além de indicadores educacionais, outras dimensões e aspectos intra e extraescolares.

Desse modo, desde meu ingresso na pós-graduação, tenho me preocupado com questões relacionadas diretamente ao currículo e à qualidade da educação. E, ao ingressar no doutorado, percebi que ainda se está distante de garantir uma educação de qualidade. Dessa vez, compreendi que a qualidade só será garantida por meio do acesso ao conhecimento escolar, e, para tal, é preciso refletir sobre o currículo e as políticas curriculares que estão sendo propostas. Ao olharmos diretamente para esse campo de disputas, vemos que o termo equidade vem ganhando cada vez mais espaço na agenda educacional contemporânea; assim, deu-se a escolha por esta investigação.

Além disso, atuo como professora do Ensino Superior, em cursos de formação de professores, em diversas disciplinas, mas especialmente na de Políticas Públicas e Legislação Educacional, então percebo a necessidade de discutir e refletir sobre a atual situação do sistema educativo brasileiro e a descontinuidade das políticas propostas. Também atuo na Educação Básica, com turmas multisseriadas, em uma escola municipal localizada no campo, a qual ainda não possui um currículo específico para a sua realidade. Assim sendo, tem sido um espaço de discussões e luta por parte do corpo docente e da comunidade escolar para que se possa mudar essa realidade e garantir uma educação equitativa, devido às especificidades, e de qualidade para todos.

Com vistas a alcançar o objetivo da investigação proposta, a presente tese está composta por cinco capítulos (para além desta introdução e das considerações finais), cuja organização explicitamos na sequência.

No Capítulo 2, intitulado “Políticas curriculares: do conhecimento escolar à sociedade da aprendizagem”, está dividido em três partes. Na primeira, “Das políticas ao currículo”, fixamos uma definição provisória para a noção de política curricular, apresentamos diversas concepções de currículo (MOREIRA; CANDAU, 2007; PACHECO, 2003, 2014; SACRISTÁN, 2000, 2013) e de qual o Brasil mais se aproxima, bem como a relação do currículo com o conhecimento, uma vez que toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar (LOPES, 2004).

Na segunda parte, “Da centralidade do conhecimento escolar”, conceituamos o conhecimento escolar, apontamos sua importância para mudar a vida dos sujeitos como um conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) e demonstramos como ele tem sido, em um contexto neoliberal, atrelado a uma função utilitarista, destinado a formar sujeitos performativos, fadados a uma aprendizagem ao longo da vida, com vistas a adquirir habilidades e competências para o mercado de trabalho, o crescimento econômico e a competitividade (BALL, 2014; LIBÂNEO, 2012).

E, na terceira parte, “Um olhar para as políticas curriculares: pressupostos teóricos”, reforçamos que a pesquisa está ancorada nos Estudos Curriculares, em articulação com a Sociologia da Educação. Apresentamos alguns pressupostos teóricos para compreender as políticas curriculares no contemporâneo e sua relação com a escola e o conhecimento escolar. Ainda, antes de analisar as políticas curriculares, buscamos entender suas lógicas de construção; para tal, consideramos as racionalidades contextuais e as racionalidades técnicas (PACHECO, 2003). Contemporaneamente, pode-se dizer que a segunda é que tem maior ingerência na constituição das políticas curriculares brasileiras, por serem baseadas na lógica do Estado e do Mercado.

O Capítulo 3, “Sociedade da aprendizagem: das metamorfoses do trabalho à constituição do neossujeito”, também está dividido em três seções: “Metamorfoses do mundo: rumo a uma Sociedade de risco”, “Metamorfoses do mundo do trabalho: um diagnóstico do presente” e “Das figuras subjetivas na sociedade da aprendizagem”. Nesse capítulo, especialmente a partir da Sociologia da Educação, procuramos compreender o tempo presente. Para isso, na primeira parte, fundamentados em Beck

(2011, 2012, 2018), sinalizamos para o fato de estarmos vivendo uma metamorfose do mundo. Conforme o autor, estamos diante de uma transição da sociedade industrial, grande responsável pela modernização, para uma sociedade de risco, a qual vai trazer consigo males vistos como “efeitos colaterais”. Nesse contexto, a individualização passa a ser a nova forma social, reforçada pela figura do indivíduo como ator de sua própria biografia.

Nessa esteira, na segunda parte, demonstramos que é preciso entender que as mudanças no mundo do trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017) podem ser essenciais para mostrar que, para além do empresariamento da educação, o que está em jogo é a fabricação de uma sociedade individualizada (BAUMAN, 2008). É na conjuntura dessa sociedade que discorreremos a terceira parte, a qual explora as novas figuras subjetivas (HARDT; NEGRI, 2014) ou, ainda, o advento de um “neossujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016). Logo, compreendendo esse cenário e os sujeitos que dele emergem, faz-se possível avançar na compreensão da equidade, já que esta, diferentemente da igualdade que operava no coletivo, pode ser mobilizada desde uma ordem centrada no indivíduo.

Abordar o conceito de equidade apresenta-se como algo complexo na medida em que vários outros conceitos estão entrelaçados a ele, como igualdade, diferença, justiça, qualidade, desigualdade, promoção de oportunidades, meritocracia, desempenho e eficiência. Nesse sentido, no Capítulo 4, “Equidade e educação: por uma compreensão da relação”, propomos investigar a emergência desse conceito no campo educacional; para tal, está dividido em cinco seções.

A primeira seção, “A emergência do conceito de equidade”, traz os resultados de uma busca em bases de dados (SciELO, IBICT e CAPES) para saber como as pesquisas contemporâneas têm tratado o conceito. Essa revisão foi atualizada após a banca de qualificação, incluindo novos textos publicados até o primeiro trimestre do ano de 2020. Após a análise dos trabalhos, encontramos cinco sentidos preliminares para o conceito de equidade: igualdade educacional/igualdade de oportunidades; termo que engloba recursos, processos e resultados; ligado ao desempenho dos estudantes/eficácia escolar; como justiça social/escolar; como acesso ao conhecimento.

Na segunda seção, “Equidade: a ideia de justiça”, sentimos a necessidade de fazer um debate político e filosófico sobre equidade para melhor compreender o conceito. Desse modo, lançamos mão das ideias de justiça do filósofo John Rawls e

do economista Amartya Sen, os quais trazem importantes contribuições. No entanto, após o debate, emerge como demanda a discussão sobre equidade na área da Educação; dessa forma, na terceira seção, “Equidade: igualdade de oportunidades ou acesso ao conhecimento”, trazemos os argumentos do sociólogo François Dubet e do professor Marcel Crahay sobre o que é uma escola justa e eficaz, discussões que perpassam diretamente a busca pela equidade.

Já a quarta seção, “Equidade: o que dizem os documentos internacionais”, foi concebida para mostrar o debate internacional sobre equidade, visto que organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Banco Mundial têm influenciado, financiado e definido políticas educacionais mundialmente desde a década de 1990. O marco inicial da equidade nos documentos e propostas internacionais é a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a presença do tema estende-se até os dias atuais.

Na quinta e última seção, “Equidade: a igualdade e a proporcionalidade do Direito para a Educação”, buscamos a origem da equidade na teoria do Direito, ou seja, o uso jurídico da palavra, e como esse uso pode auxiliar no campo da Educação. Desse modo, como salienta Veiga-Neto (2010), é preciso evitar a simplificação semântica do conceito de equidade e recorrer à teoria do Direito, na medida em que ela nos capacita para usos mais rigorosos e refinados, não só recorrendo aos critérios de igualdade, mas, como no Direito, aos critérios de proporcionalidade. Nesse contexto, reduzir o conceito de equidade a igualdade não é justo, pois vivenciamos uma realidade em que nossos alunos são diferentes em seus pontos de partida; por isso, oferecer igualdade a todos não lhes garante que cheguem a um mesmo patamar.

No Capítulo 5, intitulado “Delineamento dos caminhos da pesquisa” e dividido em duas seções, apresentamos como se deu a composição da investigação proposta. Na primeira seção, “As políticas curriculares: dos recortes ao campo de empiria”, identificamos o recorte temporal, período pós-LDB de 1996, e justificamos a escolha dos documentos da Educação Básica como campo de análise. Além disso, anunciamos o material empírico, o qual foi reorganizado após a banca de qualificação e após nossa imersão nos documentos. Na segunda seção, “As políticas curriculares: procedimentos analíticos e a construção da pesquisa”, explicitamos a metodologia adotada pelo trabalho; nesse caso, elencamos uma composição que entrelaça a

pesquisa documental (MAY, 2008) com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Ainda, expomos como construímos a análise do material empírico; a partir da construção de quadros, vamos descortinando como a pesquisa avançou.

Por fim, o Capítulo 6, “A metamorfose da equidade nas políticas curriculares: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica”, é composto pelo percurso analítico que estrutura esta tese. O capítulo está seccionado em cinco partes, sendo as três primeiras divididas temporalmente para uma melhor visualização da metamorfose que a equidade vai sofrendo ao longo do tempo e a quarta interligando as anteriores e propondo alternativas; a última parte traz algumas proposições.

Assim, a primeira seção, “Equidade nas políticas curriculares: a promoção de oportunidades”, evidencia que, no primeiro bloco de políticas curriculares, o qual se estende de 1997 a 2001, a equidade é mobilizada no sentido de uma “promoção de oportunidades”, especialmente porque nesse período a educação se desenha no seio de uma sociedade democrática, que tem como discurso promover oportunidades de participação e exercício pleno da cidadania.

A seção que segue, “Equidade nas políticas curriculares: atenção à diversidade cultural”, trata do segundo bloco de políticas, que compreende os anos de 2004 a 2012, no qual a equidade vai passar por uma primeira mutação e ser mobilizada pela atenção à diversidade. Nessa seção, enfatizamos três movimentos da diversidade nas políticas curriculares: o primeiro originado de uma demanda racial; o segundo atentando para outros grupos e suas especificidades (culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual e pessoas com deficiência); e o terceiro adaptando e flexibilizando o currículo para atender às especificidades dos estudantes.

Nessa lógica, a seção “Equidade nas políticas curriculares: diferenciação pedagógica”, lida com o último bloco de políticas, entre os anos de 2014 e 2019, no qual a equidade sofre uma nova mutação e passa a ser operada sobretudo por duas estratégias: o trabalho docente, que deve ser flexível e inovador, propondo métodos e propostas diversificadas; e a flexibilização curricular, que prevê o desenvolvimento de habilidades, competências socioemocionais no estudante e a instituição de itinerários formativos, ou seja, a individualização da aprendizagem.

Para interligar com a seção “A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: as desigualdades se diversificam e se individualizam”,

sintetizamos e articulamos as seções anteriores e reforçamos a tese de que *a equidade se metamorfoseou nas políticas curriculares brasileiras no contexto posterior à implementação da LDB, sendo mobilizada em três sentidos: promoção de oportunidades, atenção à diversidade e diferenciação pedagógica*. Nosso argumento é reforçado ao passo que, no contemporâneo, como defende Dubet (2020), a vida social está diante de um sistema de desigualdades múltiplas, o qual tem migrado do coletivo para diversificar-se e individualizar-se. Assim, em todos os âmbitos da vida, inclusive na educação, a igualdade, que era para todos, que operava no coletivo, vai cedendo espaço para a equidade, que se realiza fortalecendo o individual. Na última seção, “A justiça curricular e um currículo inclusivo: proposições para encarar diversificação curricular”, fazemos uma crítica ao modelo do currículo neoliberal atual e defendemos a justiça curricular e o currículo inclusivo como caminhos para propor uma mobilização da equidade que tenha como centro a promoção do conhecimento escolar, abarque a diferença, proponha a participação e considere a igualdade e a proporcionalidade.

Por fim, sinalizamos que este estudo não se esgota aqui. Ele engloba um importante período de produção de políticas públicas educacionais, essencial para entendermos as políticas do tempo presente; no entanto, essas políticas continuarão a se metamorfosear nos dois planos: o político e o de prática pedagógica. Assim, diante de uma inequidade escolar, continuaremos investigando e propondo estudos sobre a mobilização da equidade no plano escolar, com a pretensão de, para além dos documentos, incluir as práticas que ocorrem nas escolas.

2 POLÍTICAS CURRICULARES: DO CONHECIMENTO ESCOLAR À SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM

Quando se assume a tarefa de examinar analiticamente o campo das políticas curriculares, é preciso ter clareza de que estas se constituem em seu texto e contexto, ou seja, naquilo que está proposto nos documentos curriculares, bem como na interpretação que os professores fazem destes em suas práticas diárias. Assim, é necessário considerar que as escolas não só implementam as políticas, mas são também espaços de sua produção (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Além disso, a análise da construção das políticas curriculares é algo delicado, ao passo que envolve campos de disputa e poder. Nesse processo, Pacheco (2003) apresenta duas lógicas de construção: as racionalidades contextuais, que envolvem a lógica do ator e do cultural; e as racionalidades técnicas, que se baseiam na lógica do Estado e do mercado. Atualmente, em um contexto de neoliberalismo, podemos inferir que a segunda lógica é a que tem maior atuação na constituição das políticas curriculares brasileiras. Daí a importância de não abirmos mão da escola enquanto local de resistência e produção de políticas alternativas.

Nessa conjuntura, é essencial aceitar também a tarefa de construir um plano conceitual para o conceito de currículo, considerando que, apesar de não termos uma definição única, este sempre estará relacionado com a seleção de conteúdos e com o conhecimento escolar. No entanto, como as políticas curriculares são definidoras do currículo e, portanto, da constituição do conhecimento escolar, é preciso estarmos atentos aos deslocamentos que este último tem perpassado rumo a uma sociedade da aprendizagem (LIMA, 2012), na qual as competências necessárias para o mercado de trabalho se sobressaem.

Nessa esteira, em entrevista recente (PAVAN; LIMA, 2020), Lima retoma a metáfora que usou em seu livro *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró* (2007) e argumenta que a mão direita tem dominado “mão das competências para competir para o mercado de trabalho, para a economia, para a empregabilidade, para o empreendedorismo, para habilidades economicamente valorizáveis” (LIMA *apud* PAVAN; LIMA, 2020, p. 2-3). Todavia, conforme o autor, essa é a mão da adaptação aos imperativos da economia, do mundo do trabalho, da competitividade; por isso, defende um “elogio à mão esquerda”, não no sentido de abandonar a direita, já que esta encarrega competências que são importantes, mas

que seja contrabalanceada com o uso da mão esquerda, “que seja capaz de preocupar-se com a democracia, com a cidadania, com a participação, com a transformação do mundo social” (LIMA *apud* PAVAN; LIMA, 2020, p. 3).

Nesse sentido, atentos a essas questões, nas seções deste capítulo, buscamos compreender o campo de constituição das políticas curriculares e do currículo, considerando a pertinência dessa tarefa para que se possa analisar como a noção de equidade é mobilizada nas políticas brasileiras para a Educação Básica.

2.1 Das políticas ao currículo

Conforme Lopes (2004, p. 111), toda “política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações”. É, portanto, “um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados [...]” (LOPES, 2004, p. 111), que são organizados e traduzidos para serem ensinados.

Assim, desde essa perspectiva, toda política curricular é “uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Acrescenta-se a essa definição que toda política curricular é compreendida como uma política cultural, já que “o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004, p. 111).

No interior dessa concepção, as políticas curriculares não se referem apenas aos documentos escritos (leis, projetos, propostas), e sim, como argumenta Lopes (2004, p. 111), “incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais”. Porém, importa destacar que isso não significa “desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 111-112). Desse modo, a escola e seus sujeitos encontram-se em um espaço de hibridização e recontextualização curricular.

Ampliando o escopo dessa abordagem conceitual, de outra perspectiva, Pacheco (2003) entende a política curricular como um espaço público de tomada de decisão, em que a escola deve ser aceita como um local de tomada de decisões. Tais decisões “[...] não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos” (PACHECO, 2003, p. 10). Dessa forma, a política curricular se estabelece nessa articulação entre decisões da administração central e decisores do contexto escolar:

[...] a política curricular representa a racionalização do processo de desenvolvimento do currículo nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo (PACHECO, 2003, p. 14).

Então, segundo Pacheco (2003), política curricular, formalmente, refere-se ao conjunto de leis e regulamentações que definem o que deve ser ensinado nas escolas. Nesse contexto, para além das decisões tomadas pelo poder político oficial, é preciso considerar o papel dos atores que colocam em prática, direta ou indiretamente, essas decisões.

Ainda, pode-se definir política curricular, de acordo com Sacristán (2000, p. 109), como “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”, desse modo intervindo “na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos” (SACRISTÁN, 2000, p. 109). Ou seja, desde esse ponto de vista, é a política curricular que define as regras do jogo de todo o sistema curricular, configurando-se, assim, em um primeiro condicionante direto do currículo.

Ao olhar para as três definições supracitadas, de naturezas conceituais diferenciadas, precisamos considerar ainda, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 21), que as políticas não são apenas implementadas; ao contrário, “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”. Assim, as escolas se traduzem em espaços privilegiados e complexos de interpretação,

reinterpretação, tradução e reconstrução que “produzem” políticas: “em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

Mas, enfim, se a política curricular é quem define, orienta e regula o currículo, de que currículo se está falando?

[...] currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Para além de posicionar-se, como argumenta Sacristán (2013), é necessário apresentar e compreender o conceito de currículo. Logo, ao se perguntar sobre o que significa currículo, percebe-se que não existe uma definição única. Conforme Sacristán (2000, p. 107), ele “não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”. Além disso, o currículo “é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Porém, segundo Sacristán (2013, p. 17), fica claro que o conceito de currículo e “a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”. Dessarte, em termos modernos, para o autor, podemos afirmar que, com a invenção do currículo, “pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos dias atuais” (SACRISTÁN, 2013, p. 17, grifos do autor).

Outrossim, para Moreira e Candau (2007, p. 17), desde os Estudos Curriculares realizados no Brasil, ao vocábulo currículo associam-se diferentes concepções, as quais “derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Então, fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18).

Os autores também concebem currículo como sendo “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Ou seja, o currículo é “o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19). Desse modo, ele se torna condição imprescindível para que os conhecimentos socialmente produzidos pelo homem possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos os estudantes, promovendo a ampliação de seu universo cultural.

De outra perspectiva teórica, para Veiga-Neto (2004, p. 166), “o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído”; dessa forma, “entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas [...] – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isso é, é escolarizada”. Então, o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

Ainda, para Pacheco (2014, p. 7), currículo é “um projeto de formação, que traduz a organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com propósitos educacionais”, assim como “o conhecimento é o que define o currículo e faz com que a educação e a formação sejam perspectivadas como projetos que ultrapassam a mera instrução” (PACHECO, 2014, p. 8).

Ao longo desta seção, procuramos rastrear as concepções de currículo e de política curricular em variadas tradições e perspectivas teóricas difundidas no contexto brasileiro. Desse modo, percebe-se que, apesar de distintas concepções sobre currículo coexistirem no decorrer do tempo, a centralidade do conhecimento escolar parece ser o que mais o define, e é nessa visão que este estudo se reconhece. Na

próxima seção, serão revisados os estudos sobre o conhecimento escolar, ainda optando por uma abordagem pluralista na seleção dos autores a serem revisados.

2.2 Da centralidade do conhecimento escolar

Para Moreira e Candau (2007), o conhecimento escolar é uma construção específica da esfera educativa, não uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. O conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Trata-se de um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade.

Nesse sentido, Young (2007) defende que a escola deve garantir o conhecimento poderoso. Ele responde à pergunta “para que servem as escolas?” da seguinte forma: “é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos em seu local de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1.292). Conforme o autor:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1.297).

Assim, entende-se que o conhecimento local e cotidiano dos alunos deve ser considerado; no entanto, não pode ser a base para o currículo. Desse modo, acredita-se que a função da escola, e da educação, não pode se reduzir à produção de um conhecimento esvaziado, que apenas prepara para o trabalho ou para a economia. É fundamental atentar para esse “conhecimento poderoso” e visar à formação humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno e de tudo que é produzido historicamente pelo homem.

Todavia, apesar da importância de a escola estar voltada a garantir o conhecimento escolar, esta tem sofrido diversos deslocamentos. Libâneo (2012)

argumenta que as condições políticas e econômicas das últimas duas décadas, demarcadas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, conduziram o Estado brasileiro a uma forte aproximação com as pautas políticas dos organismos internacionais. Dessa maneira, leva-se à promoção de um conjunto de novas características para a escola:

a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20, grifos do autor).

Libâneo (2012) é mais incisivo ao arguir que, sob a face humanista desse novo modelo, emergiu uma instituição escolar caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora, ocorrendo “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifos do autor). Essa instituição, assim definida, ampliou o dualismo da escola pública brasileira, a qual o autor retrata como escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres, ou seja, uma “escola de duas velocidades”, como descrita por Nóvoa (2009).

Conforme Silva, R. (2016), outras pesquisas brasileiras no campo educacional, de perspectivas teóricas diferentes, encontraram-se com resultados semelhantes. Em geral, tais estudos são realizados em contextos distintos, analisam objetos variados com teorizações divergentes, mas conseguem encaminhar análises de acordo com essa mesma tendência nas políticas contemporâneas de escolarização em curso no Brasil. Nota-se um deslocamento nas pautas pedagógicas da última década.

Há mais de uma década, Miranda (2005), ao analisar as políticas públicas destinadas à organização do ensino em ciclos de formação, já assinalava que a escola produzida pelo “princípio do conhecimento” estava sendo substituída por uma escola dirigida pelo “princípio da socialidade”. A autora utilizava o termo “socialidade” referindo-se ao fato de que “a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos” (MIRANDA, 2005, p. 641), e não voltada a oferecer-lhes o conhecimento escolar.

Em publicação mais recente, Fabris e Traversini (2011), ao estudarem escolas situadas em periferias do sul do Brasil, destacam que a escola tem assumido como sua principal ação a busca pela proteção e pela segurança social, fazendo com que os conhecimentos sejam secundarizados na formação dos sujeitos escolares nesse contexto. Além disso, Silva e Fabris (2016) têm apontado o surgimento de pedagogias de proteções, ou seja, a lógica da proteção social, enquanto tecnologia política, orienta políticas e práticas curriculares e, conseqüentemente, define e seleciona conhecimentos escolares.

Então, percebe-se que a escola tem se deslocado a preparar o sujeito para adaptar-se à sociedade vigente e, nessa perspectiva, coloca-o como um sujeito aprendente, isto é, reforça a necessidade de existência de uma aprendizagem ao longo da vida como algo da responsabilidade privada dos indivíduos. Assim, essa aprendizagem, centrada no seu valor econômico, inviabiliza a mobilização de recursos coletivos para apoiar as outras duas dimensões – a pessoal e a democrática –, fundamentais para se enfrentarem os desafios que a *modernidade fluida* (BAUMAN, 2000) coloca à existência da democracia.

Conforme Lima (2012), atualmente, tem sido atribuída uma centralidade exagerada à educação e ao conhecimento na “sociedade da aprendizagem”; dessa forma, estes acabam sendo colocados como tendo um caráter salvacionista e ficam aquém de suas verdadeiras potencialidades. A educação acaba se resumindo a preparar o sujeito para adaptar-se à sociedade em constante evolução e vai cedendo lugar à aprendizagem ao longo da vida e à aquisição de habilidades e competências com vistas ao crescimento econômico e à competitividade. O autor coloca que há uma hegemonia dos objetivos econômicos sobre o discurso educacional e sobre medidas governamentais, levando a educação e a aprendizagem a uma dimensão predominantemente instrumental.

Nesse contexto, visando a um fim mercadológico e meritocrático do sistema educacional, o currículo e a própria política educacional direcionam-se a pontos socialmente “pertinentes” transpassados pela economia, pelo mercado de trabalho e por índices de eficiência. Pode-se dizer que a concepção “eficientista” e utilitarista do aparato educacional orienta-se por determinados paradigmas políticos e sociais, em que, no eixo central, se articulam propostas relativas ao crescimento econômico e à modernização dos países, assim como à formação de mão de obra qualificada voltada ao cenário capitalista globalizado. Nesse enquadramento, a educação torna-se mais

um serviço e menos um bem público; a educação é reduzida à dimensão utilitarista, deixando de lado seu caráter mais crítico, transformador, o “seu compromisso com o aperfeiçoamento humano, com o aprofundamento da democracia, com as demandas de justiça e de cidadania ativa” (LIMA, 2012, p. 15).

Sennett (2013) considera que a educação tem sido fortemente influenciada pela lógica mercadológica, o que tem gerado cada vez mais desigualdades sociais. O autor descreve esse contexto como sendo parte da “cultura do novo capitalismo”, que insere novos valores nos sujeitos, baseados na individualização, capacitação e eficiência para se tornar mais competitivo. Essa nova cultura retratada por Sennett (2013) perpassa várias dimensões da vida social e desafia a pensar a educação nessa sociedade, conhecida como das “capacitações”, em que o conhecimento é visto não mais como um bem durável, e, sim, como algo flexível, sendo preciso aprender continuamente para competir.

Nessa esteira, Lima (2012) argumenta que, na sociedade da aprendizagem, o sujeito aprende a trabalhar com maior velocidade e inteligência, levando o empregador a competir melhor na economia global. É a subordinação da aprendizagem ao mercado, à instrumentalização da educação no novo capitalismo, que reatualiza o “capital humano”, do qual a produtividade, a modernização econômica e a adequação ao sistema vigente são as bases. Por isso a necessidade, conforme o autor, de uma nova mão que equilibre o uso da mão voltada ao desenvolvimento de competências para o mercado com a mão que se preocupa com a cidadania, a democracia, a participação e a transformação social. “Essa mão esquerda é uma mão esquerda mais criativa, mais insubmissa, mais crítica, que deve compensar os excessos da mão direita” (LIMA *apud* PAVAN; LIMA, 2020, p. 3).

Esse olhar diferenciado para as competências nos remete à discussão importante de Bolívar (2009) quando argumenta que, em vez de “demonizar” o discurso das competências, é preciso manter um posição crítica e olhar suas potencialidades. Assim, o autor defende que as competências-chaves devem ser usadas de forma alternativa, e esse “uso alternativo” deve ser a favor da garantia da equidade em educação. Nesse sentido, garantida a equidade, uma educação democrática é aquela que assegura que todos tenham direito a uma base cultural comum e a competências-chaves que os possibilitem participar ativamente na vida pública.

Então, concordando com as análises dos autores apreciados, compreende-se que a função social da escola é superar uma concepção economicista de conhecimento voltado à utilidade; é transpor uma ideia focada em conhecimentos mínimos ou restritos ao cotidiano de seus alunos; é transcender a concepção de uma escola voltada única e exclusivamente ao acolhimento social (LIBÂNEO, 2012). Tem-se a compreensão de que a inserção social, a formação humanística, o entendimento das particularidades culturais de cada meio, assim como a formação para o mundo do trabalho mostram-se relevantes no atual contexto da contemporaneidade; no entanto, a escola deve ter como centro o conhecimento poderoso, e este deve ser a base do currículo da escola brasileira. O conhecimento poderoso trazido por Young (2007) é um conhecimento emancipador, distinto da cultura não escolar; é igualmente o conhecimento capaz de romper com o dualismo perverso que Libâneo (2012) aponta como uma das grandes problemáticas da escola pública contemporânea.

Conforme Pacheco e Pestana (2014), a tendência para a mercadorização da educação, a globalização e as políticas de partilha de conhecimento têm impacto e “produzem efeitos nas aprendizagens escolares e no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes modelos externos de avaliação” (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 26), presença que afeta tanto as aprendizagens como as instituições escolares como um todo:

Neste sentido, reconhece-se que é o mercado, como ideia estruturante das políticas de educação e formação, que introduz regras bem explícitas na engrenagem social, tornando a educação uma variável econômica, suscetível de ser regulada pelas leis de oferta e procura, tal como se encontra no neoliberalismo educacional e nas consequentes formas concretas de governamentalidade curricular que derivam da abordagem centrada nos testes (PACHECO; PESTANA, 2014, p. 26).

No cenário neoliberal, de acordo com Pacheco (2003), o mercado e o Estado se tornam marcantes, e a “noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha e que servem de argumento para a eficiência, a qualidade e a equidade” (PACHECO, 2003, p. 57-58). Ainda segundo o autor, as políticas curriculares nesse cenário têm, assim, como parâmetros principais, a eficiência, a equidade e a excelência.

Portanto, entendendo, como Pacheco (2003), que, em uma perspectiva neoliberal, o Estado se baseia no princípio do individualismo, questiona-se como a

noção de equidade é mobilizada nas políticas brasileiras. Ou seja, como é possível garantir a equidade em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizada na sociedade da aprendizagem? Como mobilizar a noção de equidade quando o conhecimento escolar é secundarizado e a aprendizagem passa a ser um dispositivo econômico? Como pensar em uma escola justa e igual para todos sem considerar o acesso de todos a uma cultura/conhecimento comum? Para que esses questionamentos sejam respondidos e se possa entender a noção de equidade aqui utilizada, é preciso, antes, compreender um pouco mais como se dá a constituição das políticas.

2.3 Um olhar para as políticas curriculares: pressupostos teóricos

A análise do material aqui selecionado (e a ser apresentado no Capítulo 6) se dá a partir dos Estudos Curriculares, em articulação com a Sociologia da Educação. Para além do já discutido sobre currículo, apresentamos mais alguns pressupostos para compreender as políticas curriculares no contemporâneo e sua relação com a escola e o conhecimento escolar.

O estudo das políticas curriculares pode ocorrer com base em diferentes abordagens. Pacheco (2003) enfatiza a existência de dois modelos: das racionalidades técnicas (fato) e das racionalidades contextuais (prática). Quanto ao modelo das racionalidades técnicas:

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo e que as decisões políticas são tomadas em nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política. [...] O currículo seria, assim, perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado. Dessa concepção de currículo, decorre a racionalização técnica e burocrática por meio de dois eficazes instrumentos: separação entre o momento da concepção, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e execução, por intermédio da ação controlada dos professores; desprofissionalização dos professores, porque se tornam os operários curriculares e os não decisores (PACHECO, 2003, p. 26-27).

Esta pesquisa se afasta dessa abordagem por considerar a escola como lugar singular de formação e recontextualização de conhecimentos e, também, por conceber os professores como atores ativos de políticas, os quais, apesar de muitas

vezes serem moldados ou retidos por estas, ainda são capazes de burlar o sistema e colocar em prática um currículo a favor do desenvolvimento e da emancipação dos estudantes. Por isso, racionalidades contextuais são entendidas como mais próximas da investigação proposta.

As racionalidades contextuais têm contribuído para a “emergência de uma teorização curricular crítica, emancipatória” (PACHECO, 2003, p. 27) e propõem que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir direta ou indiretamente nos campos de poder em que estão inseridos” (PACHECO, 2003, p. 27-28). Ou seja, como argumenta Sacristán (2000), o currículo não pode ser compreendido à margem do contexto no qual se concebe.

Além disso, o conteúdo da política curricular define-se em função de dimensões que concorrem para a concepção, realização e avaliação de um dado projeto de formação, nomeadamente na relação entre as dimensões do conhecimento e do contexto, por um lado, e entre as dimensões da organização e avaliação, por outro (PACHECO, 2003, p. 29).

Portanto, pensar e analisar as políticas curriculares é um processo muito complexo, que envolve campos de disputa e poder. Como já apontado anteriormente, Pacheco (2003) define duas lógicas de construção dessas políticas: por um lado, as racionalidades contextuais, que envolvem a lógica do ator e do cultural; e, de outro, as racionalidades técnicas, que se baseiam na lógica do Estado e do mercado. Ao considerar essas duas formas de construção, infelizmente, nos dias de hoje, pode-se dizer que a lógica do Estado e do mercado é a que tem maior atuação na constituição das políticas curriculares brasileiras. É por isso que é preciso compreender todo o contexto para entender as políticas em ação.

Nesse sentido, Libâneo (2016) enfatiza que, no âmbito das políticas oficiais, os estudos mostram que, nas últimas décadas, as políticas educacionais aplicadas à escola “têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos” (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Um exemplo são as orientações do Banco Mundial para a implementação de políticas de alívio à pobreza, tomando a escola como um local de acolhimento ou proteção social, fortalecendo um currículo instrumental ou de resultados. Políticas como essas deslocam a função da

escola, que seria de uma formação cultural e científica, e não atentam para a promoção do conhecimento escolar.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. [...] É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Déli, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Desse modo, as orientações propostas por esses organismos acabam por influenciar as definições de políticas educacionais e, por consequência, modelando o currículo e operando na delimitação dos conhecimentos considerados válidos, nesse caso, dentro de uma lógica utilitarista e mercadológica. Assim, como forma de controlar os sistemas de ensino, “se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular [...]” (LIBÂNEO, 2016, p. 44), um meio para controlar se a educação se encontra a serviço do desenvolvimento econômico.

Conforme Libâneo (2016, p. 49), no Brasil, as políticas oficiais para a escola se apresentam “em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados”. Essas orientações dão conta de que:

Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo [...] (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

Nesse contexto, não se tem mais uma escola voltada a ensinar conhecimentos escolares. O que há é uma escola centrada em conhecimentos práticos, que visa desenvolver habilidades e competências nos sujeitos para inseri-los, de maneira aligeirada, no mercado de trabalho.

Analisando as políticas curriculares que têm se desenhado, Libâneo (2016) alerta para a urgência da valorização da escola, do conhecimento escolar e do trabalho dos professores. Desse modo, para o autor, uma visão de escola democrática “aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano” (LIBÂNEO, 2016, p. 60). Além disso, uma “escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais” (LIBÂNEO, 2016, p. 60), o que, segundo o autor, deixaria de promover a justiça social que pode vir da educação e do ensino.

Ainda, tomando o currículo como questão crucial da Educação hoje, Young (2014) se debruça a refletir sobre as teorias do currículo. Para o autor, os especialistas em currículo têm dois papéis fundamentais: um papel crítico e um papel normativo. É crítico no sentido de analisar os pontos fortes e fracos dos currículos atuais, uma crítica que deve ser atrelada a uma tradição. Já o papel normativo refere-se às implicações das análises desses especialistas para o que deveria ser um “currículo melhor”. “O que está claro para mim é que a *visão normativa* da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo – dizer aos professores o que fazer – se estiver separada de seu *papel crítico*” (YOUNG, 2014, p. 194, grifos do autor), assim como não tem lógica pensar no papel crítico se ele estiver separado de suas implicações normativas. No entanto, conforme o autor, esses papéis têm sido desenvolvidos separadamente pelos teóricos do campo.

Refletindo sobre o papel da teoria do currículo, Young (2014) sugere que seu objeto deve ser o currículo e o que é ensinado (ou não). Assim, o que interessa dessa discussão é o conceito de currículo, o qual, nessa perspectiva, é sempre:

- um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como “conhecimento dos poderosos”;
- sempre é também um corpo complexo de conhecimento especializado e está relacionado a saber se e em que medida um currículo representa

“conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização (YOUNG, 2014, p. 201).

Ou seja, para além de garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, é garantir que eles possam ir adiante, possam desenvolver explicações, pensar alternativas e vir a produzir novos conhecimentos.

Contudo, embora o autor venha há certo tempo defendendo o direito de todos ao conhecimento (YOUNG, 2007, 2014), mais recentemente, em uma análise do sistema educacional inglês, alerta para o fato de que o papel do conhecimento tem declinado na Educação e que a ideia da educação como direito ao conhecimento tem enfrentado desafios políticos e educacionais (YOUNG, 2016). Pode-se considerar que, no Brasil, também se têm enfrentado esses desafios, na medida em que as políticas implementadas têm tido um caráter instrumental e utilitarista, como já assinalado por Libâneo (2012, 2016), e, quando o que se pretende é um currículo para o desenvolvimento econômico, o conhecimento certamente perde espaço.

Por fim, Young (2016) encerra sua discussão defendendo o direito ao conhecimento poderoso, especializado e contextualizado. De uma forma diferente, traz o relato de uma diretora de escola:

Nós somos as pessoas que oferecem conhecimento poderoso e compartilhado para as crianças da nação. Esse conhecimento vem de séculos de aprendizagem e de pesquisas feitas por universidades e associações disciplinares. Ele é poderoso porque permite que as crianças interpretem e controlem o mundo; é compartilhado porque todas as nossas crianças devem ser expostas a ele. É justo e equitativo que seja assim. Não é justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências (YOUNG, 2016, p. 35).

Nesse universo, é interessante refletir sobre esse posicionamento uma vez que vem ao encontro do que Dubet (2008) e Crahay (2000, 2013) trazem com relação a uma escola justa e eficaz, que é aquela que dispensa uma igualdade de oportunidades e considera um sistema equitativo quando todos têm direito a ter acesso a conhecimentos fundamentais e a uma cultura comum.

Antes de analisar as políticas curriculares para visualizar se estas têm promovido um currículo inclusivo ou promovem conhecimentos e uma cultura comum,

fazemos um diagnóstico do presente para após compreendermos como a equidade é mobilizada nas políticas curriculares brasileiras.

3 SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: DAS METAMORFOSES À CONSTITUIÇÃO DO NEOSSUJEITO

Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes [...] é um nexos de interesse comum entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos (BALL, 2014, p. 26).

Em *Educação Global S. A.*, Ball (2014) examina a presença da defesa de “soluções privadas” para resolver os problemas da educação pública; desse modo, investiga o papel de empresas, de empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviço para a educação e políticas educacionais. O autor alerta para uma mudança na organização e nas práticas do Estado, ou seja, o surgimento de uma nova governança que se estabelece em “rede” e que é denominada pelo sociólogo como “heterarquia”.

No entanto, estar/fazer parte da rede não quer dizer que todos participam com condições iguais. Faz-se importante frisar que, mesmo que o Estado opere não mais por hierarquia, mas por heterarquia, supondo que exista essa rede – isto é, uma teia composta por diversos atores (setor público, privado e voluntários) –, não significa que esses atores ocupam o mesmo lugar, que tenham o mesmo papel, o mesmo poder e que façam as mesmas políticas dentro da rede, posto que esses atores ocupam papéis estratégicos em algum momento. Por exemplo, as políticas de avaliação recebem a indução privilegiada de um organismo internacional, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas a escola coloca em prática essa política ao seu modo; assim, dentro da rede, cada ator ocupa e mobiliza táticas diferentes. Há poder em toda a rede; entretanto, alguns têm mais e outros menos, sendo que poder aqui se refere à capacidade de decisão. Dessa maneira, alguns pontos da rede são mais fracos e a rede não opera de forma igual para todos os atores, pois o capitalismo contemporâneo engendra permanentemente novas desigualdades.

Nesse cenário, conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não visa tanto à “retirada” do Estado, mas à transformação da ação pública, a qual torna o Estado uma “esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272). Então, de acordo com os autores:

Essa nova *hibridação* generalizada da chamada ação “pública” é o que explica a promoção da categoria de “governança” para pensar as funções e as práticas do estado, em vez de categorias do direito público a começar pela soberania. Ela remete a uma privatização da *fabricação* da norma internacional e a uma normatização privada necessária à coordenação de trocas de produtos e capitais. Ela não significa que o Estado se retira, mas ele exerce seu poder de forma mais indireta, orientando tanto quanto possível as atividades dos atores privados e incorporando ao mesmo tempo os códigos, as normas e os padrões definidos por agentes privados [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 278, grifos dos autores).

Para Dardot e Laval (2016), o termo “governança” tornou-se palavra-chave da nova norma neoliberal e, apesar da sua polissemia, une três dimensões entrelaçadas do poder: a condução das empresas, dos Estados e do mundo. Configura-se como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Assim, essa “nova governança” tem como postulado que a gestão privada é sempre mais eficaz do que a administração pública. Mais que isso, a “racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

O neoliberalismo define certa norma de vida e, conforme enfatizam Dardot e Laval (2016, p. 16), “impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros”; além disso, é ainda mais perverso ao passo que “ordena as relações sociais segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). O neoliberalismo opera diretamente nas relações sociais: ele opera fabricando subjetividades, modos de ser, modos de viver.

Partindo dessa premissa, não é novidade que a educação, no contemporâneo, se arquiteta em um contexto neoliberal, sendo este uma forma de mutação do capitalismo em que o Estado não se reduz ao mínimo, mas, ao contrário, se reconfigura e passa a operar em parceria com outros atores da sociedade em direção a um empresariamento da educação. “A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. XI). Logo, “não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem

capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (LAVAL, 2004, p. XI-XII). Para o autor, essa é uma concepção instrumental e utilitarista da educação, em que o conhecimento é tomado como uma ferramenta que serve a interesses individuais. Isso posto, o que possivelmente é novidade é compreender o surgimento de uma sociedade de risco em um mundo em metamorfose (BECK, 2011, 2018) e que as metamorfoses do mundo do trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017) podem ser interessantes para mostrar que, para além do empresariamento educacional, está em jogo a fabricação de uma sociedade individualizada (BAUMAN, 2008), de novas figuras subjetivas (HARDT; NEGRI, 2014) ou, ainda, de um neossujeito (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nessa conjuntura, procura-se compreender como a mobilização da equidade reflete sobre o contemporâneo e sobre essas subjetividades que vêm sendo fabricadas, uma vez que não se pode mais ler o neoliberalismo apenas no âmbito do Estado, mas como um modo de conduzir a vida. Para tanto, é preciso fazer um diagnóstico do presente. Assim, em um primeiro momento, refletimos sobre um mundo em metamorfose e o aparecimento de uma sociedade de risco; em um segundo momento, buscamos explorar as mudanças que aconteceram no mundo do trabalho e que levam a uma crescente individualização para, em um terceiro momento, caracterizar a sociedade da aprendizagem e seus indivíduos.

3.1 Metamorfoses do mundo: rumo a uma sociedade de risco

Estamos vivendo em um mundo cada dia mais complexo e difícil de ser compreendido, com constantes transformações; mais do que isso, Beck (2018) alerta para o fato de estarmos vivendo uma metamorfose do mundo. Isso nos leva a uma transição em que a sociedade industrial, grande responsável pela modernização, vai rumando a uma sociedade de risco, efeito dos seus próprios avanços:

A transição do período industrial para o período de risco da modernidade ocorre de forma indesejada, despercebida e compulsiva ao despertar do dinamismo autônomo da modernização, seguindo um padrão dos efeitos colaterais latentes. Pode-se virtualmente dizer que as constelações da sociedade de risco são produzidas porque as certezas da sociedade industrial (o consenso para o progresso ou a abstração dos efeitos e dos riscos ecológicos) dominam o pensamento e a ação das pessoas e das instituições na sociedade industrial. A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e

surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial (BECK, 2012, p. 18).

Como o autor destaca, a sociedade de risco não é uma escolha; ela está aí e é reflexo da sociedade industrial. Assim, precisamos refletir sobre seus efeitos. Logo, é preciso destacar esse fenômeno que é global: os riscos. Conforme Beck (2011, p. 23, grifos do autor), “na modernidade tardia, a produção social de *riqueza* é acompanhada sistematicamente pela produção social de *riscos*”.

O autor salienta que os riscos não são uma invenção moderna e que toda ação humana supõe riscos; no entanto, a diferença aqui é que não se trata de riscos pessoais, mas de riscos globais, que envolvem toda a humanidade e que têm causas modernas. “São riscos da modernização. São um produto de *série* do maquinário industrial do progresso, sendo *sistematicamente* agravados com seu desenvolvimento ulterior” (BECK, 2011, p. 26, grifos do autor). São riscos com efeitos e danos já ocorridos, porém que também têm “que ver com antecipação, com destruições que ainda não ocorreram mas que são iminentes, e que, justamente, nesse sentido, já são reais hoje” (BECK, 2011, p. 39). Nesse cenário:

[...] a expansão e a mercantilização dos riscos de modo algum rompem com a lógica capitalista de desenvolvimento, antes elevando-a a um novo estágio. Riscos da modernização são *big business*. Eles são as necessidades insaciáveis que os economistas sempre procuraram. [...] são um *barril de necessidades sem fundo*, interminável, infinito, autoproduzível. Com os riscos [...] a economia torna-se “*autorreferencial*”, independente do ambiente da satisfação das necessidades humanas. Isto significa, porém: com a canibalização econômica dos riscos que são desencadeados através dela, a sociedade industrial produz as situações de ameaça e o potencial político da sociedade de risco (BECK, 2011, p. 28, grifos do autor).

Portanto, esses riscos, gerados especialmente pela busca incessante do desenvolvimento econômico, vão sendo distribuídos, assim como as riquezas, na sociedade conforme a classe social. Todavia, ao contrário das riquezas, que são distribuídas em cima, os riscos são distribuídos embaixo (BECK, 2011). Nesse contexto, mais uma vez as desigualdades se acentuam, e os que estão nas classes superiores podem “*comprar* segurança e liberdade em relação ao risco” (BECK, 2011, p. 41, grifos do autor).

No entanto, mesmo sendo distribuídos nessa lógica de classes, os riscos tendem à globalização: não respeitam fronteiras e são para todos; por isso,

sociedades de riscos não são sociedades de classe. Os riscos não “se atêm mais ao esquema da sociedade de classes. Eles surgem sobretudo na ambivalência dos riscos na sociedade de mercado desenvolvida: os riscos não são apenas riscos, são também oportunidades de mercado” (BECK, 2011, p. 56). Desse modo, conforme o autor, não vivemos ainda em uma sociedade de risco; o que ocorre é a transição de uma sociedade industrial e de classe para um sociedade tardia, globalizada, reflexiva, de produção simultânea de riquezas e riscos:

Na transição da sociedade de classes para a de risco, começa a diferenciar-se a *qualidade da solidariedade*. [...] 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 de 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 efetivamente algo “bom” mas somente de *evitar* o pior (BECK, 2011, p. 59-60, grifos do autor).

Assim, enquanto na sociedade de classes há uma “solidariedade da carência”, emerge, na sociedade de risco, como força política, uma “solidariedade do medo”. Nesse contexto, “O sonho da sociedade de classes é: todos querem e devem compartilhar do bolo. A meta da sociedade de risco é todos devem ser poupados do veneno” (BECK, 2011, p. 60). É a junção da soma dos riscos e insegurança que, segundo o autor, constitui a dinâmica social e política da sociedade de risco.

Ao ver de Beck (2018), a sociedade de risco está se tornando o agente da metamorfose do mundo. E essa metamorfose pode ser percebida também por meio de um processo duplo que se desdobra: de um lado, a modernização e o progresso trazem consigo a inovação, a produção e a distribuição de bens; de outro lado, há um processo consequente de produção e distribuição de males, entendidos como riscos globais. Dessa maneira, quanto mais bem-sucedida é a modernização, mais males são produzidos. E quanto mais a produção de males é ignorada e tratada como efeitos colaterais, maior ela se torna.

Esses “efeitos colaterais” são aceitos quase como uma “consequência necessária” da modernização e são pouco questionados; dessa forma, “a sociedade industrial nacionalmente organizada está se metamorfoseando numa sociedade de risco mundial desconhecida” (BECK, 2018, p. 70). Assim, mais uma vez, surge a

diferença: enquanto a sociedade de classes se baseia na distribuição de bens (educação, saúde, bens, previdência social, entre outros), a sociedade de risco mundial vai se basear na distribuição de males (risco financeiro, risco climático, risco digital, radiação nuclear) “que não estão confinados nem no tempo nem por fronteiras territoriais de uma única sociedade” (BECK, 2018, p. 109). E é nesse contexto que o autor alerta para o fato de que devemos começar a atribuir importância central para esses riscos até então tratados como “efeitos colaterais”, pois já alteraram nossa maneira de estar no mundo, de ver o mundo e de fazer política.

Beck (2011, p. 107-108, grifos do autor) ainda adverte que estamos diante de uma transformação social “ao longo da qual as pessoas são *libertadas* das formas sociais da sociedade industrial – classe, estrato, família, estatutos de gêneros para homens e mulheres [...]”. O sociólogo alemão defende esse argumento em sete teses.

A primeira é que há um “impulso social individualizatório” em que as pessoas são dissociadas de condicionantes tradicionais de classe e família “e remetidas a si mesmas e ao seu próprio destino individual no mercado de trabalho, com todos os seus riscos, oportunidades e contradições” (BECK, 2011, p. 108). A segunda é que, apesar de não ter sido alterado as distâncias na hierarquia de renda e as determinações fundamentais do trabalho assalariado, a vinculação com as classes sociais passa ao segundo plano na ação das pessoas; assim, surgem formas e situações individualizadas que obrigam os indivíduos a se colocarem em primeiro lugar e defender seus próprios planos de vida. Logo, presenciamos “um capitalismo *sem* classes, mas com todas as estruturas e problemas de desigualdade social a ele ligadas” (BECK, 2011, p. 109, grifo do autor). Um terceiro ponto, atrelado aos anteriores, é o desemprego em massa. Com a intensificação e a individualização das desigualdades sociais, problemas sistêmicos como este se convertem em fracassos pessoais e se decompõem politicamente; “surge uma *nova imediação entre indivíduo e sociedade*, a imediação entre crise e enfermidade, na medida em que as crises sociais surgem como se fossem individuais [...]” (BECK, 2011, p. 109-110, grifos do autor).

O quarto aspecto é a libertação em relação a posições de gênero, ou seja, a mudança de posição das mulheres, que se libertam do casamento e do trabalho doméstico. “A espiral individualizatória alcança assim também o *interior* da família: mercado de trabalho, educação, mobilidade – tudo agora duplicado ou triplicado” (BECK, 2011, p. 110, grifo do autor). Surge então o modelo da “família negociada a

longo prazo”, no qual posições individuais disputam acordos para regular o intercâmbio emocional. E isso leva ao quinto ponto, em que os “problemas de relacionamento” são na verdade condições da divisão feita, na sociedade industrial, entre os princípios de liberdade individual e igualdade e que agora, na modernidade, levam a uma “suspensão de sua moralidade familiar, dos destinos que reserva a cada um segundo o gênero, do seus tabus relativos ao casamento, à paternidade e à sexualidade, uma reunificação, enfim, do trabalho aquisitivo e do trabalho doméstico” (BECK, 2011, p. 110).

Nessa esteira, tem-se o sexto aspecto, que confirma o “surto individualizatório” contemporâneo, em que “tanto dentro como fora da família, os indivíduos convertem-se em agentes que asseguram existencialmente sua mediação pelo mercado e a organização e o planejamento biográficos com ela relacionados” (BECK, 2011, p. 110-111). Isso, conforme o autor, não significa uma emancipação bem-sucedida; ao contrário, os indivíduos “libertados” se tornam reféns do mercado de trabalho, da educação, do consumo, de aconselhamentos, de acompanhamento médico, psicológico, pedagógico, entre outros. Por fim, o último ponto é que estamos diante de uma individualização entendida como um processo de socialização historicamente contraditório, em que se instituem sociedades nas quais as vidas das pessoas se estabelecem de forma destradicionalizada e individualizada.

No impulso dos processos individualizatórios, diferenças de classe e vínculos familiares não chegam a ser realmente anulados, passando antes ao plano de fundo, dando lugar ao novo “centro” do projeto biográfico. Ao mesmo tempo, surgem novas dependências. Estas remetem a *contradições imanentes ao processo individualizatório*. Na modernidade avançada, a individualização se consuma sob as condições liminares de um processo de socialização que progressivamente impossibilita emancipações individuais: é certo que o indivíduo se desonera de estruturas de sustento e vínculos tradicionais, mas recebe em troca as pressões do mercado de trabalho, de uma subsistência baseada no consumo e das padronizações e controles contidos em ambos. Em lugar dos vínculos e formações sociais *tradicionais* (classes sociais, família nuclear), entram em cena instâncias e instituições *secundárias*, que imprimem sua marca na trajetória do indivíduo e atuam no sentido contrário do arbítrio individual que se realiza sob a forma de consciência, tornando-o um juguete de modas, circunstâncias, conjunturas e mercados (BECK, 2011, p. 194, grifos do autor).

Nesse sentido, na sociedade de risco, a biografia “socialmente predeterminada é transformada em biografia feita e a ser feita por cada um” (BECK, 2011, p. 199). Ou, ainda, essa biografia padronizada “torna-se uma biografia escolhida, uma biografia do tipo ‘faça-você-mesmo’ [...]” (BECK, 2012, p. 32). Na verdade, essa individualização

não pressupõe que modos de condução de vida da sociedade industrial desapareçam, mas eles são reincorporados de outra maneira, com outros modos de condução e disposição da vida (BECK, 2012), nos quais o indivíduo acredita ter liberdade e emancipação e passa a se responsabilizar pelo seu próprio destino. A individualização se torna a nova forma social, reforçada pela figura do “indivíduo como ator, planejador, prestigiador e diretor de cena de sua própria biografia, identidade, redes sociais, compromissos e convicções” (BECK, 2012, p. 31).

A modernização leva à sociedade de risco, a qual exige que as pessoas se constituam como indivíduos. Esse reforço à individualização pode ser percebido em diversas esferas da vida social. Nessa lógica, a seção seguinte explora as mudanças que ocorreram na vida do trabalhador desde o capitalismo industrial até o capitalismo contemporâneo, demarcando essa nova forma de viver.

3.2 Das metamorfoses do mundo do trabalho: o reforço da individualização

A comparação entre “capitalismo pesado” e “capitalismo leve” apresentada por Bauman (2001) serve de reflexão inicial para compreendermos as metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho, ou seja, como o trabalhador que tinha um emprego estável e seguro e se preocupava apenas em fazer o seu trabalho braçal passou a ser o trabalhador flexível, que não separa mais trabalho e vida e não tem garantias de futuro:

Os passageiros do navio do “Capitalismo Pesado” confiavam (nem sempre sabiamente) em que os seletos membros da tripulação com direito a chegar à ponte de comando conduziram o navio ao seu destino. Os passageiros podiam devotar toda sua atenção a aprender e seguir as regras a eles destinadas e exibidas ostensivamente em todas as passagens. [...] Já os passageiros do avião do “Capitalismo Leve” descobrem horrorizados que a cabine do piloto está vazia e que não há meio de extrair da “caixa preta” chamada de piloto automático qualquer informação sobre para onde vai o avião, onde aterrizará, quem escolherá o aeroporto e sobre se existem regras que permitam que os passageiros contribuam para a segurança da chegada (BAUMAN, 2001, p. 77).

Assim, para entender essas mudanças e sua relação com o neoliberalismo, o qual opera fabricando modos de vida, faz-se necessário refletir sobre o sujeito trabalhador, demarcando suas características no sistema capitalista industrial taylorista-fordista, chegando ao capitalismo contemporâneo.

No século XX, viu-se brotar, no contexto das fábricas metalúrgicas, um novo projeto de sociedade, o qual, na percepção de Antunes e Pinto (2017, p. 17), “envolve desde o plano de exploração da força de trabalho nas empresas até o plano da sua reprodução pela classe trabalhadora nas demais esferas da totalidade social”. Foi nesse período que nasceu o sistema taylorista.

O modelo de Frederick Taylor propôs uma divisão do trabalho e uma distinção entre o operário e o chefe. Em sua perspectiva, existia um problema de gerência que poderia ser resolvido por essa divisão, “que reservaria à gerência as atividades intelectuais e ao operariado as estritamente manuais, promovendo, assim, uma maior cooperação entre esses níveis e eliminação da ‘cera’ do trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 19), referindo-se, o termo “cera”, ao baixo rendimento proposital do trabalhador. Nesse sistema, o trabalhador era considerado um mero executor de tarefas impostas pela gerência; o saber-fazer era visto, pelo capital, como uma força bruta a ser lapidada. “Se é evidente que o sistema taylorista conduziria a um controle do ‘corpo’ do/a trabalhador/a, menor não fora o controle do ‘intelecto’ empreendido pelo seu criador” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31).

Dessarte, no sistema taylorista, “o controle dos corpos dos/as trabalhadores/as é apenas um corolário de todo o sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazeres que detêm sobre o trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31). E, ao apropriar-se desse conhecimento, o capital demarcava a produção de um trabalhador, que se reduzia a um tarefeiro, produtor de uma mercadoria, de um trabalho morto.¹

Posteriormente, mas ainda no século XX, surgiu um novo modelo, que operou significativas mudanças na organização do trabalho fabril: o sistema fordista. Henry Ford, ademais de produzir mudanças no sistema fabril, passou a estudar as demandas de mercado e intervir no consumo. Conforme Antunes e Pinto (2017, p. 35), “Ford agiu sobre a reprodução da força do trabalho no âmbito privado, para além da esfera de produção”. Assim como Taylor, Ford tomava os trabalhadores como “tarefeiros”, procurando extinguir todo trabalho que não gerasse valor. Desse modo,

¹ Conforme Antunes e Pinto (2017), o trabalho é morto, pois, ao existir a divisão do trabalho, os trabalhadores precisam apenas dominar os conhecimentos manuais para seu posto, ficando a cargo da gerência as atividades intelectuais. É um trabalho em que o assalariado fica alienado na produção capitalista, um trabalho mecânico.

criou a linha de montagem que “convertia os/as trabalhadores/as em ‘apêndices’ da maquinaria” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41).

No sistema fordista, o trabalhador tinha seu raio de trabalho estreitado, não conhecia o produto final, simplesmente precisava fazer a tarefa que era sua corretamente, e a iniciativa era dispensada. Usando estratégias, como aumento de salário e diminuição de jornada diária de trabalho, Ford pretendia intensificar o trabalho e aumentar a produtividade. A subsunção do trabalho ao capital era o que definia a proposta tanto de Taylor como de Ford:

Numa sentença, definem um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora. A gerência, ainda que assalariada, passou a açambarcar e reformular tais saberes-fazeres em moldes artificiais sob critérios de eficiência exclusivamente capitalista, a simplificá-los e, assim padronizados, impô-los aos/às trabalhadores/as (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 46).

Assim, no sistema industrial, o trabalho humano reduziu-se a uma atividade repetitiva e mecânica. “O taylorismo-fordismo foi, enfim, uma resposta às contradições internas do sistema capitalista, buscando gerar um contingente de trabalhadores/as facilmente substituíveis segundo suas qualificações” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 50). Fez-se emergir um novo tipo de trabalhador, adaptado à nova produção capitalista: “são aí engendradas novas condições de vida e de reprodução de classe trabalhadora, as quais exigiram novas formas de persuasão e mesmo de coerção aos/às trabalhadores/as com o fim de os/as amoldarem” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 55) ao sistema vigente.

Dessa maneira, o capitalismo industrial fabricou um tipo de trabalhador que era tomado como um tarefeiro que não precisava “pensar”; seu esforço físico (trabalho vivo) era o essencial, era explorado para produzir cada vez mais e melhor. Esse sujeito tinha um trabalho monótono e repetitivo, mas, por outro lado, tinha estabilidade, construía uma carreira profissional, tendo um emprego para a vida toda se o quisesse.

Qualquer um que conseguisse seu primeiro emprego como jovem aprendiz na Ford poderia estar certo de terminar sua vida de trabalho no mesmo lugar. Os horizontes de tempo da “modernidade pesada” eram de longo prazo. Para os trabalhadores, os horizontes eram marcados pela possibilidade de um emprego vitalício dentro de uma companhia, que poderia não ser imortal, mas cujo período de vida se estendia muito além da expectativa de vida de seus trabalhadores. Para os capitalistas, a “fortuna da família”, pensada para durar além da expectativa de vida de qualquer membro isolado, era idêntica às

fábricas que eles herdavam, construíam ou pensavam agregar ao patrimônio da família (BAUMAN, 2008, p. 34).

No entanto, o mundo do trabalho sofreu modificações e, diferentemente da “modernidade pesada” descrita por Bauman, surgiu um novo capitalismo, o qual, para Sennett (2016, p. 139), “age com base em diferentes princípios de produção. O tempo de curto prazo, flexível, do novo capitalismo parece excluir que façam uma narrativa constante de nossos labores, e, portanto, uma carreira”. Não se tem mais um emprego para a vida toda, mas empregos flexíveis, não menos produtivos, e instáveis.

Como argumenta Bauman (2008), mudanças ocorreram, e a mentalidade de “curto prazo” veio para substituir a de “longo prazo”. Nesse contexto, “[...] um jovem norte-americano com um nível moderado de educação espera mudar de emprego pelo menos onze vezes durante a sua vida” (BAUMAN, 2008, p. 35); além disso, essa expectativa de “mudança de emprego” continuará aumentando antes que a vida laboral da atual geração acabe. “Flexibilidade é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho significa fim do emprego ‘como o conhecemos’, trabalhar com contratos de curto prazo [...] cargos sem estabilidade e com cláusula de ‘até novo aviso’” (BAUMAN, 2008, p. 35-36). Para o autor, a passagem da “modernidade pesada” para a “modernidade leve” constitui a estrutura na qual a história do movimento trabalhista foi inscrita.

No contemporâneo, o que se vê não é mais a exploração física do trabalhador, é outro tipo de exploração, bem mais sutil, não dos corpos, mas das mentes. Conforme Fumagalli (2016, p. 4), “a nova configuração capitalista tende a identificar no ‘conhecimento’ e no ‘espaço’ (geográfico e virtual) como mercadorias um novo fundamento para as aptidões dinâmicas da acumulação”. Esse novo cenário, definido pelo autor como capitalismo biocognitivo, é o que configura o mundo do trabalho atual. O sistema capitalista que prevê o lucro e a mais-valia se mantém; no entanto, reconfigura-se, é uma nova natureza de exploração do trabalhador. Isso é percebido pelo uso cada vez mais intenso das mídias sociais e suas redes (Facebook, Twitter, Instagram, etc.), “cujo consumo mostra como é difícil encontrar uma separação clara entre atividade produtiva e improdutiva (em termos de produção de riqueza) [...] o lazer, o jogo ou a brincadeira e o ócio convergem para formas de trabalho” (FUMAGALLI, 2016, p. 6).

Logo, em uma sociedade do rendimento, não há mais uma medida para saber o quanto já se trabalhou, pois trabalha-se o tempo todo. Essa mudança é explicitada

por Bauman (2001, p. 76-77) na passagem do capitalismo pesado para o capitalismo leve:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. O trabalho, porém, permanece tão imobilizado quanto no passado – mas o lugar em que ele imaginava estar fixado de uma vez por todas perdeu sua solidez de outrora; buscando rochas, as âncoras encontram areias movediças.

Essa intensificação do trabalho por parte dos sujeitos leva a uma “subsunção da vida” (FUMAGALLI, 2016). Em outras palavras, há metamorfoses no mundo do trabalho: antes a produção era centrada em fabricar algo palpável – um produto/mercadoria –; hoje o regime de trabalho gera o imaterial – por exemplo, usando as redes sociais, trabalha-se sem perceber, produzindo capital para alguém (acessando redes sociais e gerando *clicks*, curtindo e compartilhando). O que muda no capitalismo contemporâneo é a forma como o sujeito atua; por isso, o capitalismo biocognitivo é ancorado na produção de valor de outro modo (sem mercadoria). É um trabalho fruto de um capitalismo imaterial (GORZ, 2005), uma vez que segue gerando valor onde estiver. O sujeito não o gera para si, mas para o outro; é uma subsunção permanente da própria vida em favor do outro.

Nesse capitalismo imaterial, conforme Gorz (2005), o valor passa a ser determinado pelo “componente comportamental” e pela “motivação” do trabalhador. Então, o capital exerce seu poder sobre o sujeito, ao passo que este deve se tornar uma empresa. “No lugar da exploração entram a autoexploração e a autocomercialização do ‘Eu S/A’, que rendem lucros às grandes empresas, que são os clientes do autoempresário” (GORZ, 2005, p. 10). Nessa lógica, surge o “empreendedor de si”: trabalhar é produzir-se. Logo, as qualidades de comportamento, expressivas e imaginativas, fazem valor no trabalho imaterial. Produzem-se ideias; mais ainda, intelectualizam-se as competências do sujeito.

O trabalho imaterial repousa sobre as capacidades expressivas e cooperativas do sujeito (GORZ, 2005), bem como sobre sua flexibilidade. Como enfatiza Sennett (2016, p. 112), a “ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe [...] exige ‘aptidões delicadas’, como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias”. O trabalho de equipe,

colaborativo, flexível e adaptável, passa a ser a ética desse novo mundo do trabalho, onde “as máscaras de cooperatividade estão entre os únicos cabedais, que os trabalhadores levam consigo de uma tarefa para outra, de uma empresa para outra – janelas de aptidão social cujo ‘hipertexto’ é um sorriso cativante” (SENNETT, 2016, p. 127-128). Então, o sujeito precisa adaptar-se e buscar essas aptidões consideradas necessárias para um mundo do trabalho em que o conhecimento se tornou a principal força produtiva. Assim, com essas transformações no mundo do trabalho,

O empregador não esperaria mais do assalariado uma obediência passiva a prescrições precisamente definidas [...] desejaria que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaria, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele “se autodiscipline”, não acontece sem um certo aumento de saber. Em uma palavra, seria necessário que ele incorporasse as maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo, segundo as fórmulas em vigor. Para isso, autodisciplina e autoaprendizado caminham juntos (LAVAL, 2004, p. 15).

Desse modo, quanto mais o sujeito aprende, mais gera valor e capital. Precisa ser um aprendiz permanente (LIMA, 2012); por isso, a aprendizagem é um conceito que é explorado nesse contexto. Não é uma exploração fabril; não se tem como quantificar o quanto se produz de valor, pois, além da subsunção formal, há a subsunção real, a subsunção do intelecto e uma subsunção integral, ou seja, uma subsunção da vida, que explora a individualidade subjetiva. De acordo com Fumagalli (2016, p. 20), “os indivíduos não são considerados indivíduos apenas, mas também fonte de produção, troca, distribuição e processamento de informação”.

Não se consegue mais separar vida e trabalho: tudo é trabalho. E essa subsunção não opera na lógica da exploração, e sim na lógica do desejo, capturando o sujeito. A relação entre trabalho e vida vai se tornando cada vez mais financeirizada. Não se passa a pensar a vida como uma produção de bens e serviços, mas como uma forma de gerar valor (em todos os lugares). Há então uma subsunção entre trabalho e vida no capitalismo contemporâneo.

Essa subsunção da vida é reforçada por dois pilares principais: a dívida e a precariedade. A dívida não é mais apenas um termo econômico e contábil; é vista como uma ferramenta disciplinar indireta, que desenvolve no indivíduo um sentimento

de culpa e autocontrole ou, ainda, como enfatizado por Negri e Hardt (2014), é uma dívida não só econômica como moral, que tem o efeito de fazer o sujeito trabalhar arduamente para honrá-la. Já a precarização no trabalho materializa-se pela “incerteza, instabilidade, nomadismo, chantagem e subordinação psicológica a fim de sobreviver” (FUMAGALLI, 2016, p. 18). Nesse sentido, dívida e precariedade contribuem para uma individualização do sujeito e para a formação das figuras subjetivas, que reforçam o homem “empresário de si”.

A vida laboral contemporânea torna-se cheia de incertezas, e essa incerteza é uma “poderosa força individualizante. Ela divide em vez de unir, e como não existe jeito de dizer quem sobreviverá a essa divisão, a idéia de ‘interesses comuns’ fica ainda mais nebulosa e por fim se torna incompreensível” (BAUMAN, 2008, p. 36). Nesse cenário, “medos, ansiedades e tristezas são feitos de tal modo que devem ser sofridos sozinhos. Eles não se somam, não se acumulam em uma ‘causa comum’, não têm um ‘endereço natural’” (BAUMAN, 2008, p. 36). Assim, a individualização à medida que se fortalece vai enfraquecendo os laços sociais. Ainda, a individualização é um destino, não uma escolha: “na terra da liberdade individual da escolha, a opção de escapar à individualização e de se negar a participar no jogo individualizante não faz parte, de maneira alguma, da agenda” (BAUMAN, 2008, p. 64). Homens e mulheres não têm quem culpar por suas frustrações:

Se ficam doentes, é porque não foram resolutos e engenhosos o bastante ao seguirem o regime de saúde. Se ficam desempregados, é porque falharam ao aprender as habilidades para se saírem bem numa entrevista, porque não tentaram com afincos ou porque estão, pura e simplesmente, envergonhados de trabalhar. Se não estão seguros a respeito de suas carreiras futuras e se angustiam quanto ao futuro, é porque não são bons o suficiente em fazer amigos e influenciar pessoas, e porque falharam em aprender como deveriam as artes da autoexpressão e de impressionar os outros. É isso que lhes é dito, e o que eles chegaram a acreditar, de modo que se comportam ‘como se’ essa fosse de fato a verdade sobre a questão (BAUMAN, 2008, p. 65).

Essa individualização perpassa todas as esferas da vida social e, como argumenta Bauman (2008, p. 68), se “o indivíduo é hoje inimigo do cidadão, e se a individualização significa problema para a cidadania e para as políticas baseadas na cidadania”, é devido ao fato de que “são as preocupações e os interesses dos indivíduos que preenchem o espaço público, pretendendo ser os seus únicos ocupantes legítimos e expulsando todo o resto do discurso público” (BAUMAN, 2008, p. 68). Desse modo, o público vai sendo subordinado ao privado, os interesses

públicos vão sendo subordinados a interesses privados/individuais, e a própria cidadania vai sendo ameaçada.

Nesse sentido, conforme Bauman (2008), as possibilidades de os sujeitos individualizados serem “reencaixados” no corpo republicano da cidadania são sombrias. “O que os leva a se aventurar no palco público não é tanto a busca por causas comuns e maneiras de negociar o significado do bem comum e dos princípios da vida comum, como a desesperada necessidade de ‘participar de redes’ [...]”. (BAUMAN, 2008, p. 68). Essa participação dos sujeitos em redes cria “comunidades”, as quais “são tão frágeis e de vida tão curta quanto as emoções espalhadas que vagam por aí, mudando erráticamente de um alvo para outro e perambulando para sempre numa busca inconclusa por um abrigo seguro” (BAUMAN, 2008, p. 68). Mais ainda, são “comunidades de preocupações, ansiedades e ódios compartilhados – mas sempre comunidades de ‘ocasião’: uma reunião momentânea em volta de um prego sobre o qual muitos indivíduos solitários penduram seus medos individuais” (BAUMAN, 2008, p. 68). Ou seja, são sempre redes/comunidades compartilhando interesses individuais e momentâneos.

Além disso, os “surtos individualizatórios” apontados por Beck (2011) ao olhar para o contexto alemão no final do século XX também reforçam a compreensão de que o excesso da individualização tem modificado o relacionamento entre indivíduo e sociedade e levado a um “novo modo de socialização”. Segundo o autor, esses surtos têm conduzido a novos modelos biográficos, argumento que defende com três teses.

A primeira tese é sobre o declínio das classes sociais. Não há mais uma referência coletiva na vida social, a própria família se despedaça, e “[...] os indivíduos se convertem, tanto dentro como fora da família, em agentes garantidores de uma existência mediada pelo mercado e do planejamento e a organização da sua própria biografia” (BECK, 2011, p. 193). A segunda tese é que esses processos individualizatórios geram uma padronização, ou seja, as situações produzidas na esfera social são todas dependentes do mercado (de trabalho). “Isto vale, sempre de maneiras distintas, para o mercado, o dinheiro, o direito, a mobilidade, a educação etc.” (BECK, 2011, p. 193). Assim, a sociedade de mercado vai individualizando e padronizando, o que reforça a terceira tese, de que os processos de individualização se dão não apenas na esfera privada, mas também nas esferas públicas, gerando “situações individuais institucionalmente dependentes”. Em outras palavras, os indivíduos se tornam dependentes das pressões do mercado de trabalho, das ofertas

de produtos de consumo, das oportunidades e tendências de aconselhamentos, da educação a que podem ter acesso, entre outros. “A individualização incide, portanto, em meio a um quadro de condicionamentos sociais que, mais do que nunca, impedem uma existência individual emancipada” (BECK, 2011, p. 194-195).

Trajetórias de vida cujos ritmos de desenvolvimento são marcados pelo estamento, por cultura de classe ou pela família são sobrepostas ou substituídas por *trajetórias de vida institucionalmente padronizadas*; entrada e saída do sistema educacional, entrada e saída da atividade profissional, fixações sociopolíticas da idade para a aposentadoria, e tudo isso acontece tanto num corte longitudinal da trajetória de vida (infância, juventude, vida adulta, aposentadoria e velhice) como também no ritmo e no planejamento cotidiano (harmonização da vida familiar, educacional e profissional) (BECK, 2011, p. 195, grifos do autor)

Assim, a individualização significa a dependência do mercado em todas as dimensões da vida. Destacamos que a crítica feita à individualização na sociedade contemporânea é quanto ao seu excesso, que leva a essa dependência do mercado, pois ela é necessária, não se podendo abominar todas as formas de individualização ou matar o indivíduo em nome do coletivo, uma vez que é no indivíduo que se constrói a autonomia, o empoderamento e a emancipação. E esses três elementos são essenciais para o sujeito, estando sempre na ordem do individual, não de uma classe ou de um coletivo.

Portanto, salientamos que a transição para a sociedade de risco ou a modernidade líquida traz consigo esses processos individualizatórios explorados por Beck (2011) e Bauman (2008), em que os indivíduos, em vez de se emanciparem, se tornam reféns de si mesmos, “empresários de si”. Nesse cenário cada vez mais individualizante, surgem novas figuras subjetivas que reforçam a existência de uma sociedade da aprendizagem.

3.3 Das figuras subjetivas na sociedade da aprendizagem

Conforme Noguera-Ramirez (2009), a Modernidade, período que iniciou no século XVI, teve profunda marca educativa. Para o autor, ler a modernidade é ler o processo de constituição da “sociedade educativa”. Nessa sociedade, a educação foi a condição necessária para a salvação, o progresso e o desenvolvimento do indivíduo, e nela o sujeito se constituiu humanizado pela educação especializada. A sociedade educativa pretendeu que todos os sujeitos fossem submetidos a diversos processos

de ensino e estivessem dispostos a aprender durante toda a vida. A sociedade é denominada educativa porque a educação não depende só da escola: o sujeito deve continuar aprendendo por toda a sua vida, dentro e fora dela, para que assim possa se tornar o novo cidadão proclamado por essa sociedade.

A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, conformada pela UNESCO em 1971, falava em “sociedade educativa” e assinalava que a sociedade contemporânea teve uma mudança em que a aprendizagem passou a predominar sobre o ensino, e a sociedade educativa começou a ser definida como sociedade de aprendizagem. Nessa nova perspectiva, os meios de formação são colocados à livre disposição dos cidadãos, partindo destes a vontade de querer ou não ser educado; desse modo, a obrigação é substituída pela responsabilidade.

Nessa sociedade contemporânea, a educação não é mais um dever do Estado, mas de toda a sociedade, a qual, sendo educativa, deve fornecer oportunidades de aprendizagens para seus cidadãos. A educação não é mais uma obrigação estatal, e, sim, uma responsabilidade social, partindo da demanda da população – essa é a sociedade da aprendizagem. O indivíduo dessa sociedade é responsável pela autogestão de seu destino. E, para que esse destino seja bem-sucedido, essa autogestão deve estar direcionada à lógica de mercado, já que, na sociedade atual, a produtividade e a economia são fatores dominantes.

Lima (2012), de outra perspectiva teórica, argumenta que, na sociedade da aprendizagem, o sujeito aprende a trabalhar com maior velocidade e inteligência, levando o empregador a competir melhor na economia global. É a subordinação da aprendizagem ao mercado, à instrumentalização da educação no novo capitalismo, que reatualiza as perspectivas do “capital humano”², do qual a produtividade, a modernização econômica e a adequação ao sistema vigente são as bases. A “aprendizagem ao longo da vida” passa a ser definida como “a ‘chave’ que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo [...] evitando que o indivíduo fique para trás, enclausurado nos seus limites, déficits e lacunas, sem horizonte e sem vantagens competitivas para progredir” (LIMA, 2012, p. 16). Assim, a lógica da escolha está fortemente presente: todos têm os “mesmos direitos”, têm as “mesmas

² Conforme Lima (2012), há uma subordinação da educação à economia, na qual categorias educacionais tradicionais como ensino, professor, aluno e disciplina cedem lugar a categorias como competências, habilidades, resultados, aprendizagem, entre outras.

oportunidades”, e os que fracassam é por uma questão de escolha – cada um é responsável por seu futuro, pelas escolhas que fizer. Dessa maneira,

[...] o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo da sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido: “Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional”. O conceito norteador é o da “empregabilidade individual” (LAVAL, 2004, p. 16).

Logo, a escola precisa ser flexível, sujeitar-se à razão econômica e adaptar-se para formar esse indivíduo exigido e esperado pela sociedade da aprendizagem, o “homem flexível”, o “empresário de si”, o “trabalhador autônomo”. Conforme Laval (2004, p. 16), para fabricar “esses assalariados adaptáveis, a escola em si, reboque do mercado de trabalho, deveria ser uma organização flexível, em permanente inovação”, sendo capaz de responder tanto “aos desejos muito diferenciados e variáveis das empresas quanto às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAL, 2004, p. 16). Nesse sentido, o ensino, hoje, deve dotar o jovem de competências³. “A ‘competência’ primeira, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional” (LAVAL, 2004, p. 17).

Nesse universo, em que o “aprender a aprender” passa a ser central, existem outros modos de operar com o corpo, não mais como o capitalismo industrial, pela exploração, mas de uma forma sutil. Assim, em um contexto de financeirização da vida, outros modos de vida e novas figuras de subjetividade vão sendo fabricados. Entre essas figuras, estão o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado (NEGRI; HARDT, 2014).

A figura do endividado tem a subjetividade representada sobre a base da dívida. O sujeito sobrevive se endividando e vive sob o peso de sua responsabilidade em relação a essa dívida (NEGRI; HARDT, 2014). Dessa maneira, o sujeito tem sua vida controlada pela dívida, e não é apenas uma dívida financeira; é uma dívida moral, em uma dimensão subjetiva. A dívida passa a ditar os ritmos e escolhas de trabalho do sujeito, “exerce um poder moral cujas armas principais são a responsabilidade e a culpa [...]. O endividado é uma consciência infeliz, que faz da culpa uma forma de

³ Ciervo (2019) apresenta uma importante análise da centralidade dessas competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil.

vida” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 22-23). Então, o sujeito rende-se à subsunção da vida, trabalhando cada vez mais para honrar suas dívidas.

Ademais, os sujeitos estão se constituindo mediatizados e sufocados pelo excesso de informação, comunicação e expressão. Para além desse excesso, que pouco prima pela qualidade do que está na rede, com o “smartphone e as conexões wireless, você pode ir a qualquer lugar e continuar ocupado, o que significa que continuará trabalhando aonde for. A mediatização é o fator principal das divisões cada vez mais indistintas entre trabalho e vida” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 29).

Ao falar da mediatização, Beck (2018), de outra perspectiva teórica, nos alerta para uma metamorfose digital do mundo. Segundo o autor, há uma interpenetração “dos velhos meios de comunicação de massa (nacionais, monopolistas) com os novos meios de comunicação digitais (fragmentados, individualizados, globalizados” (BECK, 2018, p. 176). Esse mundo digital aparentemente é tomado como um espaço de participação democrática; no entanto, as participações são moldadas e feitas por jogadores de mercado. “A comunicação digital está nas mãos de grandes corporações transnacionais. Por isso, a soberania sobre o debate público é ocupada pelo poder das corporações privadas” (BECK, 2018, p. 177).

A metamorfose digital [...] tem a ver com efeitos colaterais não intencionais, com frequência invisíveis, que criam sujeitos metamorfoseados – isto é, seres humanos digitais. [...] tem a ver com o entrelaçamento essencial do on-line e do off-line. Ela tem a ver com seres humanos digitais, cuja existência metamorfoseada questiona categorias tradicionais, como status, identidade social, coletividade e individualização. O status de uma pessoa não é mais definido principalmente por sua posição na hierarquia de ocupações, mas, por exemplo, pelo número de “amigos” no Facebook, no qual a própria categoria de “amigo” foi metamorfoseada em algo que não tem necessariamente a ver com familiaridade. Como tal, a metamorfose digital ocorre não onde seria de esperar, mas em lugares inesperados (BECK, 2018, p. 190).

Nesse contexto, o efeito colateral emancipatório do risco global que é produzido é o humanismo digital, “em cujo cerne está a exigência de que o direito à proteção de dados e à liberdade seja um direito humano, que deve prevalecer como qualquer outro direito humano” (BECK, 2018, p. 190-191). E, assim, sem que percebamos, vamos sendo metamorfoseados e controlados, ampla e intensamente, pela mediatização.

Ainda, a mídia opera pelo desejo, atrai a atenção do sujeito, convida-o a participar, expor sua vida, sem que este perceba sua superficialidade e sua intenção, transformando os sujeitos em trabalhadores endividados, mediatizados e, além disso,

securitizados. A figura do securitizado é daquele que, diante de um estado de medo, busca um regime de segurança, que se dá pela vigilância constante de sua vida. “[...] nossa participação na sociedade de segurança funciona como um terreno de treinamento ou adestramento de nossos desejos e esperanças, mas também e sobretudo, de nossos medos” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 38). Nesse estado, o medo de perder o emprego obriga o sujeito a trabalhar cada vez mais e melhor para poder garantir o pagamento de suas dívidas. O medo institui essa vigilância constante e legitima o securitizado.

Por fim, ao endividado, mediatizado e securitizado junta-se a figura do representado, o qual se vê diante de uma representação que impossibilita a efetividade da democracia. Para Negri e Hardt (2014, p. 42), “o representado atua na sociedade destituído de inteligência e manipulado pela imbecilidade ensurdecidora do circo midiático”. O representado não é um sujeito ativo na vida política e, se assim continuar, “se tornará um produto puro de poder, a casca vazia de um mecanismo de governança que não faz mais referência ao cidadão-trabalhador” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 45).

Para além das figuras subjetivas descritas por Negri e Hardt (2014), essa concepção de “sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321). A partir disso, se o sujeito produtivo foi a grande obra da sociedade industrial, a sociedade neoliberal, no contemporâneo, fabrica o “sujeito neoliberal”, o “sujeito empresarial”, o “neossujeito”. Então, o homem neoliberal é o “homem competitivo”, é um sujeito ativo que é atraído pelo desejo. Esse homem deve se engajar plenamente em sua atividade profissional, deve trabalhar para a empresa como se trabalhasse para si mesmo, deve ser ativo, deve ter sua subjetividade totalmente envolvida (DARDOT; LAVAL, 2016).

A racionalidade neoliberal produz um sujeito que “deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328). De acordo com Dardot e Laval (2016), o novo governo dos sujeitos tem a empresa não como uma “comunidade”, mas como um espaço de competição, em que se buscam a excelência e a “falha zero”. Na concepção neoliberal, o empreendedor de si mesmo é impelido a fortalecer-se para poder competir mais. Nessa lógica, conforme reforçam os autores:

A fonte de eficácia está no indivíduo: ela não pode mais vir de uma autoridade externa. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar a motivação profunda. [...] a coerção econômica e financeira transformam-se em *autocoerção* e *autoculpabilização*, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344-345, grifos dos autores).

Nesse sentido, toda subjetividade é convocada pela gestão neoliberal, “mais ainda na medida em que a empresa seleciona e avalia de acordo com critérios cada vez mais ‘pessoais’, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 345-346). O neossujeito “deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida [...] pelo mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330), ou seja, deve estar disposto a ser um aprendiz permanente em constante aperfeiçoamento.

Nessa perspectiva, a subjetividade é direcionada ao individual. Retomando Beck (2011, p. 199), a “individualização significa que a biografia das pessoas se torna independente de determinações pré-fixadas, aberta, disponível e se converte em tarefa a ser desempenhada por cada um”. Não se pode esquecer que essa biografia deve ser desenhada sob um contexto de “surtos individualizatórios” em que, concomitantemente, o mercado individualiza e padroniza e as esferas coletivas da vida se destradicionalizam e declinam (BECK, 2011).

Logo, se a subjetividade é convocada na ordem do individual, isto é, responsabilizando o indivíduo pelo seu destino, retoma-se a questão inicial: em uma sociedade da aprendizagem, com lógica neoliberal, como a noção de equidade é mobilizada nas políticas brasileiras para a Educação Básica? Refletir sobre as figuras do endividado, mediatizado, securitizado e representado e sobre a constituição do neossujeito é um caminho para olhar para essas políticas e pensar uma nova racionalidade, que seja baseada na coletividade, na cooperação e no “comum” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Assim, esta apresentação sobre o tempo presente e a sociedade da aprendizagem torna-se relevante ao passo que ajuda a compreender a constituição dos sujeitos contemporâneos. E essa constituição é essencial na medida em que nos auxilia a entender como a noção de equidade pode ser mobilizada nas políticas curriculares, definindo o tipo de sujeito que a escola pretende formar e os conhecimentos indispensáveis nessa formação.

Nessa esteira, surgem questionamentos acerca do que seria uma escola justa ou eficaz, e, a partir daí, começa-se a investigar de que forma a equidade tem promovido ou dificultado esse ideal de escola, entrando em jogo especialmente a questão da igualdade de oportunidades e a meritocracia (DUBET, 2008). Para Dubet (2008, p. 9), a escola justa não seria “uma escola perfeita, numa sociedade perfeita, destinada a indivíduos perfeitos, mas uma escola tão justa quanto possível, ou melhor ainda, uma escola o menos injusta possível”. Tendo isso como alicerce, passa-se a explorar a emergência do conceito de equidade no campo educacional.

4 EQUIDADE E EDUCAÇÃO: POR UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO

Após se ter revisitado algumas definições de currículo e de política curricular no Capítulo 2, bem como estabelecido um breve diagnóstico das novas figuras subjetivas emergentes do neoliberalismo e das mudanças nos regimes produtivos no Capítulo 3, neste momento se vai dar um passo adiante para mapear relações existentes entre equidade e educação. Para tanto, vale destacar que discutir o conceito de equidade não é tarefa simples, pois implica considerar muitos outros conceitos que estão entrelaçados, como igualdade, justiça, eficácia, diferença, qualidade, desigualdade, promoção de oportunidades, realidade socioeconômica, meritocracia, desempenho e eficiência.

Assim, ao discorrer sobre a noção de equidade, os demais conceitos são perpassados e, dependendo do contexto sobre o qual se fala, podem adquirir diferentes significados. Desse modo, atentando para a importância de compreender a emergência do conceito a partir de um ponto de vista teórico, procuramos realizar uma revisão das produções científicas contemporâneas que abordam a temática. Além disso, faz-se necessário apresentar uma discussão do conceito como um compromisso político. Para tal, buscamos uma interlocução entre os pensamentos sociais de John Rawls e Amartya Sen no momento em que – em temporalidades distintas – discutem a ideia de justiça.

Nessa esteira, para aprofundar a discussão no campo educacional, apresentamos as contribuições de François Dubet e Marcel Crahay, os quais abordam os conceitos de meritocracia e igualdade de oportunidades para definir o que é uma escola justa e eficaz. Ainda, para compreender como a equidade tem sido mobilizada nas políticas sociais, realizamos uma análise dos sentidos do conceito em documentos de âmbito internacional oriundos de encontros e Conferências Mundiais de Educação que vêm ocorrendo desde a década de 1990. Esses documentos são provenientes de organismos internacionais como a CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial, os quais, desde a década de 1970, oferecem financiamento e assessoria na formulação dessas políticas educacionais mundialmente.

Por fim, tensionamos mais uma vez o conceito de equidade, buscando mobilizá-lo no campo do Direito, já que está diretamente ligado a justiça social. Desse modo, na última seção do capítulo, apresentamos como o conceito se originou historicamente na filosofia jurídica grega, com Aristóteles, passando pelo Direito

Romano até chegar ao atual Direito positivo. Atualmente, no 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, sanando e corrigindo eventuais desigualdades. Esse equilíbrio entre igualdade e proporcionalidade é o que podemos levar para o campo da Educação.

4.1 A emergência do conceito de equidade: literatura x políticas curriculares

Para compreender melhor o conceito de equidade, realizamos uma busca em três plataformas de base de dados brasileiras – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) – coletando as teses, dissertações e artigos publicados recentemente sobre a temática. Para tal coleta, consideraram-se as pesquisas em que a equidade tinha relação com a Educação Básica e com o currículo, compondo um total de 16 trabalhos (6 teses, 6 dissertações e 4 artigos) publicados entre os anos de 2013 e 2019. Compõem também a análise outros quatro ensaios publicados em período anterior (2006-2009), mas que trazem contribuição importante para compreender a emergência do conceito em nossas investigações educativas⁴.

A leitura dos textos possibilitou perceber diversas nuances do conceito de equidade conforme o significado empregado pelos autores. Desse modo, têm-se:

- a) equidade como igualdade educacional/igualdade de oportunidades;
- b) equidade como um termo que engloba recursos, processos e resultados;
- c) equidade ligada ao desempenho dos estudantes/eficácia escolar;
- d) equidade como justiça social/escolar; e
- e) equidade como acesso ao conhecimento.

Na sequência, descreve-se um pouco dessas pesquisas para que se possa entender essas nuances apresentadas pelo conceito de equidade.

Quanto à igualdade de oportunidades, Sonobe (2013) analisa as condições de oferta das escolas públicas de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto (SP) na perspectiva da equidade. Debruçando-se sobre o tema da desigualdade no Brasil, a

⁴ Esta seção foi adaptada e publicada no formato de artigo: VASQUES, R. F.; SILVA, R. R. D. da. Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas políticas curriculares. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, set. 2020.

autora enfatiza que as questões sociais e econômicas impactam a oferta do sistema educacional. No que concerne à equidade, a pesquisa traz brevemente três conceitos de equidade nas políticas educacionais, ligadas a posições liberais, igualitárias e pluralistas.

Na primeira concepção, liberal, destaca-se o conceito de excelência, dando ênfase à competitividade entre as escolas e à liberdade de escolha como mecanismos para promover a qualidade das instituições. Nessa perspectiva, a equidade fica prejudicada ao passo que apenas os alunos mais favorecidos têm acesso às escolas de melhor qualidade. Na segunda concepção, igualitária, as instituições devem atender a todos de forma igual e reforçam elementos compensatórios para conseguir igualdade maior de oportunidades. Não se aceitam diferenciações; assim, a equidade fica comprometida. Por fim, a terceira, pluralista, prevê proporcionar mais recursos aos que se encontram em zonas menos favorecidas, ou seja, defende o oferecimento de oportunidades diferentes conforme a necessidade de cada um para buscar a igualdade de oportunidades (SONOBE, 2013).

Sonobe (2013) se inscreve nessa terceira concepção, *da igualdade de oportunidades*. A pesquisa apresenta dados quantitativos baseados no Censo 2010 e no questionário da Prova Brasil 2009, que demonstram que há diferenças de insumos nos sistemas educacionais, o que impacta o fator equidade. Além disso, aparece a questão do fator socioeconômico ligado ao sucesso/desempenho do aluno, o que está relacionado ao capital cultural desse aluno desfavorecido. A autora conclui que, na mesma rede, existem diferenças de qualidade por fatores diversos. Ainda, os alunos menos favorecidos tendem a frequentar escolas com piores condições de oferta, sendo que as regiões mais desfavorecidas possuem essas escolas; logo, evidencia-se a criação de políticas visando à redução de desigualdades na perspectiva da equidade na oferta de ensino.

Por sua vez, o estudo de Neves (2014) inicia enfatizando que o Brasil é um dos países com maior padrão de desigualdades de renda do mundo e que isso impacta as desigualdades educacionais e o aprendizado/desempenho dos estudantes. O autor traz algumas pesquisas que argumentam que a equidade interna educacional produziria melhora no aprendizado dos estudantes e amenizaria os efeitos dispersadores das características individuais, produzindo *maior igualdade de oportunidades*. Porém, em contraposição, apresenta outras pesquisas que alegam que a escola, ao produzir equidade oferecendo uma gama de recursos aos indivíduos,

poderia aumentar as desigualdades educacionais ao passo que os estudantes com maior *background* familiar se apropriariam com mais eficácia desses recursos. Desse modo, o autor buscou elucidar o relacionamento entre a eficácia e a equidade educacionais entre escolas municipais urbanas brasileiras, identificando o papel dos insumos escolares, características individuais dos alunos, elementos relacionados à política educacional municipal e determinantes socioeconômicos dos municípios.

Para o autor, a equidade é tida como antônimo de desigualdade educacional, então seria o sinônimo de *igualdade educacional*. A partir disso, fazendo a comparação de diversos fatores intra e extraescolares e considerando o desempenho dos estudantes em provas de larga escala, os resultados apontaram que a desigualdade de renda entre os alunos produz maior desigualdade acadêmica. Outra variável é que alunos que já reprovaram ou abandonaram algum ano letivo contribuem para deteriorar a equidade intraescolar. Além disso, os determinantes que atuam no sentido de reduzir a dispersão das notas médias das escolas são os mesmos que atuam no aumento da eficácia educacional, ou seja, os determinantes da qualidade educacional são aqueles que induzem a equidade. Dessa maneira, para o autor, ações diretas para melhorar a qualidade educacional não implicam o aumento da inequidade entre os estudantes. A pesquisa concluiu que não há concorrência entre qualidade e desigualdade, de modo que as políticas voltadas a melhorar a qualidade educacional não provocam a desigualdade entre os estudantes, como apontavam algumas abordagens teóricas (NEVES, 2014).

Em estudo mais recente, Mota (2018) objetivou compreender a implementação do Prêmio Escola Nota Dez (PENDez) em escolas do Estado do Ceará, ancorado nos conceitos de meritocracia e equidade. O objetivo do prêmio é incentivar os gestores públicos e municipais na melhoria dos resultados educacionais do Estado na alfabetização. É um modelo de política com vistas à equidade de desempenho entre escolas. Assim, o PENDez busca operar como política indutora da melhoria dos resultados das escolas e, ao mesmo tempo, como política de apoio às escolas com menores resultados. Segundo a autora, o prêmio traz no seu bojo a meritocracia e a equidade, pois, ao mesmo tempo que premia os melhores, auxilia financeiramente as escolas com menores resultados de desempenho, tendo como objetivo estabelecer uma equidade entre elas.

Desse modo, Mota (2018), ao considerar que os princípios de meritocracia e equidade embasam o PENDez, apresenta uma análise deste a partir de outro ângulo.

Sendo uma política sustentada em princípios como colaboração, responsabilização, discriminação positiva das escolas mais frágeis e meritocracia, a autora acredita ser possível inseri-la no debate acerca do projeto de uma escola mais justa na perspectiva desenvolvida por François Dubet e na teoria de justiça de John Rawls. Nessa perspectiva, ao premiar/bonificar as melhores escolas e, ao mesmo tempo, dar maior incentivo às escolas com menores resultados por meio de uma discriminação positiva com a finalidade de beneficiar as segundas sem prejudicar as primeiras, essa política, no entender da autora, traz a busca da equidade muito próxima à *igualdade de oportunidades distributiva* proposta por Dubet.

Ainda assim, é preciso destacar o impacto negativo dessa política frente a sua face meritocrática, não apenas nos agentes escolares, mas principalmente nos estudantes. Os gestores e professores entrevistados relataram que sofrem de ansiedade e depressão e que se sentem constrangidos diante do *status* negativo da escola, já que ser escola apoiada significa estar em uma condição de desprestígio social.

Ao contrário da igualdade distributiva, a pesquisa de Silva, D. (2019a), ao abordar os desdobramentos para o ensino de Matemática dos discursos sobre equidade presentes nos documentos oficiais produzidos pela UNESCO e por outras organizações multilaterais durante a década de 1990, aponta a igualdade meritocrática. O autor buscou identificar como os discursos sobre igualdade e equidade inseridos nesses documentos internacionais são apropriados pelo ensino da Matemática e se desdobram nos programas e propostas curriculares para a Educação Básica. Conforme o autor, a agenda internacional estabelecida por tais documentos assumiu o lema da educação para todos como sua principal marca e se ajustou às políticas neoliberais de reestruturação da ordem mundial e ao contexto da globalização.

Em sua análise, Silva, D. (2019a) mostra como as políticas curriculares foram se estabelecendo com base nos discursos internacionais e em suas concepções de equidade e igualdade, tendo como referência uma *igualdade de oportunidade meritocrática* com foco no acesso à educação e padrões mínimos de qualidade. Além disso, o discurso hegemônico que define a função social do ensino de Matemática se apropria da educação segundo as lógicas e interesses do neoliberalismo personificados pelas organizações internacionais, sendo ainda marcado pela lógica da eficiência e da produtividade. Nesse contexto, o ensino de Matemática é posto

como responsável por preparar o aluno para a cidadania e inseri-lo em uma sociedade cada vez mais tecnológica e no mercado de trabalho.

Já as políticas curriculares, como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, à luz dos documentos internacionais, que fixaram atender as necessidades básicas de aprendizagem, foram construídas pautadas apenas nas indicações sobre o aprendizado de operações fundamentais. Assim, para contrapor a apropriação perversa do discurso de equidade na educação pelo neoliberalismo, Silva, D. (2019a) apresenta concepções ou perspectivas teóricas que possibilitam uma alternativa ao ensino de Matemática proposto pelo discurso hegemônico e que possa ressignificar a noção de matemática para todos.

Compreendendo o conceito de equidade como um termo que engloba *recursos, processos e resultados*, a tese de Simielli (2015), por sua vez, teve por objetivo analisar a equidade educacional no Brasil nos anos de 2001 e 2011. O estudo traz diversas perspectivas sobre equidade e propõe a divisão do campo em três linhas: o entendimento de equidade como *acesso aos recursos e processos*; equidade com base no resultado obtido pelos alunos; e equidade em uma visão mais abrangente, englobando os *recursos, processos e resultados*. A última perspectiva é a adotada pela autora. Além disso, o estudo traz a equidade para um debate mais amplo e ético sobre *justiça social*; para tal, apresenta três pensadores que unem o compromisso entre a igualdade nos resultados e a análise das oportunidades iniciais: John Rawls, Amartya Sen e John Roemer.

As análises foram conduzidas para o 5º e 9º anos, em 2001 e 2011, utilizando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Buscou-se medir a evolução na oportunidade de acesso dos alunos aos recursos e processos escolares, considerando-se seu nível socioeconômico, gênero e cor/raça. Conforme a autora, para que haja equidade, os recursos e processos devem ter impacto sobre o desempenho dos alunos. Por essa razão, utilizou na análise o recurso que tem maior impacto sobre o desempenho dos alunos, de acordo com a literatura: os professores. Nessa lógica, a variável “nível socioeconômico” foi a característica que apresentou maior relevância na determinação da oportunidade de os alunos terem professores mais qualificados.

Os resultados da pesquisa apontam para considerações importantes: o nível socioeconômico mostrou-se mais relevante na determinação das oportunidades educacionais (terem professores mais qualificados); verifica-se que o impacto das

características observáveis dos professores sobre a proficiência dos alunos mudou de 2001 a 2011, em decorrência das políticas de incentivo à escolarização docente; quanto à oportunidade de os alunos terem professores qualificados, nota-se grande heterogeneidade dentre os Estados brasileiros. Com base nesses resultados, Simielli (2014) evidencia três pilares para buscar a equidade: a definição de padrões mínimos de recursos e processos; a adoção de políticas compensatórias e a discriminação positiva na distribuição dos recursos; e o investimento nos professores.

Ainda na perspectiva de a equidade englobar *recursos, processos e resultados*, a tese de Karino (2016) teve como objetivo avaliar o sistema educacional brasileiro em termos de o quanto ele tem proporcionado equidade e igualdade, além de identificar fatores escolares que podem contribuir para uma maior eficácia escolar. Nesse contexto, a autora entende que igualdade pode ser definida como todos os estudantes obtendo resultados de aprendizado semelhantes; logo, para a igualdade de resultados, é necessário garantir a oportunidade de *acesso a recursos e processos escolares*. Assim, o termo equidade está relacionado ao senso de *justiça* e à *inclusão*. Desse modo, condições diferentes poderão exigir ações e esforços diferentes, podendo relacionar-se com políticas compensatórias ou com a *alocação diferenciada de recursos*.

Então, conforme Karino (2016), igualdade, equidade e eficácia são termos que têm em comum o conceito de qualidade da educação e estão contemplados nas pesquisas da área de eficácia escolar, considerando com eficácia escolar aquelas escolas que conseguem garantir resultados superiores aos proporcionados pelas escolas em semelhantes condições. Nessa esteira, a pesquisa reforça que os resultados estrangeiros e brasileiros têm apontado que há desigualdade entre estudantes. Verificou-se que a chance de sucesso acadêmico de um estudante pobre é aproximadamente um terço da chance de um estudante de outro nível socioeconômico; esses estudantes têm também um tempo menor de aprendizado e menos acesso a recursos escolares. Além disso, estudos sobre equidade mostram que, ao se promover eficácia escolar, se promove um aumento das desigualdades, uma vez que estudantes mais favorecidos tendem a usufruir mais das melhorias no ambiente escolar.

Para a autora, os resultados evidenciam problemas de igualdade de oportunidades no sistema educacional brasileiro, o qual não tem conseguido prover nem melhoria no desempenho nem equidade. Desse modo, considerando os

diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos, a garantia da igualdade perpassa políticas de equidade na alocação de recursos. Logo, pautadas pelos princípios de equidade, as políticas educacionais precisam buscar superar as diferenças sociais e étnicas a fim de prover igualdade de oportunidades (KARINO, 2016).

Lemos (2013) salienta que a equidade é uma questão que está presente na agenda das políticas educacionais desde a década de 1960 em todo o mundo, sendo a equidade educacional instrumento fundamental da equidade social. O conceito de equidade não é estável; no entanto, historicamente, podem-se identificar três fases nas políticas educacionais: a igualdade de acesso, que prevê o direito de todos a frequentar a escola; a igualdade de tratamento (ou de recursos), sendo a prestação a todos de igual serviço educativo; e, por fim, recentemente, a igualdade de resultados e competências.

Nessa última fase, o conceito aparece atrelado ao sucesso escolar e, portanto, ao *desempenho do estudante*. Conforme Lemos (2013), a forma de medir o nível de sucesso escolar pode ser operacionalizada por indicadores de participação (acesso, frequência, abandono) e aproveitamento (aprovação/reprovação, transição/retenção e diplomação), e, nesse último, considerando as competências adquiridas (medidas por classificações periódicas, exames e provas de larga escala). Assim, nessa perspectiva, o nível de sucesso escolar tem uma profunda relação com a equidade e com a eficiência em educação.

Ainda na perspectiva da equidade atrelada ao *desempenho do estudante*, em sua pesquisa, Becskeházy (2014) teve por objetivo compreender se o processo de descentralização das matrículas do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo para seus municípios se deu de forma a contribuir para o binômio qualidade-equidade e em que tipo de contexto local. A autora não define o que entende por equidade; contudo, ao longo do trabalho, ela é medida pelo *desempenho dos alunos* e usada para comparar se as redes escolares municipalizadas prestam um serviço de educação de modo igual ou com o mesmo nível que as estaduais.

Para tal, Becskeházy (2014) utiliza-se dos dados oriundos das avaliações em larga escala e dos censos escolares. Dessa maneira, os dados da Prova Brasil e da distorção idade-série foram empregados para comparar a equidade (*desempenho dos estudantes*) nas redes. No estudo, percebeu-se que os municípios do Estado de São Paulo que se comprometeram com o Ensino Fundamental como um todo, colocando

sob sua responsabilidade a totalidade das matrículas, demonstraram boa evolução de resultados educacionais, medidos pelas informações disponíveis. A pesquisa identificou, entre outros, dois grupos com comportamento oposto: os que municipalizaram totalmente a rede nas duas etapas do Ensino Fundamental e obtêm resultados progressivamente melhores e os que optaram por manter a maior parte das escolas em nível estadual e apresentam mais lentidão em avançar seus indicadores de *performance*.

Também nessa perspectiva, Waldhelm (2016) busca compreender como redes públicas municipais de ensino do Rio de Janeiro se organizam do ponto de vista administrativo para atender ao público matriculado em suas escolas. Assim, investiga os arranjos institucionais e as ações empreendidas pelos órgãos gestores e suas possíveis relações com os diferentes perfis de rendimento das redes de ensino em termos de qualidade e equidade educacional. O estudo visou conhecer e entender como redes promovem a qualidade, considerando a questão da equidade.

A autora interessou-se em saber como essas redes contribuem para desenvolver a *igualdade distributiva das oportunidades* (dar mais e, sobretudo, melhor aos que têm menos) e a *igualdade social das oportunidades educacionais* (garantia de aquisições e competências tidas como elementares para os alunos vistos como mais fracos ou menos favorecidos), uma vez que essa perspectiva supõe a existência de políticas eficazes nessa direção. A análise da equidade educacional das redes municipais concentrou-se no percentual de estudantes nos níveis de proficiência considerados satisfatórios, ou seja, o conceito de equidade foi operacionalizado ligado ao *desempenho dos estudantes*, atentando para determinado percentual de estudantes com nível satisfatório, ou suficiente, nos testes em larga escala de Matemática, utilizando como fonte de dados a Prova Brasil.

O estudo ainda foi complementado por estudos de caso de algumas redes educacionais selecionadas. A análise foi realizada a partir de três categorias-chave: contexto socioeducacional, arranjo institucional e focalização da gestão. A partir disso, conclui-se que há compromisso das equipes locais e esforços expressivos empreendidos para garantir a matrícula e a frequência com sucesso escolar dos alunos das redes municipais de ensino. No entanto, conforme Waldhelm (2016), as interferências externas, em especial da política local e limitações de natureza técnica, em contextos socioeconômicos de poucos recursos das famílias e da rede pública de

ensino, dificultam a elaboração de políticas educacionais que promovam qualidade com equidade educacional.

Recentemente, Costa (2019) objetivou compreender algumas das características institucionais e pedagógicas de escolas do Estado do Mato Grosso do Sul (MS) que apresentavam, simultaneamente, duas condições: resultados positivos nas avaliações nacionais e concentração de um número significativo de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Foram selecionadas quatro escolas que produziram os melhores resultados, analisando também questões relacionadas à equidade. Assim, foram investigadas *in loco* na busca do entendimento do que essas escolas fazem para minimizar o peso da origem social dos estudantes. O conjunto de escolas que participou da pesquisa tem como traço comum o fato de ter resultados positivos e mais homogêneos apesar de atender a alunos pobres e em situação de vulnerabilidade social.

Desse modo, o estudo de Costa (2019) considera a equidade relacionada ao *desempenho dos alunos*, ao passo que procura compreender fatores que interferem na eficácia escolar, ou seja, alunos com bom desempenho mesmo em condições de vulnerabilidade social. A autora conclui que há aspectos que se assemelham nas escolas pesquisadas, como gestão com ênfase pedagógica, exercida pelo diretor ou delegada aos coordenadores; clima escolar positivo; relações harmoniosas e respeitadas com os alunos; ênfase nos processos de aprendizagem, com atividades diversificadas; acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores pelos coordenadores; prestígio institucional das escolas, propiciado por altas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pela disciplina escolar e pela qualidade do ensino e dos profissionais; e boa relação família-escola.

Já refletindo sobre a equidade em conexão com a *justiça social*, Azevedo (2013) buscou compreender o que é justiça social e sua conexão com os ideais de igualdade e equidade. O autor argumenta que o conceito de justiça social possui múltiplas interpretações, tanto negativas quanto positivas, e que igualdade e equidade substantivas são princípios fundamentais para a construção de sociedades justas e a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. São fundamentais, pois, em uma sociedade capitalista, em que os indivíduos são entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é aumentar as desigualdades sociais.

Com relação às políticas educacionais, o autor enfatiza que, se o Estado trata todos igualmente (direito igual), a desigualdade permanece. Ainda, ressalta que, no Brasil, essa desigualdade é reforçada na medida em que a classe dominante tem sua formação na escola privada enquanto os menos favorecidos têm acesso a uma escola pública ainda precária (AZEVEDO, 2013). Por isso, há a necessidade de um “direito desigual”, pois só adotando políticas de igualdade e equidade poderá se colocar a inequidade e a desigualdade em questão e promover a justiça social e uma escola justa.

Também concebendo a equidade atrelada à *justiça social*, Leite e Fernandes (2014), ao discorrer sobre a avaliação da aprendizagem, debatem possibilidades e limites desta em constituir um meio para promover uma educação de qualidade que viabilize o princípio de justiça social. As autoras analisam políticas internacionais que vinculam a avaliação a uma educação de qualidade e buscam compreender os discursos acadêmicos e legais *versus* as práticas de avaliação desenvolvidas em Portugal. Refletem igualmente sobre as contribuições da avaliação da aprendizagem para uma educação de qualidade que cumpra requisitos de equidade e justiça social.

Leite e Fernandes (2014) argumentam que, se a avaliação for realizada em uma perspectiva formadora, em uma lógica de corresponsabilização e de auto e heterorregulação dos estudantes pela sua formação, pode contribuir para conferir maior equidade aos processos educacionais. Nesse caso, o sentido de equidade defendido pelas autoras subentende a partilha de poder da avaliação entre alunos e seus professores, além de colocar a avaliação como um meio capaz de promover uma qualidade que concretiza a *justiça social*. Logo, pressupõe tornar os alunos participantes ativos e autônomos na promoção de suas aprendizagens, criando possibilidade para que todos tenham as mesmas oportunidades e de forma que se concretize o princípio de equidade, considerando e respeitando suas diferenças (LEITE; FERNANDES, 2014).

Por sua vez, Rohling e Valle (2016) debruçam-se sobre o conceito de justiça escolar e a questão da escola justa, examinando a *teoria da justiça* como equidade. Os autores iniciam reconhecendo a importância da Teoria da Justiça de Rawls, a qual traz ideias como justiça, igualdade e equidade, as quais formam uma complexa compreensão do que é uma sociedade justa. Rohling e Valle (2016) apontam o que essa teoria representou para a educação, ou seja, a ressignificação do princípio das oportunidades: não mais uma igualdade formal, mas como o *princípio da igualdade*

equitativa de oportunidades, segundo o qual as instituições devem criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, considerando que o ponto de partida social é desigual e que a disposição social das instituições favorece mais uns do que outros.

Além disso, os autores apresentam a crítica que Bourdieu e Passeron fazem à educação e ao sistema de ensino francês, a qual evidencia as desigualdades que estavam naturalizadas no interior das instituições educacionais, onde se transformavam privilégios sociais em méritos, dons e talentos individuais, de forma que os diversos modos de desigualdades legitimavam as próprias desigualdades. Assim, as obras de Rawls e Bourdieu e Passeron convergem sobre o tema desigualdade: enquanto os dois últimos criticam e avaliam a presença e perpetuação das desigualdades no sistema educacional francês, Rawls busca uma teoria da justiça capaz de atenuar essas desigualdades.

Desse modo, para Rohling e Valle (2016), uma concepção a respeito da *justiça escolar* deve considerar minimamente os discursos, as políticas e as práticas educacionais. Uma escola o menos injusta possível será aquela que, mesmo não podendo assegurar resultados de excelência para todos, pelo menos garantirá um mínimo de competências. Isso implica a defesa de que um currículo comum deva ser estabelecido, um currículo que respeite as diferenças e igualdades, que respeite as diversas culturas e que garanta um *mínimo cultural comum* para os menos favorecidos.

Também considerando a equidade como *justiça social*, Gazzola (2017) buscou compreender as interferências do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) na formulação de políticas educacionais para o Ensino Fundamental e como tais políticas atentam à construção da equidade e à redução das desigualdades educacionais enquanto justiça social. Para a autora, pensar o conceito como construção requer observar o desafio da redução das desigualdades educacionais rumo ao alcance da justiça social.

Para Gazzola (2017), um sistema de educação equitativo requer afastar-se de toda desigualdade educacional, seja ela de acesso, de tratamento e/ou de conhecimento, no sentido de que todos tenham as mesmas oportunidades, desde que respeitadas as suas individualidades. Assim, a autora conclui que a equidade, como está posta na sociedade atual e ao sofrer influências do contexto neoliberal, rege suas ideias em busca da eficiência e da eficácia nos resultados dos indicadores. No entanto, com a pretensão de justiça social, deve “tratar de forma desigual os

desiguais”, pois isso poderá contribuir para resultados mais equitativos. Ainda, argumenta que a construção da justiça social requer ações que vão além da educação e que envolvem mudanças nos setores econômicos e nas relações sociais mais amplas da sociedade.

Arrematando, a autora ressalta que a avaliação de um sistema educacional não se resume apenas aos indicadores de desempenho de seus alunos, posto que, nesse caso, estar-se-ia negando o princípio de equidade, o qual prevê a valorização das condições de cada sujeito em sua individualidade. Além disso, o Ideb não considera a desigualdade no interior da escola ou do sistema, sendo possível aumentar o índice mesmo com o aumento da desigualdade interna. Logo, esse indicador ainda apresenta muitos desafios e necessita ser aperfeiçoado para que realmente possa interferir nas desigualdades educacionais e auxiliar na promoção da equidade (GAZZOLA, 2017).

Corrêa (2018), por sua vez, ao investigar as intervenções na primeira infância, seu caráter multifuncional e os níveis atuais de equidade do acesso a creches e pré-escolas no Brasil, também situa a equidade na esfera da *justiça social*. Conforme a autora, em sociedades marcadas por fortes desigualdades sociais, como é o caso do Brasil, as crianças já partem de condições desiguais para desenhar suas trajetórias de vida, a depender de suas características individuais (demográficas) e das características de sua família (sociais, culturais, econômicas). Portanto, a Educação Infantil é apontada como caminho promissor na redução das desigualdades sociais e geracionais, mas, como as origens sociais podem influenciar as chances de acesso dos indivíduos a essa etapa educacional, tem-se aqui uma situação em que as desigualdades de acesso à educação podem ser explicadas, em parte, pelas desigualdades socioeconômicas. Por isso a importância de políticas públicas que busquem equidade e justiça social, ou seja, que priorizem o atendimento da população socioeconomicamente mais carente, sem deixar de lado o objetivo de ampliação do acesso a todas as crianças. Nesse sentido, o acesso equitativo à Educação Infantil refere-se ao fato de os indivíduos terem as mesmas chances de cursá-la, independentemente de suas características sociais e familiares.

Corrêa (2018) conclui que, à medida que se tornou obrigatória, a pré-escola revelou tendência positiva de redução das desigualdades de acesso em função da origem social, mas ainda não alcançou êxito em eliminar por completo as diferenças nas chances de acesso entre grupos populacionais com características distintas.

Ainda, com relação ao segmento da creche, apesar de este ter assistido à maior expansão em termos de atendimento, não foi observado o mesmo ritmo de avanço no que se refere à redução das desigualdades no acesso. Desse modo, é preciso avançar no sentido de garantir o acesso com equidade à Educação Infantil, em se tratando de um direito de todos e uma forma de diminuir as desigualdades sociais.

Por fim, interpretando a equidade como *acesso ao conhecimento*, Silva, C. (2016a) teve como objetivo de pesquisa situar a desigualdade escolar produzida devido à vulnerabilidade social nos grandes centros urbanos brasileiros como fenômeno que tem implicações sobre a justiça como equidade na escola. Conforme a autora, estudos têm afirmado que, em uma sociedade capitalista e democrática, uma forma justa de lidar com a desigualdade escolar é por meio de políticas e práticas educacionais desenhadas e implementadas com base no princípio de justiça como equidade. Essa perspectiva exige a igualdade de base – todos os alunos aprendem o que o Estado afirma ser necessário na Educação Básica.

Para Silva, C. (2016a), a vulnerabilidade social desafia a justiça como equidade na escola porque tem uma forma específica de impor limites à distribuição justa do conhecimento na Educação Básica: a desigualdade escolar produzida nessa relação advém da sobreposição de fatores internos e externos às escolas. Por isso, a autora alega que o desenho e a implementação de políticas educacionais e de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da influência negativa da vulnerabilidade social no território sobre a distribuição do conhecimento escolar são uma maneira de ampliar a justiça como equidade nas escolas das grandes cidades.

Assim, Silva, C. (2016a) enfatiza que o princípio de justiça como equidade na escola apregoa a igualdade de base, afirmando que nenhum aluno deveria ter um nível de conhecimento abaixo do esperado pelo Estado. A autora, ao analisar o que é uma escola justa, defende que a igualdade de base ou a *igualdade de conhecimento* adquirido por todos os alunos seria o princípio de justiça ideal para a consecução da justiça na Educação Básica.

Ao analisar os trabalhos aqui expostos, confirma-se que 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. Assim, aparecem suas nuances: entendido como igualdade educacional/igualdade de oportunidades; compreendido como um termo que engloba recursos, processos e resultados;

representado pelo desempenho dos estudantes; conectado com a justiça social/escolar; e, ainda, concebido como acesso ao conhecimento.

Para além desses estudos, também se encontram na literatura outros trabalhos e autores que procuram definir o conceito de equidade. Soares e Andrade (2006), por exemplo, ao realizarem uma pesquisa para analisar as escolas de Belo Horizonte (MG), consideraram sua qualidade, equidade e nível socioeconômico. Para a investigação, o conceito de equidade foi definido como a capacidade que as escolas têm para acirrar ou amortecer o efeito do nível socioeconômico no *desempenho dos estudantes*. “Idealmente não basta que a escola seja boa; ela deve ser boa para todos os seus alunos, independente do nível econômico, cor da pele e gênero” (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 110).

Para os autores, a equidade, “por ser de mais difícil caracterização, não é usualmente considerada quando a sociedade avalia a escola, mas é crucial para os gestores públicos interessados em implementar políticas públicas educacionais inclusivas” (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 110). Desse modo, concluem que, no sistema educacional investigado, a qualidade só é produzida diante de alta iniquidade, por isso a necessidade de pensar políticas educacionais que, para além da qualidade, considerem a equidade.

Outro estudo sobre a qualidade e a equidade em educação, de Franco *et al.* (2007), investiga características escolares que promovem a eficácia escolar e a equidade intraescolar e busca identificar e avaliar o efeito sobre a equidade de características escolares associadas, simultaneamente, à eficácia escolar e ao aumento das desigualdades dentro das unidades escolares. Os autores procuram ilustrar como fatores escolares podem explicar desigualdades entre escolas e dentro das escolas. No estudo, o conceito de equidade está atrelado ao *conceito de eficácia escolar*, sendo que, conforme os autores, na literatura brasileira sobre a eficácia escolar, englobam-se cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; e ênfase pedagógica.

Desse modo, os resultados de Franco *et al.* (2007, p. 291) indicam que a relação entre qualidade e equidade em educação é complexa, “pois políticas e práticas voltadas para o aumento da qualidade não têm, necessariamente, repercussão direta sobre a equidade intraescolar”. Isso porque, segundo os autores, em seu estudo, diversas variáveis que indicaram qualidade também se mostraram como variáveis associadas ao aumento da desigualdade dentro das escolas.

Os achados da presente investigação não diferem expressivamente dos resultados de outras investigações brasileiras. [...] Os resultados da presente pesquisa enfatizam que a escola faz diferença, em especial por meio do clima acadêmico da escola, captado na presente investigação via variáveis que enfatizavam a ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar, da liderança do diretor, que induzia a colaboração entre professores, e da disponibilidade de recursos na escola, captada via variáveis que mensuravam tanto a disponibilidade e conservação de equipamentos quanto a existência de pessoal e de recursos financeiros na escola. Considerando-se conjuntamente a magnitude dos coeficientes estimados, a amplitude das variáveis explicativas associadas aos coeficientes e o desvio-padrão da variável dependente faz-se necessário mencionar que a magnitude da maior parte dos efeitos encontrados é relativamente pequena, com exceção dos efeitos associados às variáveis Dever de Casa e Equipamentos (FRANCO *et al.*, 2007, p. 294).

Portanto, os autores concluem que é necessário pensar em políticas de qualidade atreladas a políticas de equidade intraescolar, já que as primeiras não equacionam automaticamente a equidade.

Além disso, fazendo uma reflexão sobre o Ensino Superior, Felicetti e Morosini (2009) tratam da equidade sob três focos: acesso, participação e resultado. Quanto ao acesso, as autoras destacam que existem duas interpretações: se for tomado com base apenas no acesso a esse nível e no comprometimento individual para o sucesso ou fracasso, traduz-se em igualdade de oportunidades; no entanto, se, para além do acesso, for oferecida qualidade igual para todos no Ensino Básico e, assim, condições de competir uma competição justa, com questões operacionais que garantam que o aluno irá adquirir as habilidades necessárias, então isso é equidade.

Conforme Felicetti e Morosini (2009, p. 12), “equidade de resultados está ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica”. Desse modo, as autoras concluem que a equidade não se refere apenas ao acesso – por exemplo, à existência de políticas de ações afirmativas –, mas se efetiva com a permanência com qualidade. Logo, “a equidade representa a intensidade em que os alunos podem se beneficiar da educação e da formação, através de acesso, oportunidades, acompanhamentos e resultados” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 21). Então, quando esses resultados do “alunado não dependerem de fatores geradores de ‘características iniciais’ e quando o tratamento em relação à aprendizagem corresponder às necessidades específicas de cada um, pode-se dizer que o sistema educacional estará sendo equitativo” (FELICETTI; MOROSINI, 2009, p. 21).

Por fim, Lima e Rodriguez (2008, p. 61), ao fazerem uma revisão e análise do conceito de equidade, destacam que, no uso das autoras, ele tem significado diferente:

Desta forma, observamos que o conteúdo do mencionado conceito é abordado de maneira paradoxal por ideólogos de diferentes correntes filosóficas, ou não, assumindo sentidos divergentes a depender da forma como é utilizado: Aristóteles (1999), para o qual o princípio de equidade representa uma correção da justiça legal; Saviani (1998), que reflete sobre o conceito fundamentar-se em razões utilitárias; Rawls (1997), que por meio do conceito “justiça como equidade” reforça o sentido de igualdade de oportunidade; Friedman e Friedman (1979), que o rejeita como igualdade de resultados e Hayek (1990), para o qual o princípio citado quando posto à prova da utilidade torna-se insatisfatório.

Além disso, os autores enfatizam que, conforme o conceito for concebido, orientará políticas e práticas:

[...] ora o conceito é entendido como em tratar de forma igual os desiguais (igualdade de oportunidade, por exemplo) ora em tratar de forma desigual os desiguais (dar mais a quem tem menos). Atente que não se trata de um jogo de palavras, mas de conceitos que orientam as políticas públicas que se implementam referenciadas nestas concepções. A aplicação prática de “tratar de forma igual os desiguais” produz resultados diferentes de “tratar de forma desigual os desiguais” e este é o conceito de equidade que consideramos correto, pois de alguma forma isto pode contribuir para resultados mais igualitários (LIMA; RODRIGUEZ, 2008, p. 61).

Portanto, a análise das 20 pesquisas acima expostas mostra que o conceito de equidade, apesar de muitas vezes perpassar por mais de um sentido em determinado estudo, se desdobra em cinco sentidos principais, sendo quatro trabalhos em que a equidade tem sentido de igualdade educacional/igualdade de oportunidades; três pesquisas em que engloba recursos, processos e resultados; seis em que está atrelada ao desempenho dos estudantes e à eficácia escolar; cinco com foco na justiça social/escolar; apenas um em que a equidade aparece como acesso ao conhecimento; e uma pesquisa que evidencia que, conforme o conceito, pode ter diversos sentidos e, segundo estes, orientará práticas e políticas. Logo, destaca-se que a busca pela igualdade de oportunidades, pelo desempenho do estudante/eficácia escolar e pela justiça social são os fatores que mais têm justificado a busca da equidade no campo educacional. Assim, considerando que boa parte da literatura apresentada emergiu da análise da realidade escolar brasileira, em seus textos e

contextos, podemos inferir que, nas políticas curriculares brasileiras propostas nas últimas décadas, o conceito de equidade tem perpassado por esses sentidos.

Os sentidos de igualdade de oportunidades e de justiça social/escolar, por exemplo, podem ser percebidos nas políticas educacionais ao se estabelecer a democratização da educação tendo apenas como garantia o acesso (matrículas), sem se preocupar com a qualidade do serviço sendo ofertado. É o caso da descontinuidade de políticas curriculares como o Programa Mais Educação, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, o Programa Ensino Médio Inovador, o Programa Mais Alfabetização, entre outros, que chegaram às escolas, trouxeram mudanças curriculares e, independentemente de resultados positivos ou negativos, foram abandonados, se estabelecendo enquanto políticas de governo.

Já o sentido de equidade atrelado ao desempenho do estudante/eficácia escolar pode ser verificado nas políticas curriculares por meio do grande número de avaliações de larga escala aplicadas desde os anos 1990, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a Provinha Brasil, e, ainda, na grande ênfase para atingir indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O que também chama a atenção nessa análise é que boa parte das discussões sobre equidade tem como foco a igualdade de oportunidades, a justiça social e o desempenho dos estudantes; no entanto, o debate sobre o acesso ao conhecimento tem ficado aquém, aparecendo em apenas uma pesquisa. Percebemos o mesmo se olharmos para as políticas curriculares, pois o que se verifica é um discurso neoliberal, voltado a uma lógica utilitarista e ao mercado, bem longe da discussão de quais conhecimentos são relevantes para os estudantes. E, se não discutirmos quais são esses conhecimentos, não teremos como garantir igualdade de oportunidades, justiça social ou melhores desempenhos.

Desse modo, para além de investigar a emergência do conceito de equidade em estudos contemporâneos, ainda se faz necessário compreender essa noção em uma perspectiva ética, política, filosófica e sociológica. Assim, em um debate mais filosófico, ao falar de equidade, não se pode deixar de mencionar as ideias de justiça de John Rawls e Amartya Sen.

4.2 Equidade: a ideia de justiça

Segundo o filósofo John Rawls (1997), a justiça é a primeira virtude das instituições sociais. O autor ainda argumenta que existem diversas concepções de justiça; no entanto, se em uma sociedade não houver um consenso “sobre o que é justo e o que é injusto, fica claramente mais difícil para os indivíduos coordenar seus planos com eficiência a fim de garantir que acordos mutuamente benéficos sejam mantidos” (RAWLS, 1997, p. 7).

Em se tratando de justiça social, para o filósofo, ela “se define pela atuação de seus princípios na atribuição de direitos e deveres e na definição da divisão apropriada de vantagens sociais” (RAWLS, 1997, p. 11). E essa distribuição afeta diretamente os projetos de vida dos sujeitos. Por isso, alega que a estrutura básica é esse objeto primário da justiça social, pois os homens nascem em condições diferentes e têm condições de vida diferentes, havendo condições de partida desiguais. “É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios de justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar” (RAWLS, 1997, p. 8). Os princípios de justiça avaliam a estrutura básica em função de como ela regula a distribuição de bens primários para os sujeitos.

Esses bens primários são, conforme Rawls (2003), condições sociais e meios que possibilitam ao cidadão desenvolver-se adequadamente e exercer suas faculdades morais, além de colocar em prática suas concepções permissíveis do bem. São bens que os indivíduos precisam enquanto pessoas livres e iguais, partindo-se então de uma concepção política para defini-los. O autor distingue cinco tipos de bens: os direitos e liberdades básicos; as liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação sobre um fundo de oportunidades diversificadas; os poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade; a renda e a riqueza; e as bases sociais do autorrespeito (RAWLS, 2003).

Rawls (2003), ao formular uma teoria da justiça, busca fundamentar uma sociedade democrática justa, que seja composta por indivíduos livres e iguais. Tal sociedade implica a distribuição de bens e direitos; para tanto, é necessária a criação de regras e princípios justos. Nessa perspectiva, o filósofo parte da premissa de que, para criar essa sociedade justa, seria preciso criar um novo contrato social, um contrato que não está nos moldes dos contratualistas clássicos (Locke, Rousseau e Kant): “para fazer isso, não devemos pensar no contrato original como um contrato

que introduz uma sociedade particular ou que estabelece uma forma particular de governo” (RAWLS, 1997, p. 12).

Pelo contrário, a ideia norteadora é que os princípios da justiça para a estrutura básica da sociedade são o objeto do consenso original. São esses princípios que pessoas livres e racionais, preocupadas em promover seus próprios interesses, aceitariam em uma posição inicial de igualdade como definidores dos termos fundamentais de sua associação. Esses princípios devem regular todos os acordos subsequentes; especificam os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer. A essa maneira de considerar os princípios da justiça eu chamarei de justiça como equidade (RAWLS, 1997, p. 12).

Nessa lógica, para o autor, não seria possível criar regras e princípios com pessoas que já estão inseridas na sociedade. Logo, sugere, hipoteticamente, que as pessoas deveriam ser colocadas em uma “posição original”, a qual, conforme Rawls (1997, p. 13), não é dada como uma situação histórica real ou como uma condição primitiva da cultura, mas “entendida como uma situação puramente hipotética caracterizada de modo a conduzir a uma concepção da justiça”. Nesse sentido, estando nessa posição, “ninguém conhece seu lugar na sociedade, a posição de sua classe ou o *status* social e ninguém conhece sua sorte na distribuição de dotes e habilidades naturais, sua inteligência, sua força, e coisas semelhantes” (RAWLS, 1997, p. 13).

Dessarte, os sujeitos, não sabendo sua posição na sociedade (homem ou mulher, rico ou pobre, branco ou preto, etc.), seriam imparciais e poderiam formular regras e princípios justos para todos, ou seja, os princípios seriam escolhidos sob um véu da ignorância, ninguém sendo favorecido ou desfavorecido nas escolhas tomadas. “Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios da justiça são o resultado de um consenso ou ajuste equitativo” (RAWLS, 1997, p. 13). Isso significa que a teoria de “justiça como equidade” traz a ideia de que os princípios da justiça são acordados em uma situação inicial (posição original) equitativa. Além disso, para o autor, na justiça como equidade, “a sociedade é interpretada como um empreendimento cooperativo para a vantagem de todos” (RAWLS, 1997, p. 90).

Rawls (1997) formula dois princípios fundamentais para garantir uma teoria da justiça, que seriam consenso na posição original. “[...] primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para outras” (RAWLS, 1997,

p. 64). Como segundo princípio, “as desigualdades sociais e econômicas devem ser ordenadas de tal modo que sejam ao mesmo tempo (a) consideradas como vantajosas para todos dentro dos limites do razoável e (b) vinculadas a posições e cargos acessíveis a todos” (RAWLS, 1997, p. 64). Assim:

[...] as pessoas na situação inicial escolheriam dois princípios bastante diferentes [...]. Esses princípios excluem instituições que se justificam com base no argumento de que as privações de alguns são compensadas por um bem maior do todo. Pode ser conveniente mas não é justo que alguns tenham menos para que outros possam prosperar. Mas não há injustiça nos benefícios maiores conseguidos por uns poucos desde que a situação dos menos afortunados seja com isso melhorada. A ideia intuitiva é a de que, pelo fato de o bem-estar de todos depender de um sistema de cooperação sem o qual ninguém pode ter uma vida satisfatória, a divisão de vantagens deveria acontecer de modo a suscitar a cooperação voluntária de todos os participantes, incluindo-se os menos bem situados. No entanto, só se pode esperar isso se forem propostos em termos razoáveis (RAWLS, 1997, p. 16).

Nessa perspectiva, primeiro deve-se garantir igual liberdade para todos e, após, aceitar que as desigualdades sociais e econômicas são legítimas/justas, desde que atendam a duas regras: o princípio da diferença, beneficiando o máximo possível aos menos favorecidos da sociedade, e o princípio da igualdade equitativa de oportunidades.

Quanto ao princípio da diferença, Rawls (1997) justifica que este não é o princípio da reparação, o qual prevê que desigualdades imerecidas (de nascimento ou dotes naturais) devem sofrer reparação, ou seja, devem ser compensadas; nesse sentido, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com dotes inatos ou posições sociais menos favoráveis. Para o autor, o princípio da reparação é um dos elementos considerados na sua concepção de justiça; entretanto, o princípio da diferença “não exige que a sociedade tente contrabalançar as desvantagens como se fosse esperado de todos que competissem numa base equitativa numa mesa corrida” (RAWLS, 1997, p. 107). Além disso:

O princípio da diferença representa, com efeito, um consenso em se considerar, em certos aspectos, a distribuição de talentos naturais como um bem comum, e em partilhar os maiores benefícios sociais e econômicos possibilitados pela complementaridade dessa distribuição. Os que foram favorecidos pela natureza, sejam eles quem forem, podem beneficiar-se de sua boa sorte apenas em termos que melhorem a situação dos menos felizes. [...] Ninguém merece a maior capacidade natural que tem, nem um ponto de partida mais favorável na sociedade. Mas, é claro, isso não é motivo para ignorar essas distinções, muito menos para eliminá-las. Em vez disso, a estrutura básica pode ser ordenada de modo que as contingências trabalhem para o bem dos menos favorecidos. Assim somos levados ao princípio da

diferença se desejamos montar o sistema social de modo que ninguém ganhe ou perca devido ao seu lugar arbitrário na distribuição de dotes naturais ou à sua posição inicial na sociedade sem dar ou receber benefícios compensatórios em troca (RAWLS, 1997, p. 108).

Outro aspecto importante destacado pelo autor em relação ao princípio da diferença é de que ele expressa uma concepção de reciprocidade, já que, apesar de, à primeira vista, parecer beneficiar apenas os menos favorecidos, para Rawls (1997, p. 110), “os mais favorecidos, quando consideram a questão a partir de uma perspectiva geral, reconhecem que o bem-estar de cada um depende de um esquema de cooperação social sem o qual ninguém teria uma vida satisfatória”. Ainda, considerando que os mais favorecidos já estariam “compensados” por suas vantagens, pode-se julgar esse princípio como uma base equitativa de regulação da estrutura básica.

Nessa esteira, Rawls (1997) ainda alerta para a existência do princípio da igualdade de oportunidades, pois, em uma sociedade democrática, é necessário garantir a ideia de igualdade, bem como a de liberdade do indivíduo. Isso pressupõe a preservação da mobilidade desse indivíduo, que seria regulamentada pela igualdade de oportunidades, a qual, por sua vez, contempla o mérito. No entanto, o autor apresenta e defende a igualdade equitativa de oportunidade, na qual o foco não é o indivíduo, mas, sim, as instituições. Nessa perspectiva, o indivíduo não merece mais ou menos devido a seus talentos, todavia as instituições deverão gerar mais ou menos igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, igualdade e liberdade.

Também segundo Rawls (1997, p. 93), “o papel do princípio da igualdade equitativa de oportunidades é assegurar que o sistema de cooperação seja um sistema de justiça procedimental pura”. Nesse sistema, conforme o autor, o foco não seriam as posições relativas mutáveis de pessoas particulares; logo, seria “um erro focalizar nossa atenção sobre as posições relativas variáveis dos indivíduos e exigir que toda mudança, considerada como uma transição única e isolada, seja em si mesmo justa” (RAWLS, 1997, p. 93). Isto é, não é o indivíduo que deve ser julgado ou controlado, e, sim, a estrutura básica. Assim, seria necessário criar e administrar imparcialmente um sistema justo de instituições econômicas e sociais, além de avaliar a estrutura básica a partir da posição de cidadania igual, ou seja, a partir dos direitos e liberdades exigidos pelo princípio de liberdade igual e pelo princípio da igualdade equitativa de oportunidades.

Portanto, para Rawls (1997), a interpretação democrática desses dois princípios não levaria a uma sociedade meritocrática, diferenciando-se então da igualdade de oportunidades, em que os indivíduos concorrem de maneira livre visando alcançar mérito. Entretanto, estaria, sim, de acordo com uma sociedade democrática, com instituições baseadas na igualdade equitativa de oportunidades.

Desse modo, a teoria de justiça de Rawls possibilitou à filosofia moral e política dar passos enormes e serviu de incentivo e influência para que diversos autores viessem a discutir suas próprias ideias de justiça. Um desses autores e que traz uma concepção interessante de justiça é Amartya Sen, economista indiano, Prêmio Nobel de Economia em 1998 por seu trabalho sobre economia e bem-estar social. Segundo o próprio Sen (2011, p. 83), “alguns dos conceitos básicos que Rawls identificou como essências continuam inspirando minha própria compreensão da justiça, a despeito da direção e das conclusões diferentes do meu próprio trabalho”.

Logo, Sen (2011) diverge da teoria de Rawls e desenvolve a sua ideia de justiça, a qual objetiva esclarecer como se deve proceder para enfrentar questões de melhoria da justiça e remoção da injustiça. Assim, ao contrário de Rawls, que desenvolveu a ideia de justiça baseado nas instituições que compõem a estrutura básica da sociedade, Sen, sem descartar a importância do papel das instituições na busca da justiça, conecta sua ideia diretamente ao modo como as pessoas vivem e às suas liberdades. Então, para Sen (2011), como o foco são as pessoas, ao invés de questionar “o que seriam instituições perfeitamente justas?”, inicia se perguntando “como a justiça seria promovida?”. Assim, ao contrário de focar em arranjos institucionais, o autor foca em realizações:

[...] a necessidade de uma teoria que não se limite à escolha das instituições e nem à identificação de arranjos sociais ideais. A necessidade de uma compreensão da justiça que seja baseada na realização está relacionada ao argumento de que a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato. A importância das vidas, experiências e realizações humanas não pode ser substituída por informações sobre instituições que existem e pelas regras que operam. Instituições e regras são, naturalmente, muito importantes para influenciar o que acontece, além de serem parte integrante do mundo real, mas realizações de fato vão muito além do quadro organizacional e incluem vidas que as pessoas conseguem – ou não – viver (SEN, 2011, p. 48).

Mesmo com suas divergências de ideias sobre justiça, Sen (2011) toma como fundamental a defesa de Rawls de que a justiça tem de ser vista com relação às exigências da equidade, ou seja, deve estar ligada à ideia de equidade, ser derivada

desta. “Esse entendimento central não é importante apenas para a própria teoria de Rawls; também é profundamente relevante para a maioria das análises da justiça, inclusive a que estou tentando apresentar [...]” (SEN, 2011, p. 84)⁵.

Então, o que é equidade? Para Sen (2011, p. 84), a equidade pode ser concebida de diversas formas, “[...] mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses ou preocupações dos outros também [...]”, isto é, ter o cuidado para não ser influenciado pelos próprios interesses, para o próprio benefício, ou prioridades pessoais, excentricidades ou preconceitos. Nesse sentido, para o autor, demanda-se imparcialidade.

Na proposta de Rawls, conforme Sen (2011), isso está presente quando defende que os indivíduos devem ser colocados em uma posição original, uma situação imaginada de igualdade primordial, cobertos por um *véu da ignorância*. Logo, os princípios de justiça, na posição original, exigiriam a imparcialidade necessária para a equidade. “Na teoria rawlsiana da ‘justiça como equidade’, a ideia de equidade refere-se a *peessoas* (como ser imparcial em relação a elas), enquanto os princípios de justiça rawlsiana se aplicam à escolha de *instituições* (como identificar instituições justas)” (SEN, 2011, p. 102-103). Assim, para Rawls, a primeira leva à segunda – a equidade leva aos princípios de justiça –; são conceitos diferentes.

Apesar de os dois autores terem conceitos em comum, como o de igualdade de oportunidades, as duas teorias se diferem, uma vez que, para John Rawls, o sistema é justo e equitativo se garante uma competição aberta para os cargos e posições de autoridades e responsabilidades independentemente das capacidades de cada um. Já para Amartya Sen, o sistema só é justo se garantir igualdade de capacidades a todos. Dessa maneira, a ideia central de justiça de Sen (2011) é baseada na abordagem das capacidades.

Para Sen (2011, p. 265-266), nessa abordagem, “[...] a vantagem individual é julgada pela capacidade de uma pessoa para fazer coisas que ela tem razão para valorizar”. Em outras palavras, tem a ver com o sujeito ser livre para determinar o que quer, o que valoriza e o que escolhe realizar. “O foco aqui é a liberdade que uma pessoa realmente tem para fazer isso ou ser aquilo – coisas que ela pode valorizar fazer ou ser” (SEN, 2011, p. 266). Desse modo, o conceito de capacidade está

⁵ Conforme Sen (2011, p. 84), o pensamento de Rawls impactou muitas obras contemporâneas sobre a justiça, como de autores como Ronald Dworkin, Thomas Nagel, Robert Nozick, Thomas Pogge, Joseph Raz, Thomas Scanlon, entre outros.

intimamente ligado ao conceito de oportunidade de liberdade e está concentrado na vida humana como um todo.

Além disso, Sen (2011, p. 269), para formular sua ideia de justiça, baseia-se na vida real das pessoas: “[...] a vida consiste no que realmente acontece, não no que poderia ter acontecido se as pessoas envolvidas tivessem diferentes inclinações”. E também esclarece que, apesar das capacidades serem atributos de pessoas e não das coletividades, o que as pessoas pensam, escolhem ou como agem sofrem influência do meio onde vivem. Dessa forma, Sen (2011) defende ser mais equânime usar as capacidades individuais para avaliar a vantagem individual, ao contrário do proposto por Rawls. Logo, para o autor, igualando a capacidade dos indivíduos, seria possível garantir a igualdade de oportunidades.

Uma pessoa com uma grave deficiência não pode ser considerada em maior vantagem apenas porque tem uma maior renda ou riqueza do que um vizinho forte e são. Na verdade, uma pessoa rica com alguma deficiência pode estar sujeita a muitas restrições às quais a pessoa mais pobre sem a desvantagem física pode não estar. Ao julgar as vantagens que diferentes pessoas têm em relação a outras, temos de olhar para as capacidades totais que conseguem desfrutar. Esse é certamente um argumento importante para usarmos, com base na avaliação, a abordagem das capacidades em vez do foco sobre a renda e a riqueza, que é centrado em recursos (SEN, 2011, p. 287).

Então, a abordagem das capacidades tem como foco as vidas humanas, e não apenas os recursos ou riquezas que as pessoas têm, ou seja, desloca-se a atenção para as oportunidades reais das pessoas, e não para seus meios de vida (SEN, 2011). Nesse sentido, também difere de Rawls (2003), que tem como foco os “bens primários” para avaliar as questões distributivas em sua teoria da justiça, isto é, tem esses bens como principal indicador para julgar a equidade distributiva segundo os princípios de justiça. Portanto, para Sen, importa o bem-estar humano e, para Rawls, a garantia dos bens primários.

Por fim, tanto Rawls, pioneiro na discussão sobre justiça, quanto Sen, que se inspira no primeiro e desenvolve sua própria ideia de justiça, ajudam a compreender a noção de justiça atrelada à equidade, pensando uma sociedade justa e equitativa. No entanto, os autores ficam na esfera do social, e, como o intuito é compreender a equidade em uma esfera educacional, prossegue-se a discussão a partir de autores que entram no campo escolar e do conhecimento, como Dubet e Crahay.

4.3 Equidade: igualdade de oportunidades ou acesso ao conhecimento?

Trata-se primeiramente de tornar a arbitragem escolar bem mais equitativa do que ela é hoje. Pois se a igualdade das oportunidades não se realiza não é somente porque a sociedade é desigual, mas é também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos. É preciso, portanto, desenvolver a igualdade distributiva das oportunidades, isto é, zelar pela equidade da oferta escolar, às vezes dando mais aos menos favorecidos, de qualquer maneira tentando atenuar os efeitos mais brutais de uma competição pura (DUBET, 2008, p. 12).

É por meio da ideia de justiça que alguns autores ajudam a pensar a noção de equidade. O sociólogo François Dubet (2008), por exemplo, em um cenário francês, se propõe a definir o que seria uma escola justa, ou seja, uma escola o menos injusta possível, e esse debate perpassa diretamente a questão da equidade em educação.

Nesse universo, o autor desenvolve uma discussão sobre a *igualdade meritocrática das oportunidades* e a *igualdade distributiva das oportunidades* (complementada pela *igualdade social* e pela *igualdade individual* das oportunidades). A primeira produz desigualdades ao passo que considera que os indivíduos são iguais e somente o mérito pode justificar as diferenças. E a segunda zela pela equidade escolar, por vezes dando mais aos menos favorecidos para tentar atenuar as diferenças já existentes. Logo, defende-se esta última, já que, para Dubet (2008, p. 13), a “equidade de um sistema escolar pode também ser julgada pela maneira como os mais fracos são tratados”.

Quanto à *igualdade meritocrática das oportunidades*, Dubet (2008, p. 20) argumenta que ela “é ao mesmo tempo individualmente justa e coletivamente útil”, pois, “enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais” (DUBET, 2008, p. 19). Em outras palavras, é uma forma de fabricar desigualdades justas, posto que considera que estas são exclusivamente provenientes do mérito e das *performances* pessoais, e não da origem social, econômica e cultural dos indivíduos.

A igualdade das oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. Ela repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo. Nesse sentido, a igualdade das oportunidades é consubstancial ao princípio da liberdade individual que dá a cada um o direito e o poder de medir seu valor em relação ao dos outros. É por essa razão que

a igualdade de acesso aos estudos é tão decisiva e que tudo o que a limita *a priori* nos é insuportável. É preciso então que a competição desses sujeitos iguais e desses indivíduos empiricamente desiguais, o que se chama de mérito, seja a mais justa possível (DUBET, 2008, p. 49).

Portanto, o autor defende um outro projeto: a *igualdade distributiva das oportunidades*; esta escolhe a equidade, na medida em que distribui de forma controlada e razoável os recursos atribuídos à Educação, buscando uma maior igualdade de competição no aparelho escolar. Nessa lógica, “a igualdade das oportunidades deve ser ponderada por um princípio de garantia comum, pela criação de um bem escolar partilhado com todos, independentemente do êxito de cada um” (DUBET, 2008, p. 13). Isto é, uma escola justa deve oferecer um bem comum, uma cultura comum a todos, sem considerar o mérito, todos devem ter garantidos os conhecimentos e competências a que têm direito.

É nessa esteira que Dubet (2008) apresenta a *igualdade social das oportunidades*, a qual coloca em tela a questão da cultura comum. “A obsessão do mérito não deve deixar esquecer que a igualdade também é definida pelo que os membros de uma sociedade têm em comum, pelos primeiros bens de que eles dispõem” (DUBET, 2008, p. 72). A cultura comum é vista, então, como uma escolha de justiça fundamental, “pois, preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação. Mais ainda, ele faz do aumento de seu nível de formação geral uma prioridade de justiça, uma exigência de cidadania e, provavelmente, uma condição de eficiência coletiva” (DUBET, 2008, p. 93).

Para além de garantir uma cultura comum, a escola justa, ou o menos injusta possível, deve preocupar-se com a formação dos sujeitos, e é aí que Dubet (2008) insere a *igualdade individual das oportunidades*, a qual deve produzir “a formação de indivíduos como sujeitos capazes de dominar sua vida, de construir suas capacidades subjetivas de confiança em si e de confiança em outrem” (DUBET, 2008, p. 95), ou seja, deve formar sujeitos para uma sociedade democrática e solidária. A escola traz uma grande utilidade individual, uma vez que, quanto maior o grau de escolaridade do sujeito, melhor poderá ser sua vida profissional; no entanto, essa “utilidade” não pode estar acima da formação sob uma dimensão ética, “que cada aluno seja reconhecido como tal, que seja tratado como sujeito singular e igual a todos os outros, independentemente de suas *performances* e de seus resultados” (DUBET, 2008, p. 107).

Assim, uma escola justa deve considerar menos o mérito e ser equitativa, isto é, dar mais aos menos favorecidos, tendo em vista diminuir as desigualdades entre os indivíduos. De nada adianta oferecer as mesmas oportunidades a indivíduos que vêm de origens diferentes e desiguais e relegar a eles a responsabilidade por seu destino. Para ser menos injusta, talvez a escola precise dar condições diferentes para indivíduos que são de contextos econômica, social e culturalmente distintos.

De outra perspectiva, Crahay (2000, 2013) se inscreve em um debate ético, também buscando analisar o que é uma escola justa e eficaz. Nesse sentido, argumenta que a questão sobre justiça deve envolver três princípios básicos: justiça igualitária, justiça meritocrática e justiça corretiva.

O princípio da justiça igualitária declara que todos os seres humanos são iguais e têm os mesmos direitos; logo, todos devem ter a mesma educação e qualidade de ensino. Por sua vez, a justiça meritocrática prevê que cada um seja recompensado conforme seus méritos próprios. “Na escola, consideraremos justo atribuir notas mais altas aos alunos que alcançarem um melhor desempenho. Resumindo, a regra a ser respeitada seria: ‘a cada um segundo seu mérito ou segundo seu talento’” (CRAHAY, 2013, p. 12). No entanto, defendendo que esse segundo princípio só confirma as desigualdades existentes entre os indivíduos, o autor defende um terceiro princípio, da justiça corretiva, no qual o justo seria o Estado socorrer os mais desfavorecidos buscando a máxima igualdade entre todos e adotando procedimentos corretivos para os mais fracos. Já à escola caberia “lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais” (CRAHAY, 2013, p. 13).

Conforme o autor, esses três princípios levaram a três concepções de igualdade na pedagogia: a justiça igualitária levou à igualdade de tratamento; a justiça meritocrática, à igualdade de oportunidades; e a justiça corretiva, à igualdade de resultados/aquisição (CRAHAY, 2013), anteriormente chamada de igualdade de conhecimento (CRAHAY, 2000). Então, baseado em Grisay (1984), Crahay (2000) apresenta três quadros esquematizando cada igualdade. Para uma melhor visualização, será feita uma fusão dos três quadros no Quadro 1, resumindo o que cada tipo de igualdade afirma, admite, denuncia e defende.

Quadro 1 – Esquema das posições adotadas nas igualdades de tratamento, de oportunidades e de conhecimento

	<i>Afirma-se</i>	<i>Admite-se</i>	<i>Denuncia-se</i>	<i>Defende-se</i>
Igualdade de tratamento	A capacidade que todos têm para realizar as aprendizagens fundamentais e, por isso, para se beneficiar de um ensino de base.	A existência de dons, de potencialidades ou de aptidões naturais. Resultados desiguais desde que os alunos tenham podido se beneficiar de condições de aprendizagem de qualidade equivalente.	A desigual qualidade de ensino, responsável por conhecimentos desiguais.	A Escola Única ou o ensino compreensivo e, nomeadamente, o tronco comum para o ensino secundário inferior.
Igualdade de oportunidades	A existência de dons, de potencialidades ou de aptidões naturais, as quais definem o nível (o limite) que o indivíduo pode esperar atingir.	Resultados desiguais, com a condição de que sejam proporcionais às aptidões iniciais. Um tratamento desigual.	Que o mérito não seja o único critério de acesso às áreas nobres.	Igualdade de acesso aos cursos longos para as crianças, com aptidões iguais, de meios favorecidos e desfavorecidos. Uma escola por medida, ou seja, adaptada às aptidões dos alunos. Uma ajuda aos desfavorecidos dotados (bolsas, etc.).
Igualdade de conhecimento	Potencialidades de aprendizagem extensíveis. Características individuais (cognitivas e afetivas) modificáveis. Diferenças de ritmo de aprendizagem.	Diferenças de resultados para além das competências essenciais.	A ideologia dos dons. As discriminações negativas, assim como todas as situações em que a desigual qualidade de ensino amplifica as desigualdades iniciais.	A igualdade de conhecimentos para as competências essenciais. A discriminação positiva, a Pedagogia do Domínio dos Conhecimentos (PDC), a avaliação formativa, assim como dispositivos de apoio que visam reduzir as desigualdades iniciais.

Fonte: Adaptado de Crahay (2000).

Assim, a igualdade de tratamento defende que todos os alunos devem receber a mesma qualidade. Já a igualdade de oportunidades declara que as oportunidades educacionais mais ricas devem ser oferecidas aos mais talentosos e merecedores

(meritocracia). Por fim, os que sonham com a igualdade de conhecimento consideram dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de que todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade.

Observa-se, desse modo, que as duas primeiras perspectivas supõem que o indivíduo tenha dons ou aptidões naturais que o levariam ou não a atingir determinada competência ou aprendizagem. No entanto, para Crahay (2013, p. 15), atribuir à ausência de dons inatos os fracassos ou as dificuldades que muitos alunos encontram é “ignorar os inúmeros obstáculos que o ambiente familiar ou escolar [...] podem impor em seus caminhos. É desprezar o peso da herança social e, mais ainda, do efeito das interações que a criança mantém com o ambiente familiar e escolar”. Além disso, conforme o autor, “a menos que se suponha que todos os homens nascem iguais e se beneficiam de um ambiente familiar que oferece estímulos equivalentes quanto a qualidade e quantidade, a igualdade de tratamento é uma ilusão” (CRAHAY, 2013, p. 15-16).

Portanto, defende a igualdade de conhecimento/resultados/aquisição que considera todo o contexto do aluno, o seu tempo de aprendizagem, as suas necessidades, o oferecimento de conhecimentos fundamentais e a diminuição de desigualdades. Nessa lógica, o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem alcançados por todos, e, ainda, nessa perspectiva, o conceito de diferenciação pedagógica assume sentido:

Contudo, não se trata de cair numa outra mistificação. Diferenciar o ensino pode ter dois sentidos diferentes. No primeiro, compatível com a ideologia da igualdade de oportunidades, considerar-se-á que é necessário tornar real uma escola sob medida, isto é, uma escola que ofereça oportunidades educacionais que sejam proporcionais aos talentos de cada um. No segundo sentido, consoante aos princípios da justiça corretiva, convém levar em conta a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetivos definidos como fundamentais (CRAHAY, 2013, p. 16).

Logo, a diferenciação pedagógica, na perspectiva da igualdade de conhecimentos, consiste em oferecer mais ou de outro modo para aqueles que têm maiores dificuldades. A escola não é sob medida⁶ como na igualdade de

⁶ Sobre a escola sob medida, Crahay (2013) faz referência a Claparède, que em 1920 publica *L'école sur mesure (A escola sob medida)*, demonstrando a existência de aptidões variadas nos indivíduos, defendendo a necessidade pedagógica de se levar isso em conta e recomendando uma série de

oportunidades, que se adapta às “aptidões naturais” dos alunos, mas ela cria recursos para que todos os alunos tenham acesso igual e atinjam conhecimentos fundamentais.

Tanto para Dubet (2008) como para Crahay (2000, 2013), uma escola justa e eficaz é aquela que dispensa uma igualdade de oportunidades baseada no mérito, é aquela que considera o contexto social, econômico e familiar do aluno, é aquela que tem em conta que todos têm direito a ter acesso a conhecimentos fundamentais e a uma cultura comum, é aquela que dá mais aos menos favorecidos em prol de maior igualdade no sistema, é aquela que adota a equidade como medida de redistribuição conforme a necessidade de cada um. Nesse sentido, para ambos os autores, o debate se dá em torno da meritocracia *versus* conhecimento, ou seja, a equidade no sistema educacional pode ser compreendida como acesso ao conhecimento. Para isso, consideram-se os alunos diferentes no seu ponto de partida e buscam-se meios para que alcancem uma efetiva aprendizagem.

Por fim, ainda explorando a equidade, cabe apresentar uma breve análise de documentos que trazem o conceito, sendo destinados ao campo educacional e oriundos de organismos internacionais.

4.4 Equidade: o que dizem os documentos internacionais

Conforme Crahay (2000), desde a década de 1950, estudos sociológicos⁷ evidenciam a relação do êxito escolar com a origem social dos estudantes. Desses estudos, um que tem grande relevância para a temática aqui proposta é o *The Equality of Educational Opportunity*, de James Samuel Coleman, sociólogo americano, e outros seis colaboradores, relatório mais conhecido como “relatório Coleman”, realizado no ano de 1965 e publicado em 1966. Tal estudo teve tanta repercussão que, de acordo com Cherkaoui (1979 *apud* CRAHAY, 2000), nos anos 1970, mais de 600 autores já haviam citado ou discutido o relatório, sendo que, como aponta Crahay

reformas baseadas nessa teoria das aptidões. Essa teoria, conforme Crahay (2013), veio a influenciar o ensino e a organização dos sistemas escolares a partir do século XX, cabendo à escola propor modelos de educação feitos sob medida.

⁷ De acordo com Crahay (2000), na Bélgica: Hotyat; De Coster e Hotyat; Landsheere; no Canadá: Fotheringham e Creal; nos Estados Unidos: Coleman *et al.*; na França: INED; Sauvy e Girard; Reuchlin e Bacher; na Grã-Bretanha: Hasley; Douglas; Douglas, Ross e Simpsin; Fraser; na Suíça: Roller e Haremein; e na Suécia: Husén.

(2000), muitas das conclusões do relatório foram mal compreendidas e interpretadas nesses estudos.

O relatório Coleman foi desenvolvido devido a um requerimento do Congresso dos Estados Unidos, sendo testados e interrogados 650.000 alunos provenientes de 4.000 escolas diversas, envolvendo um total de 11 países no estudo. Conforme Crahay (2000, p. 97), “Coleman decide considerar o êxito escolar como critério de igualdade de oportunidades e atribuir aos recursos materiais e humanos, assim como às características familiares das crianças, o estatuto de variáveis independentes”. Além dos alunos, questionários também foram realizados com os professores e diretores das escolas.

Para a investigação, Coleman levou em conta as variáveis de entrada do estudante na escola (recursos, corpo docente, estatuto socioeconômico das famílias, etc.), bem como as variáveis de saída (desempenho escolar). O que gerou grande polêmica nos resultados do relatório foi a conclusão de que o êxito escolar estaria diretamente ligado ao nível socioeconômico dos estudantes (seu *background* familiar), e não aos insumos ou processos escolares, o que colocou em xeque o papel da escola, pois, se os recursos escolares não faziam diferença sobre os resultados de desempenho, a escola não teria importância. No entanto,

Com todo rigor, não se pode concluir dos resultados do relatório Coleman que a escola não tem efeito no rendimento dos alunos; a sua importância é outra. Sem dúvida, pouco ajudou a identificar as variáveis escolares que geram maior eficácia. Em contrapartida, a sua contribuição para a problemática das desigualdades de êxito no seio de um sistema escolar é determinante. Quando Coleman se desola com a inconsistência das variáveis escolares nas análises de regressão, é errôneo concluir-se que denuncia a ineficácia das escolas e do ensino. De maneira mais justa, mostra que, no estado atual, a escola não é capaz de garantir a igualdade de oportunidades. Em suma, Coleman diz a mesma coisa que Bourdieu e Passeron: a escola é injusta na medida em que transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares (CRAHAY, 2000, p. 108-109).

Assim, as conclusões do relatório Coleman desencadearam, a partir de então, diversos estudos que propunham investigar a temática da eficácia escolar e os fatores que podem ter impacto no desempenho escolar. Essa breve referência ao relatório deve-se ao fato de que os estudos de eficácia e desempenho escolar aparecem diretamente relacionados com o conceito de equidade.

Porém, para compreender como a equidade é mobilizada e seus sentidos nas políticas brasileiras, entende-se ser necessário apresentar que outros significados o

conceito vem manifestando em uma esfera internacional. Desse modo, importa evidenciar documentos e declarações oriundos de encontros e Conferências Mundiais de Educação que vêm sendo realizados desde a década de 1990, bem como documentos e materiais provenientes de organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Estes, desde a década de 1970, oferecem financiamento para políticas educacionais e assessoria na formulação dessas políticas com a justificativa de redução da pobreza no mundo.

Nesse sentido, Miranda (2014) discorre sobre as dificuldades de compreender “as concepções” de equidade. A autora ressalta que essa dificuldade não costuma aparecer “na prática”, ou seja, “em muitos textos oficiais, em documentos das agências multilaterais [...] em que a questão da equidade não é central, mas está ali para indicar um princípio ou uma finalidade” (MIRANDA, 2014, p. 4). “Nesses textos, parece haver um consenso de que equidade é um critério de justiça distributiva que implica respeito e acolhimento das diferenças entre as pessoas [...]” (MIRANDA, 2014, p. 4).

Fazendo uma busca, encontraram-se diversos documentos, nos últimos 30 anos, que são oriundos desses organismos ou de algum encontro mundial. O marco temporal inicia-se com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que é resultado da Conferência de Jomtien, na Tailândia, nos anos de 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da UNESCO. O foco maior da Conferência era que, para além do direito à educação, fossem estabelecidas metas para que todos tivessem acesso às *necessidade básicas de aprendizagem*.

Na Declaração, o termo equidade aparece sete vezes. O artigo 3 tem como título “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” e, nesse sentido, apresenta cinco pontos:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para *reduzir as desigualdades*.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a *oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem*.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. *Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.*

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. *Os grupos excluídos* – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – *não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.*

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. *É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência,* como parte integrante do sistema educativo (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (World Conference on Education for All – WCEFA), 1990, p. 3-4, grifos nossos).

Ao analisar o texto, percebe-se que o conceito de equidade aparece ligado a vários sentidos: reduzir as desigualdades; garantir padrão mínimo de qualidade da aprendizagem; eliminar preconceitos e estereótipos; não discriminar o acesso às oportunidades educacionais aos grupos excluídos; e garantir igualdade de acesso à educação às pessoas com deficiência.

Já o artigo 10, que trata de “Fortalecer solidariedade internacional”, traz o conceito de equidade associado à diminuição das desigualdades econômicas entre as nações para promover políticas educacionais eficazes:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e *implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas.* Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à *elaboração de políticas e programas educacionais eficazes.*

2. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. [...] Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. *Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo,* uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida (WCEFA, 1990, p. 6, grifos nossos).

Por fim, em outros trechos da Declaração em que se definem políticas para a melhoria da Educação Básica, a ideia de equidade aparece atrelada aos sentidos de qualidade e de eficácia escolar:

20. *As pré-condições para a qualidade, equidade e eficácia da educação são construídas na primeira infância, sendo os cuidados básicos e as atividades de desenvolvimento e educação infantis condições essenciais para a consecução dos objetivos da educação básica. Esta deve corresponder às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem [...].*

22. *Ampliar o acesso à educação básica de qualidade satisfatória é um meio eficaz de fomentar a equidade.*

23. *Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a mais baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida [...] (WCEFA, 1990, p. 11-12, grifos nossos).*

Assim, percebe-se que a preocupação com a equidade no campo educacional, em uma esfera internacional, aparece já no início da década de 1990, ganhando destaque na Conferência de Jomtien e estando atrelada a vários sentidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Faz-se importante salientar que a Declaração em si não traz uma definição do conceito de equidade. Os sentidos apresentados aqui são interpretações do texto, mas, ao que parece, a sua definição está de acordo com a igualdade de oportunidades, ou seja, que todos tenham igual oportunidade de acesso à educação. No entanto, o acesso não significa sucesso escolar, já que, para isso, seria preciso considerar que os estudantes são de origens socioeconômicas diversas, e isso influencia seu desempenho escolar.

No ano de 1992, a CEPAL produziu um documento, associado à Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) da UNESCO, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Em relação à análise desse documento, utilizam-se os argumentos de Miranda (1997, 2014), a qual apresenta importantes contribuições.

O objetivo do documento “foi esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento” (MIRANDA, 1997, p. 39). Isso seria possível em uma perspectiva da “noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade, algo

proposto em um documento anterior da CEPAL⁸ (MIRANDA, 1997, p. 39). Desse modo, a “estratégia proposta se articula em torno de objetivos (cidadania e competitividade), de critérios norteadores (equidade e desempenho) e delineamento de reforma institucional (integração nacional e descentralização)” (MIRANDA, 1997, p. 39-40). O ponto de partida era enfrentar os desafios da globalização da economia mundial e fazer com que os países da América Latina, que tinham passado por grandes dificuldades na década de 1980, pudessem reestruturar seu processo produtivo, e isso seria orientado pela e para a equidade (MIRANDA, 2014).

Ainda, conforme Miranda (2014), essa publicação da CEPAL/UNESCO propôs um novo paradigma de conhecimento na Educação, pois tomava o conhecimento e a educação como os mais importantes para o desenvolvimento no século XXI. Logo, como o conhecimento “é um bem que está ao alcance de todas as pessoas, inclusive dos mais pobres, a sugestão era de que os países em desenvolvimento deveriam assegurar que pobres e ricos, por igual, tenham acesso ao conhecimento” (MIRANDA, 2014, p. 3).

Ao propor que o conhecimento estivesse ao alcance de todas as pessoas, independentemente de sua condição de classe, local de nascimento, gênero, etnia, o referido documento não acionava uma noção de igualdade plena perante este bem, mas, conforme sugerido em seu título, vinculava outra noção como princípio de distribuição deste bem: a equidade. [...] A garantia de uma distribuição justa desse e de outros bens não estaria, assim, na defesa de um princípio de igualdade pelo qual o Estado se obrigaria a criar as condições para que o maior número de crianças e jovens, senão todos, a ele tivesse acesso, mas na defesa de algo que seria mais tangível: a equidade na distribuição com base na contemplação das diferenças. A equidade entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, tratamento e resultados na educação. Grande parte da força argumentativa do documento da Cepal-Unesco se destinava a promover esse entendimento de equidade cujo sentido, como já referi, indicava uma mudança na maneira de compreender o lugar e o sentido da educação no contexto da estruturação reprodutiva (MIRANDA, 2014, p. 6-7).

Essa análise, em que a reestruturação produtiva a partir da equidade traz o conhecimento como um meio para alcançar os objetivos da competitividade, vai ao

⁸ O documento anterior refere-se a uma proposta da CEPAL, em 1990, chamada de *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, a qual, conforme Miranda (1997), sugeria que os indivíduos, setores sociais e países deveriam tornar-se competitivos e adequar-se às exigências do mercado. Assim, devia-se investir em capital humano e manter um equilíbrio entre competitividade e sustentabilidade social, bem como entre crescimento e equidade social.

encontro às discussões, já apresentadas, do aprendiz permanente (LIMA, 2012) e das novas características da escola contemporânea (LIBÂNEO, 2012).

Portanto, no documento cepalino, a relação entre conhecimento e educação passa a ser uma promessa de uma distribuição mais equitativa das oportunidades de desenvolvimento entre os indivíduos e também entre os países – é uma estratégia educativa para alcançar a transformação produtiva com equidade. Assim, apesar de, no documento, não haver uma discussão da ideia de equidade, “isso não o exime de reiteradamente lhe atribuir o sentido de igualdade de oportunidades e compensação das diferenças” (MIRANDA, 2014, p. 8).

Além disso, na mesma esteira, em anos posteriores, foram publicados novos documentos da CEPAL tendo a equidade como eixo: *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* (1992a); *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad* (1994); *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (1996); *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social* (1997).

O documento *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* (CEPAL, 1992a) tinha como objetivo aprofundar os vínculos entre progresso técnico, competitividade internacional e equidade. A abordagem central é de que é possível conciliar crescimento, equidade e democracia. O enfoque integrado refere-se a adotar políticas econômicas e sociais que favoreçam, simultânea e complementarmente, o crescimento econômico e a equidade social (CEPAL, 1992a).

Já em *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1994), o que se objetiva com o regionalismo aberto é que as políticas explícitas de integração sejam compatíveis com as políticas que tendem a elevar a competitividade internacional, sendo a integração econômica entre os países da região fundamental nesse processo. Assim, essa integração regional buscaria criar um modelo de desenvolvimento que impulsionasse, simultaneamente, o crescimento e a equidade, contribuindo, dessa forma, com as propostas anteriores da CEPAL. “*Los instrumentos que impulsan la integración económica de los países de la región deben ser parte fundamental de las políticas que busquen directamente el crecimiento y la equidad*” (CEPAL, 1994, p. 55).

No mesmo sentido, os documentos *La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (CEPAL, 1996) e *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social* (CEPAL, 1997) vêm ao encontro dos documentos anteriores em busca de promover o crescimento e a equidade social:

Se enfatiza el carácter sistémico de la competitividad. *En el mercado internacional compiten economías donde la empresa constituye un elemento que, siendo crucial, está integrada a una red de vinculaciones con el sistema educativo, la infraestructura tecnológica, energética y de transportes, las relaciones entre empleados y empleadores, el aparato institucional público y privado y el sistema financiero: es decir, está integrada a todo un sistema socioeconómico.* Desde esta perspectiva, impulsar la transformación productiva requiere esfuerzos decididos, persistentes y sobre todo integrales. (CEPAL, 1996, p. 14, grifos nossos).

La capacitación de trabajadores es una actividad que apunta simultáneamente a las dos grandes metas de la transformación productiva: el crecimiento y la equidad. Junto con aumentar la competitividad, amplía las oportunidades de desarrollo individual y colectivo (CEPAL, 1996, p. 121, grifos nossos).

Por otra parte, *la transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo.* En tal sentido, *la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad.* A su vez, un desarrollo económico dinámico estimula a los trabajadores a capacitarse e induce también una mayor movilidad laboral, lo que contribuye a la difusión de las calificaciones, incrementando la productividad general de la economía (CEPAL, 1996, p. 121, grifos nossos).

Las necesidades de pluralismo institucional y de flexibilidad implican que *eleva el nivel de la calificación de la fuerza de trabajo y mejorar la capacidad de innovación y comunicación no sólo es tarea de las instituciones de capacitación o de formación profesional.* Depende, en importante medida, de la efectividad del sistema educativo regular, pues es allí donde las personas desarrollan destrezas básicas (razonamiento lógico, manejo del lenguaje, motivación para el aprendizaje y flexibilidad para adaptarse a nuevas tareas) y habilidades (cálculo, ordenamiento de prioridades y claridad expositiva) (CEPAL, 1996, p. 121-122, grifos nossos).

El crecimiento con equidad sólo es posible si se logra una competitividad basada en recursos humanos más capacitados, y con potencial para agregar progresivamente valor intelectual y progreso técnico a la base de recursos naturales. Sin inversión en educación, la economía sólo dispondrá de trabajadores en condiciones de pobreza y con escasa formación y no podrá, por lo tanto, incorporar progreso técnico (CEPAL, 1997, p. 109-110, grifos nossos).

La incidencia del conocimiento en la competitividad convierte a la educación en un propulsor esencial del desarrollo. La formación de recursos humanos se convierte entonces en el eje articulador de los cambios productivos, la participación ciudadana y la movilidad social (CEPAL, 1997, p. 110, grifos nossos).

Dessa maneira, os documentos cepalinos defendem a integração entre políticas econômicas e sociais. Percebe-se, pelos excertos acima, o reforço do papel dos sistemas educativos nessa tarefa de estimular o crescimento e a equidade social através da formação de trabalhadores capazes de adaptar-se ao sistema produtivo, tendo como referência a competitividade. Mais uma vez, afirma-se o papel da educação a serviço do desenvolvimento econômico dos países envolvidos.

No ano de 1993, foi realizada nova Conferência Mundial, em Nova Délhi, envolvendo nove países em desenvolvimento – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia – e originando a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. O documento é bem sucinto, com apenas três páginas, e não traz o conceito de equidade. Os países envolvidos reiteram o compromisso estabelecido em Jomtien, reconhecem que os sistemas educacionais alcançaram progressos importantes na oferta de educação, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os povos. Reafirmam, assim, o compromisso de oportunizar educação para todos.

Sete anos após a Conferência em Nova Délhi e uma década após a Conferência de Jomtien, no ano de 2000, os países participantes que tinham assumido compromissos com a educação se reuniram novamente em Dakar para um Fórum Mundial sobre Educação. Antes do Fórum, a UNESCO promoveu, em todo o mundo, um amplo processo para avaliar os progressos alcançados; tendo sido ainda diagnosticadas muitas lacunas, os países se reuniram para discutir o Marco de Ação de Dakar, documento composto pelos compromissos de Educação para Todos para os próximos 15 anos (UNESCO, 2001).

Nesse sentido, o Marco propõe-se a cumprir os compromissos pendentes da década anterior, ou seja, “[...] eliminar as iniquidades que subsistem na educação e contribuir para que todos contem com uma educação fundamental que os habilite a ser partícipes do desenvolvimento” (UNESCO, 2001, p. 29). Para tal, fixa seis metas e propõe 12 estratégias básicas.

No documento, dois fatores distintos aparecem relacionados ao conceito de equidade: os recursos e a aprendizagem. Quanto aos recursos, entre os resultados positivos listados, está a “preocupação crescente com o tema da equidade e da atenção à diversidade nas políticas educacionais”; porém, há ainda como tema pendente a “persistência da iniquidade nas distribuição dos serviços educacionais, em sua eficiência e qualidade”. Esse tema pendente propõe desafios, os quais os países

comprometeram-se em enfrentar. Entre estes, está o investimento em educação e a destinação de recursos. Para tal, o compromisso é “incrementar e voltar a destinar os recursos para a educação baseados na eficiência e eficácia de seu uso, e em função de critérios de equidade e discriminação positiva” (UNESCO, 2001, p. 34). Ou seja, com relação aos recursos, a equidade é compreendida no sentido de dar mais aos menos favorecidos.

Quanto à aprendizagem, o documento traz que:

Começando na primeira infância e estendendo-se por toda a vida, os educandos do século XXI terão necessidade de acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade, que atendam a suas necessidades, sejam equitativos e levem em conta os gêneros (UNESCO, 2001, p. 15).

Ainda, estabelece como uma das metas “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida” (UNESCO, 2001, p. 19):

A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo. Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa (UNESCO, 2001, p. 19).

Com o excerto, percebe-se mais uma vez que a educação está atrelada a preparar os sujeitos para o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico. Assim, ao que parece, o acesso equitativo às aprendizagens está diretamente relacionado ao acesso ao conhecimento; no entanto, esse conhecimento está proposto para a capacitação de trabalhadores.

Para além das Conferências e Fóruns Mundiais de Educação e orientações da CEPAL, tem-se ainda o Banco Mundial como um organismo que influencia as políticas educacionais e tem formulado diversos relatórios que trazem a equidade como eixo. Nesse âmbito, podem-se citar alguns relatórios como o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: equidade e desenvolvimento* (BANCO MUNDIAL, 2006) e o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: aprender para concretizar a promessa*

de educação (no original: *Informe sobre el desarrollo mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación*) (BANCO MUNDIAL, 2018).

O *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* de 2006 tem o objetivo de evidenciar o papel da equidade para o processo de desenvolvimento. Assim, o documento analisa as evidências de desigualdade de oportunidades em um mesmo país e entre países, apresenta uma discussão sobre a importância de se promover a equidade e, por fim, considera como os campos de atuação econômico e político podem ser equilibrados pela ação pública (BANCO MUNDIAL, 2006).

Nesse sentido, a equidade é definida em termos de dois princípios básicos: o de oportunidades iguais, o qual prevê que as conquistas na vida de um indivíduo “devem ser determinadas principalmente por seus talentos e esforços, e não por circunstâncias predeterminadas como etnia, gênero, história social ou familiar ou ainda país de nascimento” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. VII); e o da prevenção de privação de resultados, “especialmente em saúde, educação e níveis de consumo” (BANCO MUNDIAL, 2006, p. VII). Logo, o Banco estabelece como sua “missão” a redução da pobreza absoluta e, para tal, prevê uma política que traz a equidade como foco para promover o desenvolvimento:

Por equidade entendemos que as pessoas devem ter oportunidades iguais de buscar a vida que desejam e serem poupadas da extrema privação de resultados. A mensagem principal é que a equidade é complementar, em alguns aspectos fundamentais, à busca da prosperidade de longo prazo. Instituições e políticas que promovam um campo de atuação equilibrado – onde todos os membros da sociedade tenham as mesmas oportunidades de se tornarem socialmente ativos, politicamente influentes e economicamente produtivos – contribuem para o crescimento sustentado e o desenvolvimento. Mais equidade é, portanto, duplamente útil para a redução da pobreza: por meio de possíveis efeitos benéficos para o desenvolvimento de longo prazo agregado e por intermédio de mais oportunidades para os grupos menos favorecidos dentro de qualquer sociedade (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3, grifos nossos).

Primeiramente, embora campos de atuação mais equilibrados possam produzir menor desigualdade de desempenho educacional, condições de saúde e renda, o objetivo da política não é a igualdade de resultados finais. Na verdade, *mesmo com uma igualdade de oportunidades genuína, sempre são esperadas algumas diferenças de resultado devido a diferentes preferências, talentos, esforço e sorte* [...] (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 3, grifos nossos).

O documento em si não explora muito o termo equidade; entretanto, é possível perceber que o relatório do Banco Mundial vem ao encontro da igualdade de oportunidades, preceito já discutido por Dubet (2008), o qual considera que as

desigualdades são exclusivamente provenientes do mérito e das *performances* pessoais (talento, esforço, sorte), e não da origem social, econômica e cultural dos indivíduos.

Mais recentemente, o Banco Mundial, no relatório *Aprender para concretizar a promessa de educação* (2018), alerta para a “crise de aprendizagem” na educação global, a qual amplia a desigualdade e prejudica os jovens desfavorecidos; assim, realça a necessidade de equidade nos resultados da aprendizagem. Segundo o relatório, em muitos países e comunidades, a aprendizagem não está se concretizando:

Y lo que es aún peor, constituye una injusticia. Sin aprendizaje, los estudiantes estarán condenados a vivir en la pobreza y la exclusión, y los niños con los que la sociedad está más en deuda son los que más necesitan de una buena educación para prosperar en la vida. Las condiciones del aprendizaje, al igual que sus resultados, son casi siempre peores entre los grupos desfavorecidos. Por otra parte, aún hay demasiados niños que ni siquiera asisten a la escuela. Se trata de una crisis moral y económica que debe afrontarse de inmediato (BANCO MUNDIAL, 2018, p. V).

Todavía, o documento apenas apresenta o diagnóstico da realidade, mas não indica um caminho para enfrentar essa crise “moral e econômica” – moral aqui traduz-se em liberdade individual e bem-estar social, e econômica, ao impulsionar o desenvolvimento econômico, em emprego e redução da pobreza. Ainda, destaca que as aceleradas mudanças tecnológicas levam a reforçar que, “*para competir en la economía del futuro, los países necesitan contar con sólidas habilidades y herramientas básicas que favorezcan la adaptabilidad, la creatividad y el aprendizaje permanente*” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. V).

Por fim, o relatório de 2018 dá grande ênfase às avaliações e indicadores para melhorar a aprendizagem com equidade, sem esclarecer o que entende por esse conceito. Porém, percebe-se que o Banco Mundial, assim como a CEPAL e a UNESCO, também coloca a educação atrelada à formação dos sujeitos para o mercado de trabalho. “*Las deficiencias en el aprendizaje durante los años de escuela se manifiestan más tarde como brechas de habilidades en la fuerza laboral. Por este motivo, el debate sobre las habilidades laborales refleja la crisis del aprendizaje*” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

Como último documento aqui exposto, tem-se a Declaração de Incheon – *Educação 2030: rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação*

ao longo da vida para todos –, resultante do Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO e ocorrido na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015. O evento contou ainda com as contribuições de outros organismos internacionais, como UNICEF, Banco Mundial, PNUD e Organização das Nações Unidas.

Na Declaração, os países participantes reafirmam o movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien (1990) e reiterado em Dakar (2000), reconhecendo os esforços feitos até então, mas constatando que ainda estão longe de alcançar a educação para todos. Desse modo, enfatizam que a “visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS⁹ propostos” (UNESCO, 2015, p. 1). Reiteram igualmente que se comprometem com uma agenda de educação “única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás” (UNESCO, 2015, p. 1). Também reconhecem a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza e, assim, buscam concentrar “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” (UNESCO, 2015, p. 1). Nessa esteira, essa nova visão sobre educação inclui:

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. [...] Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 2, grifos do autor).

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, *oportunidades de educação ao longo da vida* para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (UNESCO, 2015, p. 2, grifos do autor).

Analisando os excertos, pode-se perceber, mais uma vez, que a educação aparece ligada a discursos empresariais e utilitaristas como “educação ao longo da

⁹ ODS refere-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

vida” ou “ninguém seja deixado para trás”, “aprendizagens flexíveis”, “das habilidades e competências”, “resultados de aprendizagem”. O documento não conceitua equidade, mas fica claro seu uso para alcançar o desenvolvimento econômico dos países:

Dessa maneira, quando os organismos multilaterais nas sociedades capitalistas de modelo neoliberal, em especial o Banco Mundial, falam de equidade na formulação de políticas educacionais, o fazem na perspectiva de oferecer “oportunidade iguais às pessoas de baixa renda, aumentando sua contribuição econômica para a respectiva sociedade, reduzindo a própria pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2007). Ou seja, o Banco não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais). O banco presta assessoria para que os governos trabalhem com a categoria de equidade no sentido de tratar de forma igual os desiguais, buscando diminuir as diferenças sociais e possibilitando aos pobres a melhoria da sua condição financeira para ter acesso a bens e serviços nas sociedades capitalistas. Dessa forma, realimentam o sistema e mantêm a (des) ordem estabelecida (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 65-66).

Conclui-se, com Lima e Rodríguez (2008, p. 63), ao passo que se concorda com os autores, que as políticas educacionais que são “embasadas no conceito de equidade [...] terão diferentes compromissos, conforme a concepção que se faça dessa”. No caso dos documentos aqui analisados, fica evidente que não se busca uma igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais, dando mais a quem tem menos), mas, sim, privilegia-se igualdade de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais).

No intuito de compreender mais a fundo o conceito de equidade, na seção que segue buscamos sua origem na teoria do Direito, ou seja, o uso jurídico da palavra equidade, e como esse uso pode auxiliar no campo da Educação.

4.5 Equidade: a igualdade e a proporcionalidade do Direito para a Educação

Buscar os deslocamentos do conceito de equidade é uma árdua tarefa que agora nos dispomos a fazer no campo do Direito, já que o conceito se relaciona, como já argumentado, com a justiça social. Nesse sentido, Veiga-Neto (2010) nos ajuda a justificar essa busca:

Buscar a proveniência de um conceito não significa buscar um suposto sentido original e remoto que teria se perdido ao longo da História. Não significa, tampouco, estabelecer a verdade definitiva do conceito. Mas

significa, sim, examinar os deslocamentos de sentido que historicamente aconteceram nos usos do conceito, procurando estabelecer suas conexões com as mudanças culturais, políticas, econômicas etc. de cada época, em cada sistema de pensamento. A partir daí, é possível avaliar, em termos denotativos e conotativos, o que se ganhou ou se perdeu com tais deslocamentos. Isso permite não propriamente restaurar sentidos esquecidos nem, muito menos, propor usos mais “corretos”, mas sim estabelecer um maior refinamento no uso do conceito, de modo a promover um grau mais elevado de distinção em relação a conceitos vizinhos, bem como sua melhor aplicação a distintos campos do conhecimento (VEIGA-NETO, 2010, p. 4-5).

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2010, p. 5), ao examinar os usos jurídicos do termo, constata que, “já presente na filosofia aristotélica – como *epieikeia* – e no Direito Romano – como *æquitas* –, os sentidos atribuídos a esta palavra pouco se modificaram no transcurso da Idade Média e da Modernidade”. Desse modo, “até hoje se manteve a noção de equidade como postulado ético baseado na realidade social e cultural do grupo *no e sobre* o qual se aplicam determinadas decisões, normas, regras, leis etc.” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5, grifos do autor).

Do ponto de vista terminológico, conforme consta na *Enciclopédia Jurídica da PUCSP*, “equidade” origina-se do latim *æquitas* e *æquus*, sendo que “*æquus*” significa “igual, justo, parêlo”, do qual provém “*æquitas*”, que, a seu turno, reveste o sentido de “igualdade, conformidade, simetria” (JARDIM, 2018). Historicamente, o ponto de partida é o conceito de *epieikeia*, que tem origem filosófica no pensamento grego, “onde o termo *epieikeia* significava o que é reto, equilibrado, temperador das exigências da Justiça, aquilo que o legislador teria dito se estivesse presente” (AMARAL NETO, 2004, p. 18).

Na filosofia jurídica grega, Aristóteles foi o primeiro a desenvolver o tema, apesar de não usar o termo *epieikeia*. Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1991) apresenta a relação entre justiça e equidade. Segundo o filósofo, essas noções não são idênticas, nem diferem genericamente entre si. Não obstante ambas sejam boas, o equitativo seria superior: “o equitativo, embora superior a uma espécie de justiça, é justo, e não é como coisa de classe diferente que é melhor do que o justo. A mesma coisa, pois, é justa e equitativa, e, embora ambos sejam bons, o equitativo é superior” (ARISTÓTELES, 1991, p. 120).

No entanto, apesar de justo, o problema do equitativo é que ele não é legalmente justo, mas uma correção da justiça legal: “A razão disto é que toda lei é universal, mas a respeito de certas coisas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta” (ARISTÓTELES, 1991, p. 120). Nesse sentido, quando um

caso não é abrangido pelo universal, é justo usar a correção, ou seja, buscar o equitativo:

Por isso o equitativo é justo, superior a uma espécie de justiça – não justiça absoluta, mas ao erro proveniente do caráter absoluto da disposição legal. E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade. E, mesmo, é esse o motivo por que nem todas as coisas são determinadas pela lei: em torno de algumas é impossível legislar, de modo que se faz necessário um decreto. Com efeito, quando a coisa é indefinida, a regra também é indefinida, como a régua de chumbo usada para ajustar as molduras lésbicas: a régua adapta-se à forma da pedra e não é rígida, exatamente como o decreto se adapta aos fatos (ARISTÓTELES, 1991, p. 120).

Logo, nesse contexto, o equitativo seria melhor que a justiça, sendo mais justo ao propor uma ação corretiva quando a lei universal, escrita, não é justa. De acordo com Amaral Neto (2004, p. 19, grifos do autor), para Aristóteles, “esse é o *justo que vai além da lei escrita*, por ser inviável que o legislador preveja, no texto, todas as hipóteses que a vida pode oferecer. Surgindo lacunas na lei, a equidade as supre, na forma do espírito do legislador”. Sendo assim, a “equidade é, portanto, para Aristóteles, o *método de aplicação de lei não-escrita* para remediar a aplicação da lei escrita” (AMARAL NETO, 2004, p. 19, grifos do autor).

Ainda, conforme reforça Amaral Neto (2004), se é com Aristóteles, no mundo grego, que se origina a discussão filosófica sobre equidade, é no mundo do Direito romano que se dá a construção jurídica do conceito. “Enquanto a *epieikeia* grega, aristotélica, criava a norma como princípio ético que se identificava com a justiça, a *aequitas* romana não criava a norma, apenas adaptava o *ius* aos fatos concretos” (AMARAL NETO, 2004, p. 19).

[...] recorda-se que o Direito romano não separava a teoria da prática, não existindo distinção entre ciência e Direito, entre este e justiça, pois todas as atividades no campo do Direito visavam à realização da justiça. O Direito era, no dizer de Celso, a arte ou o sistema do justo, e a medida de sua aplicação, a *aequitas*, isto é, o critério segundo o qual a casos iguais se aplicava decisão igual. Sendo a norma jurídica geral e abstrata, sua aplicação de igual modo a todos os casos da vida real poderia levar a tratamento diverso, donde a necessidade de adequar a regra ao caso concreto. Essa adequação fazia-se de acordo com a consciência social, o Direito difuso genericamente, do qual o jurista devia ser o intérprete seguro. Era, portanto, a equidade romana uma idéia, um valor, extremamente variável, que impedia a cristalização do Direito em fórmulas definitivas, e que se manifestava de modo objetivo, em um conjunto de regras com a função de interpretar e complementar o Direito legislado (AMARAL NETO, 2004, p. 19-20).

Avançando historicamente, como destaca Amaral Neto (2004), o termo configurou-se no período medieval “não mais como instrumento ou critério de interpretação jurídica, mas como a própria razão de ser do Direito” (AMARAL NETO, 2004, p. 20). Logo, a concepção greco-romana da equidade foi cedendo lugar ao direito legislado, já que este atendia melhor aos problemas da sociedade que nascia da Revolução Industrial e Comercial. Na Idade Moderna, então, passa-se a dar preferência ao Direito Legal; ainda assim, o conceito de equidade começa a ter a função “de complementar a lei e o próprio Direito, deixando de ser externa ao sistema de Direito e chegando mesmo a integrá-lo. Sua essência era, como sempre, a idéia de proporcionalidade” (AMARAL NETO, 2004, p. 20). Dessa maneira, “a equidade constitui um critério orientador da regra adequada à solução de um problema concreto, corrigindo, eventualmente, um texto legal, excessivamente rigoroso ou limitado, ou integrando-o, se incompleto” (AMARAL NETO, 2004, p. 20).

Hodiernamente, o Direito positivo abrange duas concepções em relação ao princípio de equidade, uma objetiva e outra subjetiva:

Para a concepção objetiva, clássica, consagrada por Cícero, a equidade seria um conceito externo ao Direito positivo, designando um conjunto de princípios a ele preexistentes, orientadores tanto da elaboração quanto da aplicação do Direito. Nessa concepção, a equidade teria relações estreitas com o Direito natural, a justiça e a moral, sendo mais importante para o juiz que para o legislador. A equidade seria, assim, um conjunto de regras superior ao Direito positivo e um arsenal de valores ao qual se refere o sistema jurídico. Para a outra concepção, de natureza subjetivista, a equidade não seria exógena ao Direito positivo, seria antes um princípio a ele inerente. Sendo parte integrante do Direito, permitiria ao juiz humanizar a regra jurídica, levaria em consideração as circunstâncias do caso e, por isso, funcionaria de modo subsidiário, corretivo ou supletivo, mas sem criar uma nova regra (AMARAL NETO, 2004, p. 21).

No Direito brasileiro, a equidade aparece em dois importantes códigos: o Código Civil e o Código de Processo Civil. Em ambos, ela possui diversas aplicações e, apesar de suas ambivalências, é um princípio a que historicamente se recorre quando se esgotam outras fontes do Direito. Diante dos usos do conceito no Direito brasileiro, Amaral Neto (2004) traz duas questões pertinentes sobre as quais se refletir: a) qual é a natureza da equidade, em face de todo o seu processo histórico-cultural?; b) que função lhe confere o sistema legal brasileiro?

Quanto a sua natureza, o autor destaca que a equidade é um princípio ético, um modelo ideal de justiça, um princípio que inspira e orienta o Direito de modo a

evitar eventual injustiça ou desigualdade; é um critério de orientação para a decisão de casos singulares (AMARAL NETO, 2004). Já quanto a suas funções no Direito brasileiro, ao ver de Amaral Neto (2004, p. 22), “reconhece-se aquela básica e geral, de natureza interpretativa, no sentido de adequar a regra ao caso concreto, recorrendo-se aos critérios da igualdade e da proporcionalidade”. Além disso, possui “função corretiva, isto é, a de temperar o Direito positivo, principalmente em matéria contratual e função quantificadora, quando se constitui em uma medida” (AMARAL NETO, 2004, p. 22). E, ainda, “sendo a lei omissa, e devendo o juiz fixar valor retributivo, o recurso é o princípio da equidade, quando então lhe será reconhecida a função supletiva” (AMARAL NETO, 2004, p. 22).

Dessa maneira, entendemos que, no Direito atual brasileiro, a equidade será usada como um princípio que tem em seu cerne a igualdade e a proporcionalidade, buscando, independentemente da função desempenhada, uma justiça que seja a mais justa possível, sanando e corrigindo eventuais desigualdades. Ou seja, os sentidos atribuídos ao termo pouco se modificaram no decorrer da Idade Média e da Modernidade. Assim, em um campo mais geral, pode-se afirmar que “*equidade* tem a ver com *aplicação, circunstância, interpretação, caso concreto, flexibilização, critério orientador, adequação*” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5, grifos do autor).

Ademais, conforme Veiga-Neto (2010), o conceito está muito mais próximo dos conceitos de justiça, distribuição e equivalência do que do de igualdade. Isso porque, de acordo com Veiga-Neto (2010), se, no Direito Romano, a justiça consiste em “dar a cada um o que lhe pertence”, existe aí uma preocupação com a igualdade e com a proporcionalidade. Porém, para nós, “que hoje lidamos constantemente com a inclusão – nas formas de políticas de assistência, ações afirmativas etc. –, é preciso ter claro que os sentidos atribuídos a igualdade e diferença não se excluem” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5); ao contrário, “se combinam quando pensamos em direitos humanos, em escola para todos. Seja como for, reconhece-se que uma das dificuldades em ser justo deriva do fato de que, embora a lei seja igual para todos, todos são diferentes entre si” (VEIGA-NETO, 2010, p. 5). Em outras palavras, compreendemos, nesse contexto, que reduzir o conceito de equidade a igualdade não é justo, pois vivenciamos uma realidade em que nossos alunos são diferentes em seus pontos de partida, são de contextos socioeconômicos diversos; por isso, oferecer igualdade a todos não lhes garante que atingirão, com sucesso, um mesmo ponto de chegada.

Assim, como nos faz refletir Veiga-Neto (2010), no campo da Educação e do Currículo, é preciso evitar a simplificação semântica do conceito de equidade; logo, “parece útil recorrer à Teoria do Direito, na medida em que ela nos capacita para usos mais rigorosos e refinados de uma palavra que já estava aí, bem antes da proliferação discursiva sobre o direito à diferença e a inclusão dos diferentes” (VEIGA-NETO, 2010, p. 6). O que o autor ressalta é a necessidade de recorrermos a esse princípio não só empregando os critérios de igualdade, mas, como no Direito, os critérios de proporcionalidade:

Se, por exemplo, fizermos uma analogia entre a lei e o currículo, poderemos compreender que, mesmo diante de um currículo fechado e estruturado – isso é, um currículo que parece deixar poucas margens para as alterações no cotidiano das salas de aula –, o princípio da equidade permitirá novos espaços para ação docente. E, mais do que isso, tal princípio servirá de base para que professores e professoras flexibilizem a aplicação, em casos concretos, de normas e de preceitos curriculares gerais, com o objetivo de se manterem justos em situações de marcada diferença. Com isso, nem desobedecerão a regra nem ignorarão as diferenças que sempre estão postas em suas práticas docentes (VEIGA-NETO, 2010, p. 6).

Ao nosso entender, o que Veiga-Neto (2010) nos provoca a pensar é que, no campo educacional, é preciso que tomemos o conceito de equidade como um princípio que abarca a diferença, a igualdade e a proporcionalidade. Ou seja, para além de respeitar e não excluir as diferenças dos nossos alunos, deve-se promover uma igualdade que seja proporcional, assim, por vezes, dando mais aos que tem menos, aos menos favorecidos. Portanto, “a equidade pode ser uma ferramenta a serviço de diminuir o desencaixe entre a educação escolarizada e o mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 2010, p. 6).

Nessa esteira, salientamos que até aqui percorremos vários caminhos para compreender essa relação entre equidade e educação, percebendo que ela é complexa e perpassa diversos conceitos: igualdade, justiça, eficácia escolar, desigualdade, promoção de oportunidades, resultado, nível socioeconômico. Desse modo, olhando para sua emergência na literatura educacional, a equidade apareceu com variadas nuances, especialmente cinco: equidade como igualdade educacional/igualdade de oportunidades; equidade como um termo que engloba recursos, processos e resultados; equidade ligada ao desempenho dos estudantes/eficácia escolar; equidade como justiça social/escolar; e equidade como acesso ao conhecimento.

Além disso, a partir dos estudos de Rawls (1997, 2003) e Sen (2011), podemos entender a relação existente entre equidade e justiça em um contexto mais amplo, o que foi fundamental para interpretar os argumentos de Dubet (2008) e Crahay (2000, 2013) sobre o que é uma escola justa e eficaz, a qual, em vez da igualdade de oportunidades, opta por garantir o acesso a conhecimentos e adota a equidade como medida de redistribuição conforme a necessidade de cada um. Ainda, ao recorrermos a documentos e declarações oriundos de encontros e Conferências Mundiais de Educação, bem como documentos e materiais provenientes de organismos internacionais como a CEPAL, a UNESCO e o Banco Mundial, ficou evidente que o conceito de equidade não é operado na busca de uma igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais, dando mais a quem tem menos), mas, sim, sob a perspectiva da igualdade de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais).

Portanto, considerando esse aprofundamento teórico do conceito de equidade que perpassou a literatura produzida, documentos internacionais, estudo filosófico, sociológico, político e no âmbito do Direito, prosseguimos, no próximo capítulo, contando como procedemos para a análise das políticas curriculares.

5 DELINEAMENTO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Diante do nosso propósito de compreender como a noção de equidade é mobilizada e quais sentidos logra nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica no contexto posterior à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), procuramos apresentar aqui como se deu a composição de toda a investigação.

Conforme Gatti (2007, p. 9), pesquisar é procurar obter conhecimento sobre alguma coisa: “[...] visando à criação de um corpo de conhecimento sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas”. Não se busca qualquer conhecimento, e, sim, um conhecimento que vai “além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial” (GATTI, 2007, p. 10).

No entanto, contemporaneamente, entre outros fatores, mas sobretudo devido à expansão da Pós-Graduação, o número de pesquisas tem aumentado consideravelmente, e esse aumento traz impactos à qualidade dos estudos desenvolvidos. Os apontamentos de André (2000), trazendo questionamentos sobre conhecimentos produzidos, sobre como julgar uma pesquisa e sobre a falta de domínio de métodos e técnicas, ajudam a problematizar a necessidade de repensar a pesquisa em Educação fora de preceitos utilitaristas e mercadológicos.

André (2000) faz um diagnóstico quanto aos rumos da pesquisa, ressaltando que, nas últimas décadas, houve um crescimento expressivo nas pesquisas na área de Educação, o que levou a mudanças relacionadas aos temas, enfoques teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção das pesquisas. Quanto às abordagens metodológicas, segundo a autora, os estudos “qualitativos” ganharam espaço e trazem consigo uma variedade de possibilidades de ação: estudos de caso, etnografia, história oral, entre outros. Por fim, diante dessas mudanças, o pesquisador passa a se inserir no contexto da pesquisa, não olhando mais só de fora.

Tais mudanças apontadas exigem então repensar como validar um trabalho científico, considerando seus métodos e conhecimentos produzidos. André (2000) salienta a fragilidade dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa em Educação, em função do desenvolvimento de muitos estudos baseados em porções reduzidas da realidade; da utilização de instrumentos precários de coleta de dados; de as pesquisas apresentarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem

respaldo teórico; da confusão entre ensino e pesquisa; e da falta de diferenciação entre ação e investigação, ou seja, da dificuldade de o pesquisador se distanciar da pesquisa e se colocar como investigador, e não ator.

Diante desse contexto dos perigos do uso equivocado da metodologia, quando se inicia uma pesquisa, é preciso ter em mente que seu objetivo principal é a produção de conhecimentos novos; desse modo, métodos e técnicas adequadas precisam ser utilizados para garantir rigor nessa produção. Assim, o pesquisador deve ser o artesão intelectual (MILLS, 2009) de sua pesquisa, e, tendo como perspectiva que cada pesquisa é única, é também única a metodologia empregada para alcançar os objetivos traçados.

Nessa lógica, conforme argumenta Luna (2017, p. 14), “a metodologia não tem mais *status* próprio, precisando ser definida em um contexto teórico-metodológico”, isto é, a metodologia só tem sentido se discutida dentro de um quadro teórico com seus pressupostos epistemológicos. Dessa maneira, “o papel do pesquisador passa a ser o de um *intérprete* da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica” (LUNA, 2017, p. 14, grifo do autor). O que se espera do pesquisador não é mais que estabeleça a veracidade de seus resultados, mas que seja capaz de demonstrar que o conhecimento produzido é fidedigno e relevante do ponto de vista teórico e para a sociedade. Então, enfatiza-se a importância de a teoria e a metodologia estarem articuladas, pois a metodologia não se sustenta sozinha, nem deve aparecer de forma isolada. Logo, a análise de dados deve estar atrelada à teoria escolhida.

Considerando toda essa conceituação e contextualização até aqui expostas, apresentamos, em um primeiro momento, o recorte temporal do estudo, bem como justificamos e anunciamos o material empírico. Em um segundo momento, explicitamos a metodologia adotada no trabalho, composta pela pesquisa documental (MAY, 2008) entrelaçada à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Além disso, explicamos como construímos a análise do material empírico para compor a tese.

5.1 As políticas curriculares: dos recortes ao campo de empiria

Reiteramos que esta tese visa também refletir sobre o contemporâneo e sobre as subjetividades que vêm sendo fabricadas, posto que não se pode mais ler o neoliberalismo apenas no âmbito do Estado, sendo necessário concebê-lo como um

modo de conduzir a vida. Voltamos a questionar como se apresenta o conceito de equidade nesse contexto. Ao que parece, anteriormente ao contexto neoliberal, o Estado produzia a igualdade pela promoção de políticas que tinham esse fim; no entanto, hoje, com a reconfiguração do Estado, na qual o indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio destino, o problema que se delineia é: como se fabrica a equidade em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizada ou na sociedade da aprendizagem? Logo, busca-se a resposta pela interpretação das políticas curriculares que vêm sendo implementadas.

Para alcançar o objetivo proposto, de *compreender como a noção de equidade é mobilizada e quais sentidos logra nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica no contexto posterior à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996)*, buscou-se, até aqui, conceituar políticas curriculares e currículo; diagnosticar o presente a partir das mudanças no mundo do trabalho; investigar a emergência da equidade em uma discussão teórica, política, ética e filosófica, bem como sua inserção em documentos internacionais destinados ao campo educacional.

A partir de então, passa-se a apresentar os recortes da investigação e o material de análise. A escolha pelo recorte temporal posterior à LDB (1996) deu-se por esta lei ser um marco na educação brasileira e há mais de duas décadas vir impulsionando e regulando políticas e reformas no sistema, sendo inclusive citada como referência nos documentos curriculares selecionados para a investigação. Assim, a LDB (Lei n.º 9.394/96) é a atual legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil nos dois níveis: Educação Básica e Superior.

Ainda, conforme Vieira, S. (2008), a LDB mantém muito das leis anteriores, em especial da Constituição Federal (CF) de 1988, mas também traz novidades, ampliando os direitos e os deveres relativos à educação. No que tange ao direito, reafirma a CF e engloba o Ensino Fundamental como direito público subjetivo. Como dever do Estado, traz de novo o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade, ou seja, pela primeira vez a Educação Infantil tem espaço garantido em lei.

Além disso, a LDB define o regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, explicitando o que cabe a cada uma dessas esferas. E estabelece, em termos de financiamento, a obrigatoriedade de um percentual mínimo ser destinado ao ensino público. As unidades escolares públicas de Educação Básica

passam a ter garantidos progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Ademais, a lei evidencia quais são as responsabilidades dos sistemas de ensino, das escolas e dos docentes. O texto também traz, quanto ao magistério, sua valorização enquanto profissionais da educação escolar.

Já a escolha, no objetivo desta tese, pelo nível da Educação Básica deve-se ao fato de esta ser um direito público subjetivo, ou seja, obrigatória; portanto, se o objetivo é investigar o conceito de equidade nas políticas, tem-se clareza de que é no nível básico que se encontram os indivíduos menos favorecidos, que têm esse direito garantido em lei e precisam desse tipo de atendimento diferenciado.

Desse modo, para dar continuidade ao relato da pesquisa, que se encontra diretamente ligada ao campo da política educacional, em especial ao campo curricular, apresentamos o material empírico que foi analisado. Os materiais selecionados para a composição da tese são documentos curriculares orientadores instituídos, em nível federal, após a LDB (BRASIL, 1996), por serem documentos que orientam as práticas curriculares no sistema. Destacamos que, em um primeiro momento, possuíamos dois blocos, sendo o segundo de programas educacionais, mas, após indicações da banca de qualificação e uma imersão no material empírico, mantivemos apenas o bloco dos documentos orientadores. Ainda, depois de uma primeira exploração do material empírico, alguns documentos foram excluídos por se repetirem ou não contribuírem para a pesquisa, e alguns documentos essenciais foram incluídos: o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 (BRASIL, 2004), o Parecer CNE/CEB n.º 3, de 8 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018) e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

Desse modo, esse primeiro bloco (Quadro 2) é composto por 18 documentos, os quais foram divididos em cinco blocos maiores, apresentados na sequência: Parâmetros Curriculares Nacionais (3), Diretrizes Curriculares Nacionais (11), Referencial Curricular (1), Planos Nacionais de Educação (2) e Base Nacional Comum Curricular (1).

Quadro 2 – Bloco dos documentos curriculares brasileiros

Ano	Documento curricular
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª Série) (BRASIL, 1997)
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998d)
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CEB n.º 04/98) (BRASIL, 1998a)
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (Parecer CEB n.º 15/98) (BRASIL, 1998b)
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB n.º 22/98) (BRASIL, 1999)
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução (BRASIL, 1998c)
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte I – Bases legais (BRASIL, 2000)
2001	Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001)
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Parecer CNE/CP n.º 003/2004) (BRASIL, 2004)
2009	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB n.º 20/2009) (BRASIL, 2009)
2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 4/2010) (BRASIL, 2010b)
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB n.º 11/2010) (BRASIL, 2010a)
2011 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução n.º 2/2012) (BRASIL, 2012a, 2012b)
2014	Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014)
2017	Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)
2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2017 (Parecer CNE/CEB n.º 3/2018) (BRASIL, 2018)
2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019) (BRASIL, 2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tem-se três documentos: no ano de 1997, foi publicado o primeiro, voltado às primeiras séries do Ensino Fundamental (na época, 1ª a 4ª séries); no ano seguinte, ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; e, no ano de 2000, ao Ensino Médio. Conforme indicam os documentos, os Parâmetros são referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular (BRASIL, 1997), além de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000). A proposta era de que seu desenvolvimento se desse a partir da sua discussão e tradução em projetos educativos nas escolas: “será preciso

operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento” (BRASIL, 1998d, p. 10).

Nesse sentido, os PCN foram selecionados para análise por serem diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais relativos a cada disciplina. Não são documentos obrigatórios; no entanto, norteiam o trabalho de professores, coordenadores e diretores de escolas públicas e privadas, podendo servir de referência para modificar objetivos, conteúdos e didática de ensino, ou seja, modificar o currículo escolar.

5.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tem-se 11 documentos referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Foram publicadas as três primeiras diretrizes, separadas por nível de ensino, no ano de 1998; em 2004, as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; em 2009, as DCN para a Educação Infantil; em 2010, as DCN para o Ensino Fundamental de 9 anos e as DCN Gerais para a Educação Básica; em 2011, 2012 e 2018, as DCN para o Ensino Médio; e, ainda, incluem-se as DCN para formação de professores, do ano de 2019, que instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

As Diretrizes Curriculares, diferentemente dos Parâmetros Curriculares, são normas obrigatórias, as quais orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Dessa forma, são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Além disso, as DCN “articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e com vistas à consecução dos objetivos da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 5). Desse modo, as Diretrizes são

emergentes da LDB (BRASIL, 1996), que prevê, em seu artigo 9º, como incumbência da União:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Assim, inspiradas nos princípios constitucionais e na LDB, as DCN se “operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor [...]” (BRASIL, 2013, p. 47). Portanto, para além de orientar os currículos escolares em suas diferentes etapas e modalidades, as Diretrizes orientam os cursos de formação inicial e continuada dos professores.

5.1.3 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Quanto aos Referenciais Curriculares, são documentos que existem em nível federal, estadual e municipal. No entanto, como, nesses dois últimos níveis, devem ser elaborados conforme as especificidades regionais e a investigação proposta aqui se dá com base em políticas em nível de país, selecionou-se apenas o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) do ano de 1998.

O RCNEI integra a série de documentos dos PCN, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, atendendo às determinações da LDB, a qual, pela primeira vez, trouxe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Então, o Referencial “foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos [...]” (BRASIL, 1998c, p. 5).

Desse modo, o Referencial é um documento orientador das práticas de professores que atuam na Educação Infantil. É composto de três volumes: volume 1 – Introdução; volume 2 – Formação pessoal e social; volume 3 – Conhecimento de mundo. Para esta investigação, será considerado o volume 1.

5.1.4 Planos Nacionais de Educação

Os Planos Nacionais de Educação (PNE) determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira para um período de dez anos. São planos decenais elaborados com o intuito de que haja um projeto de educação que tenha duração e vigência independentemente da troca de governos, garantindo, assim, a continuidade de políticas. Devem orientar, ainda, a constituição de planos em nível estadual e municipal. Foram elaborados por exigência tanto da CF de 1988 como da LDB de 1996 e aprovados no ano de 2001, com vigência até 2010, e de 2014, com vigência até 2024.

Nesse sentido, os PNE foram instituídos com o objetivo de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Os Planos estabelecem metas que estão diretamente relacionadas ao currículo, como, por exemplo, garantir alfabetização, formação de professores, erradicação do analfabetismo escolar, gestão democrática, entre outras, e propõe estratégias para alcançar essas metas. Por isso, também se enquadram nos documentos a serem analisados para compreender os sentidos do conceito de equidade nas políticas curriculares brasileiras.

5.1.5 Base Nacional Comum Curricular

Por fim, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual, após muitas discussões e embates e diversas versões, teve sua versão final homologada no ano de 2017. A BNCC parte de pressupostos da LDB, dos PNE e das DCN, sendo um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A Base tem como intuito nortear a formação de currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do país. Desse modo, a BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam no decorrer de sua escolaridade básica.

A BNCC tem como foco o desenvolvimento de competências gerais para a educação:

[...] 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, 2017, p. 8).

Dessa forma, a Base é o último documento selecionado e é de grande importância para compreender como a noção de equidade é mobilizada e quais sentidos logra nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica. Isso porque, ao realizar uma breve análise desse documento, Silva, Silva e Vasques (2018) alertam que, além de estabelecer conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, tem grande ênfase no desenvolvimento de competências e que, em termos de conhecimento, a BNCC parece aproximar-se de uma visão utilitarista e mercadológica da aprendizagem.

5.2 As políticas curriculares: procedimentos analíticos e a construção da pesquisa

Para a pesquisa em tela, optou-se pela utilização da pesquisa documental. Conforme May (2004), a pesquisa documental cobre uma ampla variedade de fontes: estatísticas oficiais, fotografias, textos e dados visuais em geral. Inclui documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e relato de pessoas sobre incidentes ou períodos; registros governamentais, como anais de congressos, registros ministeriais, debates, discursos; conteúdos da mídia de massa; mapas; desenhos; romances; peças; livros; a internet; e documentos pessoais. Ainda, segundo a literatura sobre a classificações das fontes, May (2004) infere que essa ampla variedade de documentos pode ser classificada e dividida em três grupos principais: os documentos primários, secundários e terciários; os documentos públicos e privados; e as fontes solicitadas e as não solicitadas.

No entanto, com um possível número elevado de fontes documentais, o pesquisador precisa saber quais pode utilizar e como fazê-lo. Por isso, para além de conhecer as fontes, é necessário compreender como realizar a pesquisa e fazer a análise documental. A abordagem de análise documental não tem um modelo único, uma receita a ser seguida. Contudo, May (2004, p. 212), ao conceituar a análise documental, alerta para o fato de que não se pode interpretar os documentos de forma

desligada ou independente da realidade social: “se pudermos ler os relatos de um documento, separado dos métodos que empregamos para obtê-lo, não estamos sugerindo, novamente, que haja fatos sociais que existem independentemente de interpretação?”.

Além disso, os documentos são produções de um contexto social, político e econômico mais amplo. “Os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas constroem a realidade social e as versões dos eventos” (MAY, 2004, p. 213). Desse modo, não se pode tomá-los como artefatos neutros que registram a realidade social, e sim como produtores dessa realidade.

Após compreender que os documentos não podem ser interpretados fora da sua realidade social, é necessário escolher quais fontes serão analisadas e então se encaminhar para a coleta dos documentos. Entretanto, “os métodos utilizados dependem não apenas das perspectivas do pesquisador, mas também do tempo e dos recursos disponíveis, das metas da pesquisa e dos problemas encontrados na coleta de dados” (MAY, 2004, p. 215-216). Logo, o pesquisador pode se deparar com diversos impasses na coleta dos documentos necessários à pesquisa.

Durante a coleta dos documentos, é preciso identificar quais documentos poderão trazer melhores/verdadeiras contribuições para a pesquisa. Nesse sentido, Scott (1990 *apud* MAY, 2004) propõe quatro critérios para avaliar a qualidade das evidências presentes nas fontes documentais: a autenticidade (documento genuíno); a credibilidade (evidência sincera e não distorcida); a representatividade (relacionada à “tipicidade” e impulsionada pelos objetivos do estudo); e o significado (relacionado com o que o documento é e o que ele diz).

Após a coleta, o pesquisador parte para a análise dos documentos selecionados; para tanto, reitera-se que o entendimento do significado do documento está atrelado ao contexto social. Há diversas abordagens de análise, tanto quantitativas como qualitativas, já que os “documentos não existem isolados, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido” (MAY, 2004, p. 222). Então, como o centro da pesquisa é o seu problema, a realidade não está no documento em si, ou seja, pesquisa-se no documento, e não o documento.

Dessa maneira, para a interpretação dos documentos coletados para a tese, a análise de conteúdo poderá ser utilizada, na composição metodológica, como

ferramenta/estratégia, em uma perspectiva de abordagem qualitativa¹⁰. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1998, p. 9).

Conforme Moraes (1998, p. 10), “a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal”. Assim, o material coletado chega “ao investigador em estado bruto, necessitando então ser processado para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo” (MORAES, 1998, p. 10).

Para dar início às análises, selecionamos o já referido bloco de documentos de políticas curriculares demonstrado no Quadro 2. Ao realizar a primeira leitura do material empírico, tentamos manter um olhar sem vícios, sem buscar focar nos sentidos que emergiram na revisão de literatura ou nos documentos internacionais, procurando fazer uma leitura com a mente aberta, atenciosa e sem predeterminações.

Godoy (1995) argumenta que a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase, de pré-análise, é identificada como uma fase de organização: “[...] estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis” (GODOY, 1995, p. 24).

É o momento em que se tem um primeiro contato com o material a ser submetido à análise e com a “[...] escolha deles, a formulação das hipóteses e/ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (GODOY, 1995, p. 24). Não obstante já se possa iniciar a pesquisa com algumas questões básicas, a partir da análise de conteúdo pode-se definir, com mais perspicácia, quais materiais serão mais propícios para analisar o problema.

É também nessa primeira fase que se constitui o *corpus* de análise, o qual, segundo Bardin (1977, p. 96-97), é “[...] o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica muitas

¹⁰ Bogdan e Biklen (1991) argumentam que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva; os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para essa abordagem.

vezes, escolhas, seleções e regras”. Por isso, devem ser consideradas as principais regras, quais sejam:

- a) regra da exaustividade: é preciso considerar todos os elementos do *corpus*;
- b) regra da representatividade: pode-se fazer uso da amostragem, caso ela represente o todo e possa ser generalizada;
- c) regra da homogeneidade: os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha; e
- d) regra de pertinência: os documentos devem ser adequados e devem corresponder aos objetivos da análise (BARDIN, 1977).

Logo, com o material empírico em mãos, iniciamos essa primeira etapa. Após a leitura do material selecionado, conseguimos organizar um primeiro quadro (Quadro 3)¹¹, no qual fomos inserindo excertos que pareciam, apesar de não trazerem o conceito escrito, estar relacionados ou representarem a equidade. Durante essa leitura, alguns documentos também foram sendo descartados, o que nos possibilitou compor definitivamente o *corpus* de análise.

Quadro 3 – Primeira leitura

Documento	Excertos
Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).	<p>É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (p. 27)</p> <p>Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (p. 27)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a definição dos procedimentos a serem seguidos, é possível iniciar a segunda fase, de exploração do material, “[...] que nada mais é do que o cumprimento

¹¹ Durante toda a construção da pesquisa, trabalhamos articulando os quadros, que foram sendo organizados juntamente com o referencial teórico. Os três sentidos de equidade (promoção de oportunidade, atenção à diversidade e diferenciação pedagógica) emergiram dessa articulação, não tendo sido definidos *a priori*.

das decisões tomadas anteriormente” (GODOY, 1995, p. 24). Nessa etapa, o pesquisador deverá ler os documentos selecionados, adotando os procedimentos de codificação, categorização e classificação.

Em uma segunda etapa, agora partindo de uma nova leitura do quadro organizado, fomos observando os excertos e, em uma coluna adicional ao lado, fazendo comentários sobre aspectos que identificávamos ou que pareciam importantes naquele momento (Quadro 4).

Quadro 4 – Comentários gerais

Documento	Excertos	Comentários
Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).	<p>É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à <i>educação de qualidade para todos</i> e às possibilidades de participação social. (p. 27)</p> <p>Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a <i>qualidade da formação</i> a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor <i>uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.</i> (p. 27)</p>	<p>Não é um documento obrigatório.</p> <p>Traz um bloco sobre avaliação, como esta deve ser, critérios....</p> <p>No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material. (p. 61)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, voltamos a ler os documentos e organizamos um novo quadro, com outra coluna, destacando conceitos que apareceram nos excertos (Quadro 5).

Por fim, a terceira fase é o tratamento dos dados e a interpretação. Nessa etapa, o pesquisador dá significado e validade aos resultados brutos obtidos. Segundo Godoy (1995, p. 24), a interpretação dos resultados “[...] deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois [...] interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”.

Quadro 5 – Destaques/conceitos

Documento	Excertos	Comentários	Destaques/conceitos
Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).	<p>É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à <i>educação de qualidade para todos</i> e às possibilidades de participação social. (p. 27)</p> <p>Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a <i>qualidade da formação</i> a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor <i>uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.</i> (p. 27)</p>	<p>Não é um documento obrigatório.</p> <p>Traz um bloco sobre avaliação, como esta deve ser, critérios....</p> <p>No texto que se segue, são apontados alguns tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação: autonomia; diversidade; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material. (p. 61)</p>	<p>Qualidade;</p> <p>Aprendizagens essenciais;</p> <p>Aparece “competências”;</p> <p>Aprender a aprender/ educação permanente;</p> <p>Desenvolver capacidades;</p> <p>Autonomia.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa terceira fase, criamos um novo quadro (Quadro 6), o qual nos possibilitou, marcando com cores, uma pré-visualização do conceito de equidade, mobilizada em dois planos: plano político (visando à promoção de oportunidades e à atenção à diversidade) e plano escolar (promovendo a diferenciação pedagógica).

Quadro 6 – Dois planos

Documento	Excertos
Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).	<p>É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (p. 27)</p> <p>Desde a construção dos primeiros computadores, na metade deste século, novas relações entre conhecimento e trabalho começaram a ser delineadas. Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (p. 27-28)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: cor azul – plano político; cor rosa – plano escolar.

Após essa organização, em que todos os documentos foram revisitados, surgiu a necessidade, olhando para esses dois planos, de fazermos um nova esquematização, separando os documentos em períodos. Assim, foram criados três novos quadros (Quadros 7-9).

Quadro 7 – Bloco 1 – Promoção de oportunidades (1997 a 2001)

Ano	Documentos
1997	PCN Séries Iniciais (BRASIL, 1997)
1998	PCN Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d)
2000	PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000)
1998	DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a)
1998	DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b)
1998	DCN para a Educação Infantil (BRASIL, 1999)
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c)
2001	Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Bloco 2 – Atenção à diversidade (2004 a 2012)

Ano	Documentos
2004	DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004)
2009	DCN para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)
2010	DCN Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b)
2010	DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a)
2011	Parecer (n.º 5/2011) que dispõe sobre as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a)
2012	Resolução (n.º 2/2012) que dispõe sobre as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Bloco 3 – Diferenciação curricular (2014 a 2019)

Ano	Documentos
2014	Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)
2017	Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)
2018	Atualização das DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2018)
2019	DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir disso, passamos a trabalhar com os três blocos de forma separada, mas considerando o todo social e histórico. Segue abaixo, no Quadro 10, uma pequena parte da organização de um dos blocos. Nessa última organização, íamos realizando uma nova leitura do documento e destacando em negrito as partes essenciais para a construção da análise.

Quadro 10 – Bloco 1 – Promoção de oportunidades (1997 a 2001)

Documentos	Excertos
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer CEB n.º 04/98 (BRASIL, 1998a)	A nação brasileira através de suas instituições, e no âmbito de seus entes federativos vem assumindo, vigorosamente, <i>responsabilidades crescentes para que a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.</i> (p. 1)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer CEB n.º 022/98 (BRASIL, 1999)	<i>Educação Infantil não é portanto um “luxo” ou um “favor”, é um direito a ser melhor reconhecido pela dignidade e capacidade de todas as crianças brasileiras, que merecem de seus educadores um atendimento que as introduza a conhecimentos e valores, indispensáveis a uma vida plena e feliz.</i> (p. 13)

Fonte: Elaborado pela autora.

Reiterando, o recorte do material empírico para o período posterior à LDB (BRASIL, 1996) deu-se por esta ser um marco na educação brasileira, impulsionando

e regulando as políticas e reformas no sistema educacional brasileiro. Ainda, a escolha pela Educação Básica deve-se ao fato de ser um direito de todos; assim, é nesse nível que se encontram todos os indivíduos, inclusive os menos favorecidos, e, por essa condição, precisa-se de políticas que contemplem a equidade. A partir dos pressupostos teóricos até então apresentados e das sistematizações acima descritas, foi possível realizar a análise dos documentos curriculares e compor a tese defendida no próximo capítulo.

6 A METAMORFOSE DA EQUIDADE NAS POLÍTICAS CURRICULARES: DA PROMOÇÃO DE OPORTUNIDADES À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

No final dessa discussão sobre a metamorfose do mundo, evidencia-se que a problemática da metamorfose da desigualdade é a questão essencial do futuro. Primeiro, isso ocorre por causa da institucionalização das normas da igualdade, o que significa que a desigualdade global não pode mais ser ignorada porque a perspectiva nacional, que produzia a impossibilidade de comparação entre espaços nacionais de desigualdade, não funciona mais. As desigualdades existentes são despojadas de sua legitimidade, e por isso se tornam (abertamente ou não) um escândalo político. Segundo, porque a desigualdade aumenta também dentro do contexto nacional. Terceiro, os recursos públicos que poderiam compensar as desigualdades crescentes são abolidos. Quarto, por causa da distribuição de males, que produz classes de risco e diferentes tipos e graus de desigualdade. Há uma síntese de pobreza, vulnerabilidade e ameaças implicadas na mudança climáticas e nos desastres naturais. Em suma, o *neandertalense* e o *Homocosmopoliticus* estão vivendo num mundo em que a desigualdade se tornou social e politicamente explosiva. O problema da desigualdade surge hoje no contexto dos chamados desastres naturais, que são de fato produzidos pelo homem, em contraste com um horizonte em que a igualdade foi prometida para todos (BECK, 2018, p. 252).

Iniciamos, propositalmente, este capítulo da pesquisa pelo último parágrafo do livro *A metamorfose do mundo* (2018), publicação póstuma de Ulrich Beck, que serviu de fio condutor para nossos argumentos nesta tese. O autor nos provoca a refletir que o mundo não está mudando, com algumas coisas permanecendo e outras se modificando, mas está se metamorfoseando, ou seja, estamos diante de uma transformação muito mais radical. Alerta-nos, em tom analítico bastante perspicaz, para o fato de a metamorfose da desigualdade ser a “questão do futuro”. O que nos parece é que essa questão já é do nosso presente, pois, como antes dito, hoje nosso Estado não é mais capaz de garantir igualdade e talvez busque formas de promover equidade.

Essa conceituação de metamorfose¹² de Beck (2018) nos faz ponderar sobre alguns pontos abordados, os quais porventura nos levariam a pensar conceitualmente em uma “metamorfose da equidade” no campo curricular e educacional. Vejamos esses pontos.

¹² Conforme Beck (2018, p. 19), a origem da palavra é latina, via grego – *meta* (mudança) + *morphe* (forma) –, e a forma mutante é a chave. “A noção de ‘metamorfose’ pode ser definida como uma grande mudança para algo diferente e implica uma transformação completa num tipo diferente, uma realidade diferente, um modo diferente de estar no mundo, ver o mundo e fazer política.”

Primeiro, o autor destaca que a metamorfose é uma expressão descritiva, e não normativa. Ou seja, geralmente, quando os sociólogos falam de “mudança”, é compreendida como mudança política, “em outras palavras, como uma mudança programática na sociedade sob a bandeira de socialismo, neoliberalismo, fascismo, feminismo, colonização, descolonização, ocidentalização, etc.” (BECK, 2018, p. 33). No entanto, “esse tipo de mudança consciente, intencional e programática da sociedade, tendo em vista objetivos específicos” (BECK, 2018, p. 33), é o que o autor não designa como metamorfose do mundo. Nesse ponto, entendemos que, apesar de termos a clareza de que o neoliberalismo é a “nova razão do mundo” (DARDOT, LAVAL, 2016) e que as políticas educacionais têm se originado nesse contexto, precisamos olhar para o conceito de equidade, no campo curricular, como uma mudança que talvez não tenha sido consciente e intencional, programada com objetivos tão específicos.

Um segundo ponto é de “tudo ou o novo”. Aqui Beck (2018) enfatiza que nem tudo que acontece hoje na sociedade pode ser tomado como metamorfose, mas que também seria equivocado “deixar de considerar a metamorfose desde o princípio – como é costumeiro nas teorizações tradicionais – e recusar-se a vê-la ao menos como uma possibilidade” (BECK, 2018, p. 34). O autor ressalta não estar interessado no presente em sua totalidade, e sim no que é novo nessa realidade: “somente no contexto da metamorfose do mundo que podemos explorar as relações entre metamorfose, mudança, reprodução e seus movimentos compensatórios” (BECK, 2018, p. 34). Nesse contexto, pensamos que podemos ver as mudanças na equidade, na esfera educacional, como uma possibilidade de metamorfose, já que compreendemos igualmente, como já explicitado, que as subjetividades dos sujeitos têm sido fabricadas diante de uma metamorfose do mundo do trabalho.

Ainda, conforme Beck (2018, p. 35), a “metamorfose do mundo não diz de maneira alguma se uma dada transformação é para melhor ou para pior. Como conceito, ela não expressa nem otimismo e nem pessimismo sobre o curso da história”. Mais do que isso, ela “deixa tudo em aberto e nos orienta para a importância das decisões políticas” (BECK, 2018, p. 35). Nesse ponto, importa-nos não construir hipóteses deterministas; ao olhar para a equidade mobilizada nas políticas curriculares, precisamos ficar atentos para tomá-la nem como positiva nem como negativa, mas como uma decisão política, passível de reinterpretações.

Outro ponto de convergência com a teoria de metamorfose desenvolvida por Beck (2018, p, 36) “surge de sua conexão com as teorias da sociedade de risco mundial, cosmopolização e individualização – em outras palavras, modernização reflexiva e segunda modernidade”. Nesse sentido, de outra perspectiva, com a ajuda de Bauman (2001, 2008), também já refletimos sobre a sociedade cada vez mais individualizada e sobre nossa preocupação de como a equidade é mobilizada nesse contexto. Quanto à cosmopolização, Beck (2018, p. 21) enfatiza que o paradoxo da metamorfose é que o mundo é cosmopolizado: “o global – isto é, a realidade cosmopolizada – não está apenas ‘lá fora’, mas constitui a realidade estratégica vivida de todos”. Ainda, ressalta que as pessoas, mesmo que não saiam do lugar, são cosmopolizadas, “estão ligadas ao mundo em especial porque o telefone celular se tornou uma parte essencial do cotidiano através do globo” (BECK, 2018, p. 22).

Em suma, metamorfose não é mudança social, não é transformação, não é evolução, não é revolução e não é crise. É uma maneira de mudar a natureza da existência humana. Significa a era dos efeitos colaterais. Desafia nosso modo de estar no mundo, de pensar sobre o mundo, de imaginar e fazer política (BECK, 2018, p. 36).

E é nesse contexto contemporâneo de espaços de ação cosmopolizados, de uma sociedade cada vez mais líquida e flexível, a qual fabrica novas subjetividades e fortalece a existência de processo de individualização, que olhamos de um modo “novo” para a mobilização da equidade nas políticas curriculares das últimas décadas, sugerindo que esta tem se metamorfoseado.

Ademais, é profícuo destacar que o conceito de metamorfose serve de base para estruturar as análises quando olhamos para os deslocamentos da equidade nas políticas curriculares no período selecionado. Não se deu *a priori*, pois surgiu a partir da imersão no material empírico e do embasamento teórico. É nessa lógica que, na sequência, exploramos e analisamos as políticas curriculares pós-LDB.¹³

6.1 Equidade nas políticas curriculares: a promoção de oportunidades

Iniciamos com uma afirmação: a educação não deve ser privilégio. Ela é um direito de todos; mais que isso, é um direito público e subjetivo! Essa asserção ressoa

¹³ Salientamos que os excertos dos documentos, material empírico, serão apresentados em caixas de texto para uma melhor visualização do leitor.

como consenso na contemporaneidade e se manifesta na sua garantia em lei, expressa tanto em nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), quanto em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Sendo um direito público e subjetivo, é constituído simultaneamente pela sua obrigatoriedade e gratuidade; sendo assim, qualquer cidadão pode acioná-lo e exigí-lo do poder público, uma vez que, como evidenciam os documentos referidos, a educação é dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Apesar dos desafios encontrados para a materialização desse direito, precisamos considerar que, com a democratização do acesso, temos um avanço; no entanto, ainda é preciso garantir e oferecer um acesso com qualidade e permanência. E, quando falamos em qualidade, referimo-nos a qualidade social¹⁴.

Segundo Libâneo (2008), qualidade social é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento das capacidades indispensáveis para o atendimento das necessidades individuais e sociais dos sujeitos, para a inserção no mundo do trabalho e para a constituição da cidadania, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária. Em síntese, “escola com qualidade social significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão” (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Além disso, uma escola de qualidade social, como argumenta Silva, M. (2009, p. 225), “é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação”, é uma escola que busca “compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação”. É, portanto, uma escola que se preocupa com o conhecimento e com vivências

¹⁴ Oliveira e Araujo (2005) argumentam que, no Brasil, historicamente, a qualidade em educação foi percebida de três formas: determinada pela oferta insuficiente (década de 1940); relacionada ao fluxo escolar (década de 1970); e associada à aferição de desempenho dos estudantes (a partir da década de 1990). Na legislação, com a CF de 1988 e a LDB de 1996, a preocupação com uma educação de qualidade vai se estabelecendo, sendo foco de fundos de financiamento, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1997 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2007, e de planos, como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em 2007. No entanto, o conceito de “qualidade social” vai ser citado apenas uma vez no PNE de 2001 e só vai ganhar espaço nas DCN da Educação Básica em 2010, aparecendo nos artigos 8º, 9º, 10, 13, 43, 52, 55 e 59.

efetivamente democráticas.

Essa qualidade social deveria ser possível de forma igual para todos. Contudo, quando temos em voga um discurso meritocrático de que somos todos iguais no ponto de partida, torna-se cada vez mais presente um movimento de busca pela equidade em substituição à igualdade. Desse modo, vamos explicitar um pouco esse contexto de surgimento da equidade entrelaçada à justiça social em educação.

Bajoit (2015), ao questionar se a educação contribui para a justiça social, argumenta que as sociedades ocidentais e em via de ocidentalização, neste segundo incluindo o Brasil, têm passado por mudanças sociais e culturais desde o final dos anos 1960. Essas mudanças acarretaram um novo modelo cultural vigente, levando à substituição de um modelo cultural progressista por um modelo cultural subjetivista. Com isso, alguns princípios de sentido mudam, entre os quais o autor destaca cinco: o Progresso, a Nação, a Razão, a Igualdade e o Dever.

O Progresso refere-se à mudança com relação à qualidade de vida. As pessoas não abrem mão do progresso; entretanto, por questões éticas e ecológicas, querem-no com devido equilíbrio com os bens naturais, ou seja, preservar e proteger o meio ambiente e a saúde. Quanto à Nação, esta se torna cada vez mais substituída pelo local e pelo global. Não existem mais fronteiras ou uma “Pátria”, mas uma rede em que as pessoas se sentem “cidadãos do mundo”, como, de outra perspectiva já defendido por Beck (2018). Por sua vez, a Razão se assenta no fato de haver a necessidade de ter uma democracia mais responsável, descentralizada, participativa, respeitosa e transparente, e não mais apenas uma democracia representativa. Ainda:

A Igualdade é cada vez mais substituída pela equidade e identidade. Ontem, os grupos de pressão ou movimentos sociais que defendiam os seus interesses, reivindicando vantagens iguais: a utilidade igual, igualdade de tratamento (que se traduz bem pela expressão: trabalho igual, salário igual). Nos dias de hoje, porém, não é mais a igualdade real que importa, mas a equidade, ou seja, a igualdade de oportunidades: igual mérito, igual tratamento. Além disso, os atores agora querem ter um tratamento adaptado a sua singularidade e identidade. Ontem eles tinham o seu interesse em termos da igualdade de redistribuição (de igualdade), mas nos dias de hoje a busca traduz-se em termos de reconhecimento (de identidade) (BAJOIT, 2015, p. 60, grifos do autor).

Por fim, o Dever é substituído pelo Direito, ou seja, o indivíduo passa a reivindicar seu Direito de ter os recursos necessários para seu desenvolvimento pessoal e ser um “indivíduo-sujeito-ator”. Assim, as sociedades, nesse contexto, convidam os indivíduos a serem sujeitos e atores em sua vida pessoal: “as nossas

sociedades estão em processo de passar de um princípio fundado sobre a utilidade para outro com base no mérito” (BAJOIT, 2015, p. 61).

Contudo, para se tornar “o ‘indivíduo-sujeito-ator’ de sua vida pessoal, é necessário... muito mérito! No contexto desta injunção é muito difícil de conseguir” (BAJOIT, 2015, p. 62). Logo, esses indivíduos, no âmbito desse modelo cultural subjetivista, são impelidos a serem vistos como sujeitos-atores; no entanto, não possuem os meios para tal, não têm recursos nem crenças para viver sob o princípio do mérito. Então, será que nesse contexto a educação está verdadeiramente contribuindo para a justiça social?

Ao olharmos para as primeiras políticas curriculares, elaboradas no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, como os PCN para as Séries Iniciais (BRASIL, 1997), os PCN para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), os PCN para o Ensino Médio (2000), as DCN para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); as DCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a), as DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 1998b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), e o Plano Nacional de Educação (2001), percebemos uma primeira mobilização da equidade, em um plano político, macro, vindo ao encontro de um dever do Estado democrático de busca pela justiça e de uma *promoção de oportunidades*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram os primeiros documentos curriculares que emergiram no ano posterior à promulgação da LDB. Eles foram criados para orientar os currículos escolares e tinham o intuito de nortear a prática docente, sugerindo conteúdos a serem trabalhados.

Como podemos observar nos excertos abaixo, os PCN reforçam a existência de uma sociedade democrática e trazem a equidade como um princípio básico que deve ser garantido pela democratização da escola, ou seja, o acesso a todos a conteúdos mínimos:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 1997, p. 27, grifos nossos).

Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar assegurada pelas instituições, sabe-se que *para assegurar os princípios básicos da equidade é preciso garantir o acesso dos cidadãos ao conjunto dos bens públicos, dentre os quais insere-se o dos conhecimentos socialmente relevantes* (BRASIL, 1998, p. 50, grifos nossos).

No entanto, é importante salientar que, apesar do seu caráter não obrigatório, como afirma Galian (2014, p. 651), “os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras”. Assim, esse Estado, o qual se diz democrático e não impositivo, passou a “oferecer” orientações “não obrigatórias” que, na prática, se tornaram efetivas por todo o território nacional:

[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil (GALIAN, 2014, p. 652).

Nesse contexto de reforço à democratização da educação e *promoção de oportunidades*, novos documentos curriculares foram propostos, agora de caráter obrigatório. De modo a atender uma exigência da LDB de fixar diretrizes, no ano de 1998 são apresentadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para os três níveis de ensino da Educação Básica.

Vale ressaltar aqui que todo esse primeiro bloco de documentos – LDB, PCN, DCN, RCNEI e PNE –, historicamente, foi elaborado durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizado por políticas neoliberais. Ainda, é preciso reiterar que essas políticas de cunho economicista seguem a lógica estabelecida no início dos anos 1990 pelo Governo Itamar Franco, quando foi estabelecido o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003):

A proposta economicista e tecnicista do *Plano Decenal* ganhou mais concretude durante o Governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (LIBÂNEO, 2012, p. 21, grifos do autor).

Logo, complementando os PCN, as DCN surgem também incorporando a educação como uma demanda de uma sociedade democrática, reforçando-a como um direito do cidadão:

A nação brasileira através de suas instituições, e no âmbito de seus entes federativos vem assumindo, vigorosamente, responsabilidades crescentes para que a *Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena* (BRASIL, 1998a, p. 1, grifos nossos).

Da mesma forma os *Direitos e Deveres de Cidadania e o Respeito à Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em sociedade, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para o indivíduo e para todos* (BRASIL, 1998a, p. 4, grifos nossos).

Assim, é possível observar que, nesse primeiro período, os documentos curriculares – tanto os PCN quanto as DCN – se desenham no seio de uma sociedade democrática, a qual visa, por meio da educação, promover oportunidades de participação e exercício pleno da cidadania.

Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), que surge na mesma proposta dos PCN de não ser obrigatório, mas de orientar práticas docentes e os currículos, também reforça essa *promoção de oportunidades*, nesse caso, especificamente, a promoção de oportunidades de acesso à Educação Infantil:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atender para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as *responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas* (BRASIL, 1998c, p. 17).

No entanto, se estamos olhando para o plano político, para o plano de ação do Estado, que se diz democrático, mas é ao mesmo tempo neoliberal, é preciso retomar a ideia de Ball (2014) de que o Estado neoliberal está desenvolvendo uma governança em “rede”. Nessa rede, o desenvolvimento das políticas está mudando: “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre política” (BALL, 2014, p. 34). Então, apesar de esses documentos curriculares apresentarem e defenderem um Estado democrático, na prática é necessário ficarmos atentos para, como alerta Ball (2016), a existência de uma despolitização, de uma aversão à democracia.

E, diante dessa possível despolitização, Ball (2016) argumenta pela necessidade do reconhecimento da educação como uma questão política e

democrática. “A educação dos cidadãos democráticos requer alfabetismo crítico e político, não apenas formação em habilidades funcionais que conduzem ao alfabetismo técnico” (BALL, 2016, p. 34, tradução nossa). Também é fundamental que as escolas “se ocupem das alfabetizações para uma cidadania ativa local e global, incluindo uma visão crítica do mundo do trabalho” (BALL, 2016, p. 34, tradução nossa).

Além disso, como pode ser observado nos excertos apresentados, as DCN ressaltam a busca de equidade, justiça e igualdade para todos. Nessa esteira, para promover uma sociedade democrática, justa e feliz, essas diretrizes incorporam o princípio da igualdade de oportunidades à educação:

Mas, acima de tudo, *a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Para isso os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB no Inciso IX de seu Artigo 4 (BRASIL, 1998b, p. 24, grifos nossos).*

Mas há que se pensar na própria natureza dos afetos, sentimentos e capacidades cognitivo/linguísticas, sócio/emocionais e psico/motoras das *crianças, que exigem políticas públicas para si e suas famílias, propiciando-lhes a igualdade de oportunidades de cuidado e educação de qualidade (BRASIL, 1999, p. 7, grifos nossos).*

Nesta perspectiva fica evidente que o que se propõe é a negociação constante entre as autoridades constituídas, os educadores e as famílias das crianças no sentido de *preservação de seus direitos, numa sociedade que todos desejamos democrática, justa e mais feliz (BRASIL, 1999, p. 10, grifos nossos).*

No entanto, se considerarmos o contexto neoliberal em que as DCN foram elaboradas, precisamos ser críticos no sentido de que a justiça social não pode se basear apenas na premissa de participação do cidadão na sociedade, já que, em uma sociedade democrática, a igualdade meritocrática de oportunidades é central:

Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais (DUBET, 2008, p. 11).

Em outras palavras, as sociedades democráticas apresentam a liberdade e a igualdade para os indivíduos, porém estão longe de garantir uma verdadeira emancipação. Logo, “a igualdade de oportunidades é a única maneira de produzir

desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças [...]” (DUBET, 2008, p. 11). Assim, essa igualdade de oportunidades presente nas DCN é, ao que parece, uma forma de justificar a meritocracia decorrente do discurso neoliberal.

Conforme apontam Valle e Ruschel (2009), apesar da democratização da educação, ainda estamos distantes de garantir uma escola justa. Baseada em ideais meritocráticos, “à escola foi delegado o poder de preparar o conjunto de uma faixa etária e assegurar uma repartição mais democrática das posições profissionais e hierárquicas na sociedade” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 181). Nesse contexto, a meritocracia surge como uma via justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas.

Valle e Ruschel (2009), ao realizarem uma análise das políticas educacionais brasileiras desde a década de 1930, apontam que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foi a primeira legislação educacional a preceituar a igualdade de oportunidades, sendo na sequência mencionada na Constituição Federal de 1967. No entanto:

[...] longe de incorporar na educação do país o princípio fundamental da meritocracia escolar, a igualdade de oportunidades associa *gratuidade a precariedade e a aproveitamento*: o ingresso nos sistemas públicos de ensino destina-se exclusivamente aos que demonstrarem “efetivo aproveitamento” e comprovarem “falta ou insuficiência de recursos” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 192, grifos das autoras).

Desse modo, o ensino continuava sendo seletivo. Só com a Constituição Federal de 1988, a qual determina o direito público subjetivo, atrelando o direito à obrigatoriedade e à gratuidade como um dever do Estado, é que “fica determinada a oferta de oportunidades para todos, ao menos em relação à escolaridade obrigatória mantida para o ensino fundamental, sem, contudo, igualar – ou, ao menos, aproximar – os percursos escolares das diferentes camadas sociais” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 196).

Na Constituição Federal de 1988, os princípios meritocráticos são indicados na definição das finalidades educacionais, que estabelecem o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Também, ao referenciar os talentos individuais, prevê o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (VALLE; RUSCHEL, 2009). Nessa esteira, a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional de 1996 vai manter esses princípios meritocráticos, estendendo-os aos demais níveis de ensino da Educação Básica. Portanto,

A igualdade de oportunidades deve ser assegurada a partir de múltiplas modalidades de oferta (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial) e apoiada por diversos programas suplementares (transporte escolar, bolsas de estudo, material didático, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, alimentar), visando contemplar a diversidade de condições da população escolarizável (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 196).

Conforme argumentam Valle e Ruschel (2009), a escola, até a metade do século XX, foi excludente e seletiva. A partir de 1945, o discurso meritocrático ganhou força, mas a expansão das oportunidades escolares foi lenta. Por fim, “as recentes políticas para a educação brasileira, em vigor desde 1988, confrontam-se com a contradição entre um ‘desejo de igualdade’ e uma realidade muito hierarquizada e desigual” (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 199).

Percebe-se, enfim, que as sociedades modernas depositam uma grande expectativa na meritocracia e na superioridade da instituição escolar como instância de democratização e de diminuição das desigualdades sociais. A escola vem, cada vez mais, sendo desafiada a contribuir para a superação da condição privilegiada de nascimento, que pesa contra as classes despossuídas, tanto de capital econômico quanto de capital cultural (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 200).

Nesse sentido, ainda há que se considerar, nessas políticas curriculares, que a ascensão de uma sociedade justa, via educação, vai reforçando a ideia de *promoção de oportunidades* e traz consigo o apelo à superação das desigualdades sociais:

Não se pode deixar de levar em conta que, *na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda* têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. *É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático*, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social (BRASIL, 1997, p. 27, grifos nossos).

Com certeza, *a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna* (BRASIL, 1998d, p. 138, grifos nossos).

Um outro dado a considerar diz respeito à *necessidade do desenvolvimento das competências básicas* tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que *todos* desenvolvam e ampliem suas capacidades é *indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores* (BRASIL, 2000, p. 11, grifos nossos).

Pelos excertos acima, retirados dos PCN, podemos observar que a *promoção de oportunidades* coloca na educação uma grande aposta para superar as desigualdades sociais. Contudo, precisamos considerar que, nesse contexto meritocrático:

[...] estamos diante de injustiças quando o que está em questão são as desigualdades resultantes das condições socioeconômicas e culturais de nascimento. Sobre elas pesa, de maneira inquestionável, a chamada “loteria social”. Em sociedades como a nossa, essas desigualdades acabam sendo assumidas como destino – ou como sina –, embora decorram da herança (econômica, social, cultural) (VALLE, 2018, p. 328).

Em outras palavras, nesse viés, a educação seria capaz de anular as diferenças sociais, econômicas e culturais que os sujeitos possuem, responsabilizando-os por buscar um futuro de sucesso. Ao propor que, pela *promoção de oportunidades*, ao “acessar” a escola, todos passam a ser iguais e que as desigualdades escolares são decorrentes do esforço de cada um e não da sua origem, o mérito é cada vez mais reforçado. E, ao invés de diminuir as desigualdades sociais, a competição escolar que se estabelece acaba por fortalecer ainda mais essas desigualdades.

Observamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais também colocam sob responsabilidade da educação a superação de desigualdades sociais:

Pesquisas têm apontado para *discriminações e exclusões* em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a *preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas*. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo conseqüências destrutivas. *Reverter este quadro* é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz (BRASIL, 1998a, p. 5, grifos nossos).

No primeiro caso são *jovens que aspiram melhores padrões de vida e de emprego*. No segundo são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. *Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socio-economicamente*, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 1998b, p. 8, grifos nossos).

Nessa esteira, as DCN fortalecem o discurso de que a escola é um meio eficaz de promover oportunidades para os cidadãos, revertendo um quadro de desigualdades e levando-os, se assim o quiserem, ao sucesso pessoal. No entanto, como argumenta Dubet (2008, p. 40), “A ficção mais eficaz e mais banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho escolar”. Nesse contexto, o aluno que fracassa é responsabilizado pelo seu próprio fracasso e, “ao mesmo tempo, sua igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido ‘livremente’ sobre suas *performances* escolares trabalhando mais ou menos” (DUBET, 2008, p. 40-41, grifos do autor).

No fundo, 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 fracassos fatalmente engendrados por essa competição estejam privados das consolações coletivas. “Infelicidade aos vencidos!” Assim, a escola da igualdade das oportunidades e do mérito aparece como uma máquina que aspira e empurra os alunos num mesmo movimento. Essa crueldade é ainda mais aguda quando a crença na igualdade das oportunidades leva a propor a excelência a todos – sem o que a competição não seria justa –, o que tem como consequência colocar em prática uma orientação pelo fracasso. O aluno não é orientado em função de suas incompetências e da distância que o separa de um modelo de excelência, ao qual ele é “obrigado” a aderir em nome da justiça e da universalidade da detecção do mérito (DUBET, 2008, p. 42).

Por fim, o primeiro Plano Nacional de Educação, que foi sancionado no ano de 2001 e surge trazendo um diagnóstico do sistema educacional na época e apontando diretrizes e metas a serem alcançadas para a melhoria educacional no período de uma década, corrobora essa visão de que a educação seria capaz de reduzir ou superar as desigualdades da sociedade:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: [...] *a redução das desigualdades sociais e regionais* no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública [...] (BRASIL, 2001, p. 6, grifos nossos).

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um *avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem* (BRASIL, 2001, p. 18, grifos nossos).

É fundamental fortalecer a educação como um dos alicerces da rede de proteção social. *A educação deve ser considerada uma prioridade estratégica para um projeto nacional de desenvolvimento que favoreça a superação das desigualdades na distribuição de renda e a erradicação da pobreza* (BRASIL, 2001, p. 75, grifos nossos).

Desse modo, nessa busca por superação de desigualdades sociais, ainda é possível observar, nessas políticas, a influência de organismos internacionais, os quais, como já referido em seção anterior, apresentam sentidos de equidade relacionados à igualdade meritocrática de oportunidades, tendo como foco a redução da pobreza, a qualificação de mão de obra e o desenvolvimento econômico dos países. Os próprios documentos, como podemos verificar nos PCN, fazem menção a esses organismos internacionais e à busca de uma educação para todos, como proferido na Conferência de Jomtien em 1990:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, *resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos* (BRASIL, 1997, p. 14, grifos nossos).

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de *“tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos”* (BRASIL, 1998d, p. 19, grifos nossos).

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96:

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser* (BRASIL, 2000, p. 14, grifos nossos).

Sobre as consequências que a Conferência de Jomtien teve para o Brasil, Libâneo (2012) expõe uma importante argumentação sobre como essa Declaração influenciou o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras por duas décadas, sendo que essa influência se deu de forma negativa:

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei no 9.394/96), entre outras. A hipótese básica a ser desenvolvida aqui é de que estes vinte anos de políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da *Declaração de Jomtien*, selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio (LIBÂNEO, 2012, p. 15, grifos do autor).

Conforme o autor, as metas propostas na Declaração foram “encolhidas” e distorcidas na interpretação brasileira, levando ao surgimento de uma escola para o acolhimento social, onde as necessidades básicas de aprendizagem vão sendo reduzidas às necessidades mínimas.

Soma-se a essa Declaração os demais documentos oriundos de outras Conferências Mundiais de Educação, da CEPAL, da UNESCO e do Banco Mundial, já analisados em seção anterior, os quais também vieram a influenciar as propostas educacionais brasileiras. De acordo com Libâneo (2016, p. 40), “uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social”. Assim, nessa lógica, leva-se à implementação de um currículo instrumental ou de resultados.

Ainda é válido destacar, dentre as orientações da UNESCO para a educação, a construção do Relatório Delors (DELORS, 1998), que aparece no excerto acima do PCN Ensino Médio (BRASIL, 2000). Para a construção desse Relatório, a UNESCO convocou especialistas do mundo todo para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual foi coordenada pelo político e economista francês Jacques Delors.

O Relatório surgiu em um contexto de crise do modelo de produção e do capital, em um período em que se iniciaram várias reestruturações econômicas e sociais que

chegaram até o campo educacional. O próprio documento coloca a educação como uma “salvadora” dos problemas da sociedade:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1998, p. 10, grifos nossos).

O documento igualmente reforça a ideia da existência de uma sociedade global, transição que já enfatizamos anteriormente com Beck (2011). Porém, mais que isso, o Relatório reitera a concepção de um “cidadão do mundo”, que seja ativo e responsável pelo desenvolvimento mundial: “tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do seu país e das comunidades de base” (DELORS, 1998, p. 14).

É importante destacar que o documento também fortalece o conceito de *promoção de oportunidades*, ao passo que considera a competição e o mérito indispensáveis à igualdade de oportunidade:

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. [...] A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (DELORS, 1998, p. 15, grifos nossos).

Dessa maneira, a educação ao longo da vida é proposta no Relatório como uma “chave” de acesso ao século XX, e a educação básica, como um “passaporte para a vida”. Apresenta igualmente como princípio os quatro pilares necessários para a educação: o aprender a “conhecer”, a “fazer”, a “conviver” e a “ser”, os quais evidenciam o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, esse desenvolvimento tem foco em competências como inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, criatividade, espiritualidade, capacidade de iniciativa e inovação. Ou seja, são competências essenciais para o sujeito aprender a

desenvolver “os próprios talentos” e tornar-se o “novo trabalhador”, que precisa ser responsável pelo seu próprio destino e “adaptar-se” às mudanças exigidas pela sociedade. As DCN para o Ensino Médio fazem referência a esse documento e aos seus pilares:

A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação Para O Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste que nenhuma delas deve ser negligenciada (BRASIL, 1998b, p.17, grifos nossos).

Nessa esteira, Ciavatta e Ramos (2012, p. 12), ao realizarem uma análise das DCN para o Ensino Médio e das DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico, do ano de 1999, refletem sobre “a tendência global à regulação curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais”. E assim reafirmam essa constatação da influência do Relatório sobre o que chamam de a “era das diretrizes”:

O relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, influenciou esse movimento com a formulação das quatro grandes necessidades de aprendizagem ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No Brasil, as DCNEM e as DCNEP, ambas baseadas em competências, tiveram como fundamento os princípios axiológicos expostos nas respectivas diretrizes, na verdade, uma releitura desses pilares. Nesse documento e em outros que orientaram as reformas, a principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta. A era das diretrizes coincide, assim, com a era das incertezas (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Essa “era das incertezas” se reflete na busca por qualificação de mão de obra dos trabalhadores para o desenvolvimento econômico dos países e pode ser percebida nos documentos ao evidenciarem o desenvolvimento de capacidades e competências para aprendizagem ao longo da vida, ou, ainda, como mostram os excertos acima, o desenvolvimento das capacidades de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Essa visão carrega um caráter predominantemente utilitarista para a educação. Essa instrumentalização da educação pode ser notada já nos PCN para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998d), como mostram os excertos a seguir:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de *ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos*. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem *capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”*. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o *aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente* (BRASIL, 1997, p. 27-28, grifos nossos).

Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem *capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, a máxima “aprender a aprender”* parece se impor à máxima *“aprender determinados conteúdos”* (BRASIL, 1998d, p. 44, grifos nossos).

Isso significa novas demandas para a educação básica, em que se destacam os conteúdos que façam sentido para o momento de vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o *aprendizado de que o processo de aprender é permanente* (BRASIL, 1998d, p. 44, grifos nossos).

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho [...] (BRASIL, 1998d, p. 138, grifos nossos).

Como podemos observar nos excertos, o “aprender a aprender” é incorporado desde os primeiros anos da Educação Básica e se intensifica ao chegar ao Ensino Médio. Nessa lógica, o conhecimento escolar vai cedendo espaço para a aprendizagem ao longo da vida:

Invariavelmente [...] em documentos de política de importantes instituições internacionais (OCDE, Unesco, etc.), a educação foi cedendo o seu lugar à aprendizagem ao longo da vida, à aquisição de competências e de habilidades tendo em vista atingir objetivos de crescimento econômico e de competitividade, de inclusão social e de cidadania, que são geralmente expressos através de lemas apresentados em estilo épico, consensual ou, mesmo, sem alternativa racional, e quase sempre com intuitos de justificação (LIMA, 2012, p. 17).

Desse modo, percebe-se, nos PCN e DCN para o Ensino Médio, o desejo de que o estudante construa capacidades de iniciativa e inovação, que desenvolva competências como cooperação, solidariedade, tolerância, criatividade, espírito inventivo, curiosidade e afetividade e que se adapte às exigências do mundo do trabalho:

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam (BRASIL, 2000, p. 13, grifos nossos).

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se *deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo* (BRASIL, 2000, p. 14, grifos nossos).

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a *criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade*, para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente* (BRASIL, 1998b, p. 21, grifos do autor).

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a *capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar*, a fim de que o educando possa *adaptar-se às condições em mudança na sociedade*, especificamente no mundo das ocupações (BRASIL, 1998b, p. 35, grifos nossos).

Assim, é esperado que o estudante possa desenvolver um processo de educação permanente e conviver com o incerto, o imprevisível, o diferente e adaptar-se a uma sociedade com mudanças constantes. Nessa mesma esteira, vem o Plano Nacional de Educação, afirmando a necessidade de adquirir competências:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, p. 25, grifos nossos).

Nesse contexto, como alerta Lima (2012, p. 41), a aprendizagem ao longo da vida passa a ser “centrada em estratégias para a competitividade econômica, para a criação de emprego, para a flexibilidade e a coesão social”. A partir da orientação dos organismos internacionais, as políticas educativas começam a relacionar educação ao desenvolvimento econômico e à redução da pobreza, como afirma Libâneo (2016, p. 46-47):

A educação fundamental, assim, passa a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para o êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo “de todos”, isto é, dos mais pobres. Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho.

Entretanto, nessas políticas curriculares do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, essas estratégias são encobertas pelo discurso da *promoção de oportunidade* e da meritocracia, segundo o qual, garantindo o acesso, todos teriam a mesma chance e seriam capazes de progredir com sucesso. Dessa forma, assemelham-se muito aos documentos de organismos internacionais, os quais, por sua vez, como já discutido, trazem os sentidos de equidade relacionados à igualdade meritocrática de oportunidades, tendo como foco a redução da pobreza, a qualificação de mão de obra e o desenvolvimento econômico dos países.

Após esse primeiro período, que compreende os anos de 1997 até 2001, temos um pequeno intervalo de dois anos, até chegarmos a um segundo período de produção de políticas curriculares brasileiras. Nesse novo momento, iniciado no ano de 2004, ao analisar os documentos produzidos, podemos perceber uma primeira metamorfose do conceito de equidade, passando da promoção de oportunidades para a atenção à diversidade cultural.

6.2 Equidade nas políticas curriculares: atenção à diversidade cultural

As políticas curriculares que compõem esse segundo período compreendem um conjunto de seis diretrizes para todos os níveis e modalidades da Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

(BRASIL, 2010a); Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 (BRASIL, 2012a) e Resolução n.º 2/2012 (BRASIL, 2012b), que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Ao olhar para esses documentos, que compõem quase uma década de diretrizes, percebemos uma metamorfose da equidade, direcionando-se para uma maior *atenção à diversidade cultural*. É fato que os PCN já lançavam luz à necessidade de considerar a diversidade; no entanto, naquele momento, a preocupação maior era a promoção de oportunidades. A partir dessa nova “era de diretrizes” é que essa preocupação com a diversidade cultural se acentua¹⁵, como verificaremos nos excertos que serão apresentados.

Ainda, é importante destacar que a definição do conceito de diversidade é algo complexo e seu uso tem sido explorado nacional e internacionalmente. Nas políticas curriculares, perpassa por outros conceitos, como diferença, identidade, imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua, além de ser instituído em propostas pedagógicas denominadas multiculturalismo, interculturalismo e pluralismo cultural. Portanto, abordar a diversidade cultural nas políticas educacionais é um tanto delicado e por vezes confuso.

Mas o que tem a diversidade a ver com a equidade? Como já discutido com Dubet (2008) e Crahay (2000, 2013), pensar a equidade envolve pensar uma escola justa ou, então, a menos injusta possível. Nesse sentido, iniciamos com alguns questionamentos feitos por Libâneo e Silva (2020) e buscamos tensionar essas questões ao analisar as diretrizes elencadas:

Algumas questões vêm à tona ao se considerar essas relações. Que noção de justiça educacional está por detrás das finalidades enunciadas? A busca pela justiça social na escola se resolve colocando a atenção à diversidade como finalidade educativa predominante? Ou esse atendimento à diversidade subordina-se a funções clássicas da escola voltadas para a formação cultural e científica dos alunos? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade? É possível pensar um tipo de ensino que assegure a todos os alunos aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de

¹⁵ É importante destacar que, conforme Rodrigues e Abramowicz (2013), a partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações. Ainda, a eleição de Lula, construída em parceria com os movimentos sociais, criou em 2003 um cenário de muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional e de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras. Assim, a partir de 2003, intensificam-se as ações relacionadas à diversidade.

ensino-aprendizagem? Tais perguntas mostram a relevância das finalidades educativas escolares e como seus enunciados se refletem na formulação de uma concepção de escola socialmente justa. Ao mesmo tempo, fornecem indicativos de que não é possível conceber uma escola justa sem se levar em conta a diversidade sociocultural e as formas de se lidar política e pedagogicamente com ela (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 818).

Além de considerar esses questionamentos, é possível entender, junto com Boto (2005), que o direito à educação teria se desenvolvido em três gerações. Conforme a autora, a primeira geração é contemplada quando todos passam a ter acesso à escola; a segunda geração se dá quando, para além do acesso, inicia-se a busca por um padrão de qualidade do ensino ofertado; e a terceira geração seria mais recente, aquela que leva em conta a diferença, quando a escola passa a conceber “[...] padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito [...]” (BOTO, 2005, p. 779). Desse modo:

Romper algumas amarras simbólicas do conhecimento escolar exigiria um esforço voltado não mais agora para a direção exclusiva da igualdade, ainda que com qualidade, mas, substancialmente, para projetar, acatar e conviver com diferenças: distintas trajetórias, percursos alternativos, diferentes pertencas culturais passam a reivindicar fazer parte do currículo. Um currículo que, aberto quanto aos conteúdos, possa entretecer a diversidade, mobilizando-se pela desconstrução de uma falsa unidade de um saber seqüencial, repartido em disciplinas estanques e hierarquizadas entre si. A terceira geração dos direitos educacionais 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).

No entanto, compreender a relação entre cultura e educação é algo ainda complexo. Apesar de esse reconhecimento proposto nas DCN (BRASIL, 2004) se apresentar como uma resposta curricular dada aos movimentos sociais que reivindicam reparação e/ou representação cultural, o termo cultura em educação vem provocando diferentes propostas, dependendo do viés em que é interpretado:

Na área da educação, a explosão semântica tem produzido propostas na clave da cultura que se distinguem e que se denominam como multiculturalismos, interculturalismos, culturalismos etc. Ora cultura designa a identidade, ora a diferença e o diverso; ora é aquilo que significa *eu*, ora é o *outro*. Ora a cultura é a síntese e o comum de todas as culturas, em uma vertente do interculturalismo, por exemplo; ora é um conjunto, um mosaico de culturas, como no multiculturalismo em uma de suas ramificações. É esse

uso generalizado da palavra cultura, associado ao diverso, à diversidade e/ou à diferença, mas também ao uno, ao universal, ao *comum* e ao local, que tem sido objeto de disputa não só teórica, mas também na prática social, contribuindo para a imprecisão e o esvaziamento conceitual de cultura, diversidade e diferença. Diz-se *cultura* e já não se sabe mais qual é o sentido atribuído (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 19, grifos dos autores).

Nesse cenário, os autores destacam que, com a globalização, avanços tecnológicos e mudanças do capital, esse debate se intensifica, derrubando fronteiras e fazendo com que a própria nação/povo passe a reivindicar uma cultura. Além disso, Rodrigues e Abramowicz (2013), ao realizarem um estudo das produções acadêmicas brasileiras¹⁶ que envolveu trabalhos publicados entre os anos de 1990 e 2007 de diferentes vertentes teóricas, demonstram que houve uma passagem de uma educação homogênea para uma educação que considera a diversidade.

Apesar disso, Rodrigues e Abramowicz (2013) salientam que a própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), embora tenha contribuído para a institucionalização de temáticas que até então não eram abordadas na formulação de políticas educacionais, tem compreensões de diversidade ainda múltiplas, que se alternam de acordo com as Secretarias envolvidas nas formulações dos programas. Nem mesmo o Ministério da Educação (MEC) tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade. “A ideia de diversidade tem servido como um grande conceito *guarda-chuva* para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 26, grifos dos autores).

Ao olharmos para a legislação educacional brasileira, a Lei n.º 10.639¹⁷, de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB, Lei n.º 9.394/96, para incluir, no currículo dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Assim, um primeiro aspecto a destacar nas diretrizes que compõem este bloco é a

¹⁶ Os autores destacam que o debate brasileiro sobre cultura se centrou principalmente nos temas relativos ao currículo; além disso, os PCN, em um primeiro momento, ao trazerem a pluralidade cultural como tema transversal, criaram um território, um lugar para a contenção dos temas postos na educação.

¹⁷ Esta é a primeira lei educacional proposta pelo governo Lula que contempla a diversidade. Junto a ela, outras ações foram executadas, como a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ainda em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no ano de 2004.

preocupação com o reconhecimento e a valorização das contribuições de outros povos para a constituição do nosso país.

Vejam os que, inicialmente, o foco maior nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004 é a reafirmação de políticas de reparação e ações afirmativas:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de *políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade*. [...] Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – *descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos* – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, *tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada* (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos [...]. (BRASIL, 2004, p. 3, grifos nossos).

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 4, grifos nossos).

Ou seja, a equidade aqui vai aparecer na *diversidade cultural* pautada, em um primeiro movimento, em questões étnico-raciais, representada na busca por reparar e garantir o direito à educação aos povos negros/africanos que foram historicamente marginalizados, considerando e valorizando suas identidades e contribuições culturais. É nessa lógica que surgem também, por exemplo, as políticas de ações afirmativas e cotas em universidades¹⁸.

¹⁸ Apesar de a lei oficial ser sancionada apenas em 2012 – Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida também como **Lei de Cotas** –, várias Universidades já tinham ações nesse sentido desde os anos 2000. A lei reserva no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição.

Conforme Abreu e Mattos (2008), os PCN, ao abordarem a pluralidade cultural, trouxeram como pano de fundo as relações étnico-raciais, que passaram a se efetivar nas DCN:

Ela se tornará o foco central da Lei nº 10.639/2003 e do parecer aprovado pelas “Diretrizes”. Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. [...] Também redigido por especialistas, no âmbito do campo especificamente pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas “Diretrizes” possui um tom claramente mais político que o dos PCNs, já que diretamente relacionado à questão do combate ao racismo. De maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento. Nesse sentido, o parecer se propõe “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 8-9).

Nesse sentido, a diversidade aparece nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) como uma resposta à demanda de povos afrodescendentes, como política afirmativa de reparação e valorização de sua cultura, história e identidade:

Sendo assim, em uma primeira instância, esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros historicamente e, em uma última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade (VIEIRA, A., 2003, p. 86).

Logo, as políticas de ações afirmativas se originam para enfrentar as desigualdades raciais, ao passo que consideram as diferenças e propõem mecanismos de reparação/redistribuição e discriminação positiva, para assim promoverem o direito de todos à educação. Portanto, efetivam-se em ações equitativas.

Após esse primeiro movimento, a diversidade cultural vai surgir nas políticas curriculares brasileiras fazendo um segundo movimento, aquele que passa a olhar não só para as questões de raça e etnia, mas inclui e considera diferentes grupos sociais e suas especificidades. Vejamos alguns fragmentos das DCN da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Educação Básica (BRASIL, 2010a):

Desde muito pequenas, *as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais*, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim *questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa*, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2009, p. 8, grifos nossos).

O reconhecimento da *constituição plural das crianças brasileiras*, no que se refere à *identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa*, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças (BRASIL, 2009, p. 11, grifos nossos).

Artigo 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a *criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade*, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010a, p. 7, grifos nossos).

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um *processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos*. Trata-se das *questões de classe, gênero, raça, etnia, geração*, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – *pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade, todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira* e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010a, p. 28, grifos nossos).

Analisando essas DCN, podemos perceber esse deslocamento do conceito de diversidade de raça/etnia para abarcar muitos outros significados, considerando diferenças culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual, além de incluir as pessoas com deficiência.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), ao examinarem produções em educação, alertam para uma “ascensão da diversidade” como um tema em disputa por correntes teóricas e na realidade social. Além disso, sinalizam que estamos passando por um processo de “[...] absorção e/ou resposta ao agravamento dos conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas, etnias e raças e de acolhida às ações, demandas e discursos dos movimentos sociais – negro, feminista, indígena, homossexual, [...]”, ao passo que esses grupos “[...] reivindicam, há algumas décadas

o reconhecimento e inserção social e política dos particularismos étnicorraciais e culturais no interior do quadro nacional, especialmente nas políticas educacionais” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86). Nesse sentido:

No que diz respeito às especificidades, faz-se necessário destacar que o debate sobre diversidade se diferencia em vários contextos nacionais de acordo com o período de emergência e nas causas principais que geram ou impõem a discussão sobre determinados grupos, identidades culturais, discriminação entre outros temas. [...] imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade, sendo que em vários contextos esses fatores estão inter-relacionados ou interseccionados (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87).

Assim, reivindicações de diferentes movimentos sociais vão exigindo acesso a direitos iguais e demandando políticas de reconhecimento e valorização, ao mesmo tempo que buscam combater formas de preconceito e estereótipos que justificam a sua inferiorização. Nessa esteira, podemos observar que as DCN para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010a) e para o Ensino Médio (BRASIL, 2012a, 2012b) também trazem o conceito de diversidade abrangendo diversos grupos, bem como a necessidade de garantir o direito à diferença:

Nas últimas décadas, tem se firmado, ainda, como resultado de movimentos sociais, o *direito à diferença*, como também tem sido chamado *o direito de grupos específicos verem atendidas suas demandas*, não apenas de natureza social, mas também individual. [...] mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. *O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos* (BRASIL, 2010a, p. 3-4, grifos nossos).

Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem *as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras*. Em decorrência, espera-se que a *escola esteja atenta a essas diferenças*, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (BRASIL, 2010a, p. 4, grifos nossos).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o *debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos* (BRASIL, 2012a, p. 9, grifos nossos).

Por se desejar que as experiências de aprendizagem venham a tocar os estudantes, afetando sua formação, mostra-se indispensável a promoção de um ambiente democrático em que *as relações entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes se caracterizem pelo respeito aos outros e pela valorização da diversidade e da diferença* (BRASIL, 2012a, p. 41, grifos nossos).

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...]

XIV - *reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;*

XV - *valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas; [...]* (BRASIL, 2012b, p. 6-7, grifos nossos).

No entanto, os conceitos de diversidade e diferença, apesar de se relacionarem, não são a mesma coisa e possuem diferentes significados conforme o contexto em que são utilizados. Logo, se considerarmos que essas DCN vêm sendo produzidas em um contexto neoliberal, o significado que mais se aproxima talvez seja um dos descritos por Abramowicz, Rodriguez e Cruz (2011, p. 91):

Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. Vendem-se produtos para as diferenças, é preciso neste sentido incentivá-las.

Nessa lógica, as diferenças justificam as desigualdades, e “a narrativa da nação diversa, de um povo diverso, gera materiais didáticos no campo da educação e não sabemos mais se falamos de raça ou de cultura ou de desigualdade social, ou de diferença” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93). Assim, o uso indiscriminado dos conceitos de diferença e diversidade ocasionam um esvaziamento

político e social, levando-as a serem utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais. Então, “o diferente” já não faz mais diferença:

A diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade. Há desigualdades irreconciliáveis, seja de poder, seja das classes sociais, mas isto é obscurecido. Portanto, há muitas maneiras de esvaziar aquilo que são diferenças que é o contrário da construção identitária, pois cabe às diferenças: borrá-las. Em relação à diversidade supõe-se que a troca se realiza entre homens livres e iguais, o que sabemos não existe (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 93-94).

Daí a necessidade de ficarmos atentos para que, ao tentar abranger o todo, o universal, a escola não acabe apagando as diferenças e justificando as desigualdades sociais.

Temos até aqui dois movimentos: o primeiro é a diversidade como uma demanda de grupos raciais pela busca de reconhecimento e reparação, desencadeando políticas de ações afirmativas; e, no segundo, a diversidade se torna mais abrangente, para além da raça, passando a abarcar diferenças culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual e incluindo as pessoas com deficiência. Por fim, ao olharmos para a quase uma década de DCN, percebemos um terceiro movimento, voltado à diversidade. Esse movimento traz a necessidade de, ademais de reconhecer e valorizar toda essa diversidade, adaptar e flexibilizar o currículo para atender às especificidades dos estudantes. Vejamos isso, primeiramente, direcionado a alguns grupos específicos:

Essa exigência é explicitada no caso de crianças *filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras*, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essas Diretrizes orientam o trabalho pedagógico no estabelecimento de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações, e indicam a adoção de estratégias que garantam o *atendimento às especificidades dessas comunidades – tais como a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades e ambientes – em respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento*. Elas apontam para a *previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo*, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo (BRASIL, 2009, p. 11, grifos nossos).

Artigo 37. *A Educação Escolar Indígena* ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais *têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade* e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010a, p. 12, grifos nossos).

Artigo 41. *A Educação Escolar Quilombola* é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, *requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade* e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2010a, p. 13, grifos nossos).

Assim, com relação à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola, as DCN apresentam a necessidade de diferenciar os currículos, rotinas, calendários e atividades com vistas a valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. Esses grupos já tem suas Diretrizes¹⁹ próprias e específicas a serem seguidas.

No entanto, para além desses grupos específicos, as DCN analisadas também trazem a importância de flexibilizar o currículo para atender à diversidade cultural existente. Podemos observar esse deslocamento da diversidade nas DCN para o Ensino Médio:

A definição da *identidade do Ensino Médio* como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, *desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes*, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2012a, p. 29, grifos nossos).

IX – Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada *a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados*, a fim de melhor responder à *heterogeneidade e pluralidade de condições*, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, *com suas especificidades etárias, sociais e culturais*, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2012a, p. 49, grifos nossos).

(continua)

¹⁹ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer CNE/CEB n.º 13/2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer CNE/CEB n.º 16/2012).

(continuação)

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, *devem*: [...]

III – *fomentar alternativas de diversificação e flexibilização*, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, *estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social*, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (BRASIL, 2012a, p. 63, grifos nossos).

Art. 14. O *Ensino Médio*, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, *mediante diferentes formas de oferta e organização*:

XI - a organização curricular do *Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições*, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento;

XII - *formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas*, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, *atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio*; [...] (BRASIL, 2012b, p. 6, grifos nossos).

Ao analisarmos essas DCN para o Ensino Médio, podemos perceber o surgimento da ideia de itinerários formativos, ou seja, da diferenciação pedagógica. Nesse sentido, inferimos que talvez essa diferenciação, que vai se acentuar nas DCN analisadas no bloco seguinte, pode ter sido justificada inicialmente pela atendimento à diversidade cultural dos estudantes.

Desse modo, identificamos três movimentos da diversidade cultural nas políticas curriculares: o primeiro originado de uma demanda racial, da luta do movimento negro; o segundo atentando para outros grupos e suas especificidades (culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual e pessoas com deficiência); e o terceiro adaptando e flexibilizando o currículo para atender às especificidades dos estudantes.

Nessa lógica, retomamos os questionamentos iniciais propostos por Libâneo e Silva (2020) para compreender os deslocamentos da equidade nas políticas curriculares. Os autores indagam, entre outras coisas, se a busca pela justiça social se resolveria se colocássemos a atenção à diversidade como uma finalidade

predominante; se a supervalorização da diferença poderia levar a sacrificar o atendimento à igualdade; e, ainda, se seria possível pensar um tipo de ensino que assegurasse a todos os alunos aprender aquilo que é necessário como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considerar a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Pois bem, analisando as DCN e as nuances da diversidade presentes nestas, infere-se que o que está em jogo é a busca por uma escola justa e equitativa e que pensar essa escola não é possível sem considerar a diversidade sociocultural dos nossos alunos. Entretanto, só reconhecer e valorizar grupos excluídos historicamente, tomar a diversidade como uma política universalista que esvazia a diferença ou, ainda, propor currículos flexíveis não nos parece o caminho mais adequado para se efetivar, na prática, a escola justa ou equitativa proposta nos documentos curriculares.

Infere-se também que essa ampliação do conceito de equidade, que passa da promoção de oportunidades para a atenção à diversidade, alarga o campo do direito à educação. Como afirma Boto (2005, p. 794), “[...] pensar na terceira geração da idéia de democracia na escola supõe, certamente, averiguar projetos pedagógicos que estão na base do firmamento de cada cultura educativa em sua especificidade”. Logo, ao considerar a diversidade cultural, o direito à educação se desloca do campo do “acesso” para um possível “sucesso” pelo reconhecimento e pelo direito à diferença.

É desse ponto de vista que falamos em metamorfose do conceito de equidade, pois, no primeiro bloco, ela se efetivava nas políticas curriculares pela *promoção de oportunidades*, ou seja, pelo acesso de todos à escola, mas já dava indícios, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de uma preocupação por uma pluralidade cultural. No segundo bloco, a equidade vai se modificando e passa a se apresentar com forte foco na *diversidade cultural*, isto é, no reconhecimento e na valorização dos diversos grupos sociais. E, por fim, nessa perspectiva de metamorfosear-se, que ocorre sem uma mudança brusca, mas situada histórica e socialmente, no terceiro bloco a equidade, para além de garantir o acesso e a diversidade, vai seguindo as trilhas da flexibilização curricular: ela se fortalece na *diferenciação pedagógica*, como veremos a seguir.

6.3 Equidade nas políticas curriculares: diferenciação pedagógica

A diferenciação do ensino e a individualização dos percursos de formação não saberiam fazer a escola “tal como ela é”, contentando-se em *acrescentar-lhe* a ela o cuidado e a consideração com as diferenças. Não é nem um andar a mais no edifício, nem uma simples modulação das práticas, é uma reconstrução da arquitetura de conjunto que se impõe (PERRENOUD, 2000, p. 53, grifos do autor).

Como mais recentes políticas curriculares brasileiras, temos, neste terceiro bloco, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído no ano de 2014; a Base Nacional Comum Curricular, que teve sua terceira e última versão promulgada em 2017; a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no ano de 2018, que surge como resultado da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, e a posterior Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no ano de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A análise dessas políticas, como será apresentado nesta seção, demonstra uma terceira metamorfose da equidade: no contemporâneo, ela passa a ser operacionalizada com foco na *diferenciação pedagógica*. Para prosseguir para a análise, é essencial compreender que a diferenciação curricular²⁰, que é o centro da diferenciação pedagógica, pode ser identificada, como defende Pacheco (2014, p. 71), em todos os níveis de decisão – macro, meso e micro:

- i) político/administrativo – presente nos tipos de conhecimento, nos princípios de organização do conhecimento, no grau de estruturação das componentes nacionais/regionais e locais do currículo, tal como na diversificação dos formatos curriculares (níveis e ciclos de escolarização e cursos), nas componentes de formação, nos planos curriculares, nas disciplinas e programas;
- ii) de gestão – expressa-se em termos de gestão de recursos (humanos e materiais) e em práticas de autonomia institucional, incluindo a diversificação de ofertas curriculares e as estratégias de inclusão;

²⁰ Nesta seção, trabalharemos com os dois conceitos – diferenciação curricular e diferenciação pedagógica –, que não são equivalentes, mas complementares. No nosso entendimento, a diferenciação curricular está no centro da diferenciação pedagógica, pois a segunda é operacionalizada principalmente pela flexibilização da primeira. A diferenciação pedagógica é um conceito maior porque abarca a flexibilização curricular (o currículo em seu texto e contexto) e a flexibilização pedagógica (formação e prática docente, além de metodologias e estratégias didático-pedagógicas).

iii) de realização – materializa-se no fazer pedagógico decorrente das perspectivas sobre a organização do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a utilização e/ou produção de materiais curriculares, a abordagem dos conteúdos, a formulação de objetivos/competências/metastas, a escolha e implementação da metodologia e a realização da avaliação das aprendizagens, de acordo com o *status* da disciplina.

Nessa esteira, inferimos que a diferenciação curricular nas políticas aqui analisadas perpassam esses três níveis desde sua produção (a lei em si) até a sua operacionalização na escola, às vezes ficando mais visível em uma do que na outra. Logo, o texto prescrito se reflete diretamente na prática docente em sala de aula.

Ainda, é profícuo ressaltar que a defesa da diferenciação não é algo novo. Diversas teorias foram desenvolvidas nesse sentido²¹, mas escolhemos uma específica para explorar pela sua importância e difusão na literatura brasileira: a do sociólogo suíço Philippe Perrenoud.

Perrenoud (2000, p. 17) ressalta que as pedagogias diferenciadas têm sua origem “em intuições antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos da educação nova. Eduard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada”.

De acordo com os recursos que dispomos, com o nível do curso em que trabalhamos, com os graus de liberdade consentidos pela instituição, com a escala de que se trata (classe, equipe, estabelecimento, sistema), com o credo pedagógico e com as teorias a serem aplicadas, podemos tentar concretizar a diferenciação de ensino de maneiras muito diferentes. Conhecemos tentativas bastante técnicas (objetivos, grades de critérios, regulações precisas), outras mais próximas da escola ativa (auto-avaliação, autonomia, pedagogia de projeto); tentativas partidárias da pedagogia de domínio ou pedagogia por objetivos, outras totalmente avessas a elas; tentativas marginais e outras afiançadas pela instituição (PERRENOUD, 2001, p. 28).

Assim, como podemos observar, são inúmeras as formas de diferenciação de ensino que surgiram. Para Perrenoud (2000), essas diferenciações vão sendo construídas, em perspectivas diversas, a partir das décadas de 1960 e 1970, como resposta às desigualdades e ao fracasso escolar.

²¹ Segundo Perrenoud (2000): Bloom, com a Pedagogia do Domínio nos Estados Unidos; Claparède, com a escola sob medida; Dalton e Dottrens, com o ensino individualizado. E ainda, chega-se a uma pedagogia diferenciada com os trabalhos de Louis Legrand; Phillippe Meirieu; Hustin e Hamein; Hutmacher e Perrenoud. Pode-se também considerar, nessa lógica de diferenciação, os estudos sobre pedagogia por objetivos, pedagogia por projetos e pedagogia ativa (PERRENOUD, 2001).

Retomando a citação com a qual abrimos esta seção, podemos depreender que diferenciar o ensino ou propor percursos formativos não é tarefa fácil; exige, como destacou Perrenoud (2000), toda uma “reconstrução da arquitetura” escolar. Por isso, olhar para as obras do autor, de duas décadas atrás, é indispensável para compreendermos alguns pontos sobre a diferenciação, a individualização do ensino e os percursos formativos que se estabelecem no contemporâneo. Nesse sentido, elencamos ao menos quatro pontos que consideramos fundamentais.

O primeiro ponto é: o que a diferenciação do ensino tem a ver com a equidade?

Por definição, diferenciar é não dedicar a todos a mesma atenção, o mesmo tempo, a mesma energia. Isso não é injusto? Devemos lembrar que nem sempre a justiça está na igualdade de tratamento, tal como no âmbito fiscal. Porém, não basta superar o próprio mal-estar. É preciso ousar explicar aos alunos, eventualmente aos pais, que o professor não pode estar em toda parte ao mesmo tempo, nem responder a todos os pedidos. Como não pode fazer tudo, prioriza os alunos que mais necessitam dele (PERRENOUD, 2001, p. 44).

Isto posto, podemos compreender que a diferenciação tem como eixo central a equidade, já que, ao diferenciarmos, estamos dando maior atenção aos que mais precisam, com o objetivo de diminuir disparidades educacionais. E a busca por equidade, como defende Dubet (2008), é a busca pela escola o menos injusta possível. Para isso, é necessário haver uma igualdade distributiva de oportunidades. “Esta acolhe a equidade, apostando na distribuição controlada e razoável dos recursos distribuídos à educação pública e privada, a fim de construir uma maior igualdade na competição escolar” (DUBET, 2008, p. 49).

O segundo ponto é: até onde podemos diferenciar o ensino para atender às necessidades dos estudantes?

Muitas vezes trata-se de dar a cada um “segundo suas necessidades”. Pois bem, isso só é fácil de forma abstrata. Concretamente, *como podemos identificar as necessidades de cada um? É o caso de responder a um pedido explícito de ajuda ou de atenção? A experiência mostra que o pedido dos alunos não tem nenhuma relação obrigatória com suas dificuldades. Alguns alunos muito adiantados solicitam constantemente a professora, pois gostam que ela alimente sua atividade, que se ocupe deles. Ao contrário, algumas crianças pouco favorecidas não fazem nenhum pedido, evitam contato, tentam mascarar suas dificuldades. A professora pode optar por avaliar sozinha as necessidades “reais” dos alunos. Mas quais são elas? Será que não precisam acima de tudo, as crianças serem amadas, admiradas, tranquilizadas, objeto de atenção, não precisam que brinquemos com elas, que as envolvamos em alguma atividade interessante, que façamos tudo o que elas gostam? Será que têm necessidade de aprender a ler e a contar? Nem todas. Algumas realmente precisam disso, e são elas que aprendem*

com maior facilidade. *Devemos deixar as outras “tranquilas” enquanto não sentirem necessidade de aprender?* (PERRENOUD, 2001, p. 50-51, grifos nossos).

Essa ambiguidade dos critérios de decisão coloca o professor em uma situação delicada, ao passo que exige que este respeite o tempo/ritmo de cada um, mas que forme sujeitos para um sistema social que é meritocrático e que vai dar melhores condições de vida aos mais “esforçados”. Como respeitar as necessidades em um sistema desigual?

Aí vem um terceiro ponto: é justo oferecer uma diversidade de percursos formativos e deixá-la à livre escolha do estudante?

Individualizar jogando com os dispositivos não se limita a oferecer escolha entre opções. Mesmo nesse âmbito, a livre escolha não é um garantia de diferenciação. Quando os alunos podem, por exemplo, escolher entre diversos ateliês – canto, dança, escrita, jogos dramáticos, informática, etc. – cada um tende a optar pelo domínio no qual tem menos necessidade de formar-se, porque nele o risco de fracasso é menor, e o investimento é mais moderado. Os estudantes, frequentemente, fazem escolhas limitadas, impostas pelas condições de exercício do seu *ofício* (PERRENOUD, 2000, p. 94, grifo do autor).

Portanto, o oferecimento de itinerários formativos nas políticas curriculares contemporâneas, como a BNCC (BRASIL, 2017) propõe para o Ensino Médio, não garante um ensino eficaz, pois não considera que os estudantes são de origem diversas e, desse modo, não têm como prever se as escolhas serão eficazes conforme a necessidade de cada um.

Por fim, o quarto ponto: os professores estão preparados para diferenciar o ensino?

Para reorganizar a escola no sentido de uma individualização dos percursos de formação, não basta uma simples adesão ideológica, seguida da atuação. Esta última exige novas competências e uma outra relação com a profissão. Enfrenta-se, assim, um problema de *nível de formação dos professores* e, além disso, a questão da *profissionalização do ofício do professor* (PERRENOUD, 2000, p. 160, grifos do autor).

Então, hoje, 20 anos após essa ressalva do autor, podemos inferir que continuamos com esse desafio: os professores ainda não estão preparados para atuar na diferenciação do ensino, como também estão sendo formados sobre habilidades e competências que respondem ao sistema neoliberal, como flexibilidade, adaptação,

resiliência, engajamento, o que pode ser visualizado na proposta da BNC-Formação (BRASIL, 2020).

Antes de seguirmos com as análises, é profícuo destacar nossa posição com relação ao conceito de “competências”, uma vez que é conceito polissêmico, criticado por muitos teóricos por representar atualmente uma racionalidade instrumental. Não cabe aqui apresentar a proveniência do conceito, mas ter clareza e considerar que, como já enfatizamos com Veiga-Neto (2010), os deslocamentos de sentido pelos quais um conceito passa historicamente, em meio às mudanças culturais, políticas, econômicas, etc., possibilitam sua aplicação com significados diversos. Nessa lógica, criticamos o uso do conceito voltado a uma lógica neoliberal, a qual tem como discurso o desenvolvimento de competências socioemocionais, postas como metas do capitalismo flexível. Por outro lado, se deslocarmos o conceito e ressignificá-lo a partir da ideia de Bolívar (2009), que defende o uso alternativo das “competências-chaves” como garantia de equidade, então estamos de acordo que o currículo deve definir competências a serem asseguradas para toda a população, potencializando o conhecimento poderoso.

Desse modo, para compreendermos a instituição dessas políticas curriculares contemporâneas, centradas na *diferenciação pedagógica*, ou seja, nas necessidades e interesses do indivíduo, na individualização do ensino e dos percursos formativos, precisamos reforçar que estamos diante de uma sociedade individualizada (BAUMAN, 2008) e de “surtos individualizatórios” (BECK, 2011) que se fortalece em um contexto neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Esse contexto neoliberal é marcado por uma metamorfose no mundo do trabalho, que se operacionaliza na figura do trabalhador flexível e empreendedor de si (SENNET, 2016; BAUMAN, 2008) em meio a mudanças na organização e nas práticas do Estado, com o surgimento de uma nova governança que se estabelece por “heterarquia” (BALL, 2014).

Na sociedade individualizada, o indivíduo precisa aprender, sob pena de um prejuízo irreversível, a reconhecer-se a si mesmo como foco de ação, como agência de planejamento no que diz respeito à sua própria carreira, às suas capacidades, orientações, parcerias etc. (BECK, 2011, p. 199).

Podemos perceber que essa “individualização” do ensino começa a se tornar mais presente a partir do último Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014),

especialmente em algumas estratégias propostas para atingir a Meta 2 – universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada; a Meta 3 – universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%; a Meta 5 – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a 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 médias nacionais para o Ideb; e a Meta 8 – elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos.

Ao observar essas estratégias, é possível enxergar, de uma forma muito sutil, dois pontos fundamentais, que vão se firmando ao longo das políticas curriculares posteriores: primeiro, o desejo de um acompanhamento individualizado do estudante, e, segundo, a flexibilidade do trabalho docente. Começamos observando o primeiro:

2.3. *criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos(as) alunos(as) do ensino fundamental; [...]* (BRASIL, 2014, p. 51, grifos nossos).

3.5. manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do *acompanhamento individualizado do(a) aluno(a) com rendimento escolar defasado* e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade; [...] (BRASIL, 2014, p. 54, grifos nossos).

8.1. institucionalizar programas e *desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial*, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados; [...] (BRASIL, 2014, p. 66, grifos nossos).

Quanto a esse ponto, ao que parece, trata-se de atender, de forma individualizada, os estudantes com alguma defasagem de aprendizagem, propondo práticas de reforço e recuperação. Portanto, nesse contexto, a diferenciação curricular busca compensar as disparidades entre os estudantes, disparidades essas que são consequência das desigualdades do ponto de partida, as quais não são tidas em conta.

Como argumenta Perrenoud (2000), a escola não considera as diferenças dos estudantes; ela remedeia os efeitos colaterais:

Quanto às diferenças que não dizem respeito a um avanço ou a um atraso do desenvolvimento, elas têm alguns remédios conhecidos, utilizados apenas quando as dificuldades são confirmadas: reprovação, apoio pedagógico, atendimento médico-pedagógico ou psiquiátrico. A escola não pensa realmente sobre as diferenças; ela trata seus *efeitos* com meios rudimentares (PERRENOUD, 2000, p. 25, grifo do autor).

Desse modo, a negligência com as diferenças acaba levando a uma diferenciação de ensino para compensar o “fracasso” escolar daqueles que tiveram suas condições ignoradas e foram tratados como iguais no início da idade escolar. Logo, as desigualdades sociais são justificadas, ou tidas, com o passar do tempo, como meras desigualdades escolares, como fraquezas que dependem do esforço de cada indivíduo.

Essa diferenciação de atendimento também vai ser reforçada, posteriormente, na BNCC, porém mais com o foco no atendimento das necessidades de cada um:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, *os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes*, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15, grifos nossos).

[...] *selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares*, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; [...] (BRASIL, 2017, p. 17, grifos nossos).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do *adolescente como sujeito em desenvolvimento*, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, *que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social* (BRASIL, 2017, p. 60, grifos nossos).

No entanto, aqui concordamos com Perrenoud (2001, p. 50-51): “Em nossa sociedade, a educação é obrigatória: o professor não pode esperar que seus alunos realmente tenham vontade ou necessidade de aprender”. Na lógica competitiva que vivemos atualmente, o professor não pode se dar ao luxo de atender a cada um conforme seu tempo, pois, fora da sala de aula, a sociedade “massacra” aqueles que ficam pra trás.

Ainda sobre a diferenciação, como bem salienta Perrenoud (2000, p. 27, grifos do autor):

Sempre há uma parcela de diferenciação, pelo menos no ensino obrigatório. Porém, nada garante que contribua para a luta contra o fracasso escolar. Às vezes, ela não tem efeito discernível, porque obedece a critérios sem nenhuma relação com as dificuldades escolares. Em outras, em geral involuntariamente, ela aumenta as desigualdades. Enfim, mesmo quando há discriminação positiva, vontade declarada de *favorecer os desfavorecidos*, a diferenciação é, na maioria das vezes, *irrisória* em relação à natureza e à amplitude das diferenças entre alunos.

Em outras palavras, a diferenciação que ocorre a nível micro (PACHECO, 2014), que se realiza no fazer pedagógico, não dá conta de garantir o sucesso escolar perante o peso das enormes desigualdades socioeconômicas e culturais que cada estudante traz consigo. No entanto, contrário a isso, percebemos estar em voga o segundo ponto, da busca pela flexibilidade do trabalho docente, por meio de práticas pedagógicas “inovadoras”, pela diversidade de métodos e propostas pedagógicas e propondo currículos mais flexíveis e diversificados, como se só isso fosse dar conta de resolver o fracasso escolar:

2.7. disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a *organização flexível do trabalho pedagógico*, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região; [...]

2.11. *desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental*, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante; [...] (BRASIL, 2014, p. 51-52, grifos nossos).

3.1. *institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio*, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, *por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada*, [...] (BRASIL, 2014, p. 53, grifos nossos).

5.3. *selecionar, certificar e divulgar tecnologias para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas*, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4. *fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras* que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; [...] (BRASIL, 2014, p. 59, grifos nossos).

7.12. incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e *incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas*, [...] (BRASIL, 2014, p. 63, grifos nossos).

Olhando para essas estratégias propostas pelo PNE, pode-se visualizar o apelo a uma flexibilidade do trabalho docente, com métodos e propostas diversificadas, e especialmente o desejo de práticas pedagógicas inovadoras. O apelo às “práticas inovadoras” é algo muito presente no contexto atual. Conforme Pacheco (2019, p. 7), a inovação é tida como uma estratégia para mudar a escola: “Inovação é uma palavra mágica, como se fosse a solução contemporânea para a melhoria da sociedade na sua dimensão mais competitiva, incluindo a escola e o resultado acadêmico dos alunos”.

Nessa esteira, o autor alerta para a dimensão mercadológica que a inovação assume nos discursos de organismo internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, os quais, como já discutimos, servem de referência mundial para a constituição das políticas educativas:

O referencial do mercado traduz uma linguagem do *accountability*, que se materializa continua e persistentemente nas escolas, quer pela valorização dos resultados e *standards*, o que equivale a governamentalidades curriculares que estreitam o currículo e definem um perfil de gestor para a ação do professor, quer pela mensuração como estratégia de inovação, como

se verifica nas agendas do Banco Mundial (2018), que foca a avaliação da aprendizagem como objetivo prioritário, e da OCDE (2014), em que a inovação, intrinsecamente ligada à mensuração através de indicadores comparativos internacionais, é assumida como estratégia de melhoria, nomeadamente nos estilos de ensino, nas práticas pedagógicas, na organização de turmas, no uso de textos e manuais na sala de aula [...] (PACHECO, 2019, p. 91).

Assim, nesse contexto, a inovação assume uma lógica efficientista; logo, as políticas passam a orientar-se por resultados. No caso do PNE, isso fica claro quando olhamos para a meta 7, a qual estabelece a mensuração da qualidade da educação pelo desempenho no Ideb e, para tal, tem como uma das estratégias o incentivo às práticas pedagógicas inovadoras. Nessa direção, “[...] a inovação ligada aos resultados está essencialmente no uso de pedagogias que promovem a personalização da aprendizagem, numa pretensa mudança paradigmática, do ensino para a aprendizagem [...]” (PACHECO, 2019, p. 143).

Ainda, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras é atualmente reforçado pela instituição da BNC-Formação (BRASIL, 2020), a qual passa a definir competências necessárias para a formação inicial de professores:

2. *Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas* (BRASIL, 2020, p. 13, grifos nossos).

6. *Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade* (BRASIL, 2020, p. 13, grifos nossos).

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem* (BRASIL, 2020, p. 13, grifos nossos).

10. *Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores* (BRASIL, 2020, p. 13, grifos nossos).

Ao analisarmos essas competências propostas pela BNC-Formação (BRASIL, 2020), percebemos estar em voga a orientação para uma flexibilidade docente e que sejam exercitadas e desenvolvidas competências socioemocionais como empatia, diálogo, cooperação, criatividade, resiliência, abertura ao novo, responsabilidades,

resoluções de conflitos, enfim, competências desejadas pelo “capitalismo flexível” (SENNETT, 2016). Nesse contexto, a exigência da flexibilidade causa impacto profundo sobre o caráter e as personalidades dos sujeitos:

O termo caráter concentra-se, sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e pelo compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento particular procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são os traços pessoais que damos valor em nós mesmos e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (SENNETT, 2016, p. 10).

Desse modo, os docentes, assim como os demais trabalhadores do “capitalismo flexível”, veem seu caráter corroído e passam a “engolir” essas competências, que são o cerne do sistema capitalista, tomando-as como indispensáveis a sua prática pedagógica.

Esses discursos que propõem flexibilidade e inovação vão operando diretamente na subjetividade docente, mas, ainda, reforçam a *diferenciação pedagógica*. O professor é usado como uma estratégia para garantir a formação de capital humano, para capacitar trabalhadores “competentes” e “adaptáveis” ao imperativo capitalista. “Evidencia-se, em nosso tempo, uma difusão de modelos de currículos socioemocionais que tomam a infância como alvo privilegiado para o investimento econômico” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 175).

Da mesma forma, conforme Carvalho e Silva (2017, p. 175), se avaliarmos a implementação de políticas curriculares no Brasil, é possível observar uma nova gramática formativa, na qual “noções como competências socioemocionais, habilidades do século XXI, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino”. E é diante dessa nova gramática, que ganha cada vez mais adeptos, que os docentes precisam estar “aptos” a atuar.

Além das competências, a BNC-Formação (BRASIL, 2020) define uma série de habilidades que os profissionais devem adquirir em sua formação. Essas habilidades estão distribuídas dentro de três competências específicas: 1) Conhecimento Pessoal; 2) Prática Profissional; e 3) Engajamento Profissional²².

²² Nos excertos a seguir, o primeiro número representa cada uma dessas três competências.

1.1.3 *Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.*

1.2.5 *Aplicar estratégias de ensino diferenciadas* que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.

1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma *aprendizagem ativa e centrada no estudante* (BRASIL, 2020, p. 15, grifos nossos).

2.1.3 *Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas* considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).

2.1.4 *Identificar os recursos pedagógicos* (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e *sua adequação* para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que *atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.*

2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as *experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC* (BRASIL, 2020, p. 17-18, grifos nossos).

3.1.2 *Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais* necessárias para se *autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.*

3.1.3 *Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática*, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.

3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que *incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança* (BRASIL, 2020, p. 19-20, grifos nossos).

As habilidades requeridas acima enfatizam o desejo contemporâneo de formar profissionais “engajados” com o desenvolvimento de competências, tanto para si como para seus estudantes, especialmente as competências socioemocionais, que estão em voga na BNCC. Essas habilidades demandam um docente que seja responsável pelo seu desenvolvimento profissional, que busque desenvolver práticas inovadoras e atente para a flexibilização, atendendo às necessidades e ritmos dos estudantes²³. Contudo, ainda, deve incentivar seus estudantes a uma “aprendizagem permanente” e a “colaborar” com uma sociedade em constante mudança. Conforme salienta Laval (2004, p. 3), “o novo modelo escolar e educativo que tende a se impor

²³ Enfatizamos que nossa crítica está ancorada no excesso dessas práticas “inovadoras”, “flexíveis” e voltadas às “competências socioemocionais” quando estas estão na base de uma lógica instrumental. Defendemos que é preciso haver um equilíbrio, pois o docente não pode abrir mão de inovar e flexibilizar seu trabalho ou desenvolver competências quando o que está em voga é promover, aos estudantes, o acesso ao conhecimento escolar.

está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica”.

“O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico” (LAVAL, 2004, p. 3). Nessa esteira, se nos voltarmos especificamente para o caso brasileiro, podemos citar como exemplo o Instituto Ayrton Senna (IAS), que tem promovido projetos educacionais²⁴, os quais estão de acordo com o desenvolvimento de competências socioemocionais, educação para o século XXI e aprendizagens permanentes.

Um desses projetos foi desenvolvido no ano de 2014, juntamente com o Governo do Rio de Janeiro, com o apoio da OCDE, e contou com uma amostra de cerca de 25 mil alunos do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro. O objetivo era construir um instrumento de mensuração de atributos socioemocionais, “que fosse, ao mesmo tempo, economicamente viável para aplicação em larga escala (como ferramenta de políticas públicas) e cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 12).

O IAS tem como foco influenciar diretamente a educação do país, alegando que esta já não dá conta dos desafios do nosso tempo. Assim, seria necessário um currículo inovador que concretizasse a “Educação para o Século 21”. Para isso, a escola precisa desenvolver nos estudantes competências que englobem aspectos socioemocionais, como responsabilidade, comunicação, colaboração, criatividade, autocontrole, abertura, etc.

No projeto-piloto acima citado, essas competências foram medidas pela análise dos cinco grandes domínios de personalidade, denominados *Big Five*. Para tal, foram observadas cinco dimensões, “conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: *Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional*” (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16, grifos dos autores).

Como podemos perceber, propostas como essas vão sendo ampliadas e estabelecidas nacionalmente. Há, assim, essa mudança do ensino para a aprendizagem, a qual pode ser observada também na Base Nacional Comum

²⁴ O Instituto é uma associação, sem fins lucrativos, que estabelece parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino. Conforme consta no site do Instituto: “para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que podem inspirar práticas e políticas de educação em qualquer região do País. Desenvolvemos e disseminamos inovações educacionais e iniciativas voltadas para estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o médio” (IAS, 2020).

Curricular (BRASIL, 2017), a partir do momento em que a educação passa a ser orientada por competências:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu *desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos* (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos).

Na BNCC, *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, 2017, p. 8, grifos nossos).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, *o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)* (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

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) [...] (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

Nesses excertos da BNCC (BRASIL, 2017), o documento curricular mais recente e importante para a construção das propostas curriculares de todo o país, podemos observar que o desenvolvimento de competências está na ordem do dia. É necessário para que os estudantes possam desenhar seus projetos de vida, impondo-lhes o que devem “saber” e o que devem “saber fazer” para se adaptar às mudanças contemporâneas, flexibilizando-se para encaixar-se no mundo do trabalho. Instaura-se o desejo de uma aprendiz permanente (LIMA, 2012) – a máxima do “aprender a aprender” –, que já aparecia lá nos PCN e nas DCN, mas que agora é ainda mais reforçada.

Ademais, o documento segue a pauta de organismos multilaterais como OCDE, Unesco, Banco Mundial, que têm como foco a aprendizagem por resultados, ou seja, a busca desenfreada por melhores desempenhos em avaliações de larga escala. No

entanto, como alerta Teodoro (2016), essas avaliações ou grandes inquéritos acabam condicionando as reformas educacionais e fixando currículos e modos de ensinar e aprender. Igualmente, essa forma de “governar por números’ empobrece o debate público democrático e obscurece outros modos de regulação, mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas, condição para a construção de uma escola exigente e radicalmente democrática” (TEODORO, 2016, p. 41).

Logo, para o autor, o papel desses inquéritos é fornecer evidências, comparações e resultados para a ação política governativa, desconsiderando a contextualização dos processos de aprendizagem ou a própria dimensão política da educação:

Este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projectos políticos contrastantes. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o “povo” feliz (TEODORO, 2016, p. 49).

É nesse contexto neoliberal, orientado por resultados, que o ensino por competência vai ganhando espaço. Porém, conceito de competência não é algo novo; os próprios PCN já o abordavam. O que é novo é o seu uso com um viés socioemocional, visando à formação de um indivíduo “flexível” às exigências do mundo do trabalho:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe *possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade* (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos).

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

10. *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

(continua)

(continuação)

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nossos).

Visualizamos, na BNCC, diversas competências a serem desenvolvidas nos estudantes: autonomia, consciência crítica, responsabilidade, empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, flexibilidade, resiliência, determinação e, ainda, ser criativo, produtivo, colaborativo e proativo. O discurso em voga é que essas competências socioemocionais são tidas como necessárias para os jovens enfrentarem os desafios do século XXI, quando na verdade a escola está se tornando cada vez mais mercantil e individualista (LAVAL, 2004).

A nova pedagogia, “não diretiva” e “estruturada com leveza”, a utilização de novas tecnologias, um mais extenso “menu” de opções oferecidos aos alunos e aos estudantes, o hábito adquirido de um “controle contínuo”, são pensados como introdução na “gestão das situações de incerteza” nas quais o jovem trabalhador será mergulhado ao sair de seus estudos. [...] inumeráveis são os textos que dizem que o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incertezas” (LAVAL, 2004, p. 17).

O cenário atual é um cenário de incerteza, a vida laboral é uma incerteza (BAUMAN, 2008), e a incerteza é uma força individualizante. E é nesse contexto de uma sociedade líquida, fluida e flexível que os processos individualizatórios vão se intensificando.

Nessa lógica, ao analisar o cenário espanhol, Collet (2020) ressalta que a escola tem sido governada e orientada por um governo vertical e individualizador; assim, o modelo educativo tem sido vinculado a elementos como individualização da identidade e do trabalho docente; menor tempo de trabalho em equipe, com as famílias ou em rede com o território; educação reduzida a ensinar para passar em testes de larga escala; currículos cada vez mais extensos, apesar de, no papel,

trabalhar a partir de uma perspectiva de competência (COLLET, 2020). Ou seja, é um modelo de escola centrada em objetivos instrumentais em um contexto competitivo.

No Brasil, podemos observar esse processo individualizatório na BNCC (BRASIL, 2017) quando traz a necessidade de se instituírem os itinerários formativos para o Ensino Médio:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2017, p. 468, grifos nossos).

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, [...] (BRASIL, 2017, p. 477, grifos nossos).

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, [...] (BRASIL, 2017, p. 478-479, grifos nossos).

A flexibilização dos currículos do Ensino Médio, através dos itinerários formativos, é mais uma estratégia que reforça o caráter individualizatório do tempo presente. Nos excertos, percebe-se que essa flexibilização é “justificada” pelo estímulo ao protagonismo juvenil e ao fortalecimento de seus projetos de vida.

Ademais, essa nova reformulação curricular, que salienta a equidade enquanto *diferenciação pedagógica*, é caracterizada por estabelecer opções de escolhas aos estudantes, conforme suas necessidades. No entanto, a proposição de escolhas é uma estratégia meritocrática da sociedade neoliberal que desencadeia uma corrida perversa de *performances*, que intensifica ainda mais os processos individualizatórios.

Nessa lógica, Silva, Silva e Vasques (2018) apontam para uma financeirização da vida perpassando a constituição de políticas curriculares brasileiras contemporâneas: “A forma como o neoliberalismo opera aperfeiçoa o capitalismo e faz com que a relação social se precarize, se individualize, se fragmente, se despolitize, intensifique a competitividade e endivide os sujeitos” (SILVA; SILVA, VASQUES, 2018, p. 20). Nesse cenário de financeirização, como salientamos anteriormente, a dívida (NEGRI; HARDT, 2014) e a precariedade (FUMAGALLI, 2016) contribuem para a individualização do sujeito e para que as aprendizagens se tornem capitalizáveis.

De acordo com Silva, R. (2019b), práticas de individualização dos percursos formativos têm se tornado recorrentes nas políticas curriculares contemporâneas em diversos países. “Noções como personalização, customização e diferenciação passaram a operar, enquanto dispositivos curriculares que estruturam a formação humana, a partir das escolhas, dos interesses e das necessidades dos indivíduos” (SILVA, R., 2019b, p. 426).

Nesse sentido, ao analisar três propostas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, Silva, R. (2019b, p. 443) identifica três noções centrais que intensificam os processos de individualização nas política examinadas:

Derivam de nossas análises realizadas em três Estados de nosso país, a emergência das áreas de empregabilidade, das comunidades de aprendentes e das competências socioemocionais enquanto orientadores das políticas curriculares. O atendimento aos interesses juvenis, a preocupação com as demandas do mundo da economia ou mesmo a redução da aprendizagem a elemento calculável são algumas condições deste cenário que se complexifica com as recentes reformas do Ensino Médio e com a construção da Base Nacional Comum Curricular.

Como bem salienta o autor, as reformas do Ensino Médio e a construção da BNCC têm complexificado, ou diríamos intensificado, esse cenário de individualização. Em especial, temos a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória n.º 746/2016 e a posterior Lei n.º 13.415/2017.

A Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 foi responsável pelo adiamento da BNCC para o Ensino Médio. Portanto, a MP, que previa a instituição de percursos formativos diferenciados aos jovens, foi incorporada à BNCC. Tal MP foi apresentada em setembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer, com o objetivo de

flexibilizar as disciplinas dessa etapa de ensino, estabelecendo que 60% de disciplinas seriam obrigatórias e 40% seriam optativas, à escolha do estudante.

Além disso, a Medida Provisória inicialmente suprimiu a obrigatoriedade de disciplinas consideradas essenciais para a formação, como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia. Essa supressão foi alterada posteriormente por pressão de variados segmentos da sociedade civil, posto que a MP foi apresentada sem uma discussão preliminar com os setores educacionais e com as comunidades escolares, o que desencadeou diversas manifestações nacionalmente.

Assim, em decorrência dessa Reforma do Ensino Médio, teve-se instituído, no ano de 2018, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Vejamos alguns excertos dessas novas DCN:

Art. 5º *O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:*

I - *formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;*

II - *projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;*

III - *pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; [...] (BRASIL, 2018, p. 17, grifos nossos).*

§ 3º *As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 19, grifos nossos).*

§ 1º *Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2018, p. 22, grifos nossos).*

§ 2º *Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, [...] (BRASIL, 2018, p. 22, grifos nossos).*

§ 4º *A definição de itinerários formativos [...] deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 22, grifos nossos).*

(continua)

(continuação)

Art. 27. *A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: [...]*

XXIII - *o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades* (BRASIL, 2018, p. 28-29, grifos nossos).

Ao analisarmos a atualização das DCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2018)²⁵, visualizamos que as orientações da MP de 2016 também são incorporadas, assim como o foram na BNCC: a aprendizagem está ancorada no desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades, e os itinerários formativos devem ser adotados, com ênfase no atendimento ao mundo contemporâneo, diga-se aqui, mundo do trabalho, e nas necessidades e interesses dos estudantes.

Além disso, as DCN trazem o desejo de estimular o protagonismo juvenil e um grande apelo ao projeto de vida dos estudantes. Especialmente, podemos destacar o trecho que dispõe que as propostas pedagógicas devem considerar o projeto de vida e de carreira do estudante como uma estratégia pedagógica. Neste ponto, observamos claramente que o “projeto de vida” do estudante está atrelado ao seu preparo para o mundo do trabalho, mundo esse que exige um trabalhador flexível, colaborativo, amável, resiliente, etc. Também presenciamos que o sucesso profissional está vinculado aos talentos, desejos e potencialidades de cada um, ou seja, depende do esforço de cada um, é meritocrático.

Nessa lógica, Silva, R. (2014), ao analisar as relações entre currículo e conhecimento escolar em políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, alerta para a emergência de determinados “dispositivos de customização curricular”. De acordo com o autor,

Customizar tornou-se um imperativo para quem busca individualizar sua forma de estar no mundo. Importa destacar que a palavra customização é uma criação do campo da moda nos Estados Unidos, desde a década de 1990, sendo derivada da expressão “*custom made*”. O fazer do seu jeito, ou sob medida, já estava presente no Brasil no final da referida década, sendo considerado como um sinônimo para as formas de vida que buscam diferenciar-se das outras pessoas, fazem com que os sujeitos conduzam-se com criatividade. [...] Nessa gramática, “fazer do seu jeito” significa

²⁵ Lembramos que, como destacado na seção anterior, as DCN do Ensino Médio de 2012, ao abordarem as formas de oferta e organização do ensino, já assinalavam a necessidade de oferecer aos estudantes “itinerários opcionais diversificados”.

personalizar seus objetos e suas características de modo que se produza com originalidade e individualidade (SILVA, R., 2014, p. 146-147).

Assim, conforme o autor, essa customização fortalece a definição dos percursos formativos pelos próprios estudantes, tornando-os mais flexíveis, personalizáveis e criativos. O currículo analisado por Silva, R. (2014, p. 152), “[...] ainda que se justifique de forma comprometida politicamente com um mundo em transformação, articula-se produtivamente com as novas gramáticas econômicas da sociedade contemporânea”.

Em estudo posterior, Silva, R. (2017, p. 701) busca examinar os modos de operação dos dispositivos de customização curricular: “arriscamos assinalar que os dispositivos de customização são movidos pela emocionalização pedagógica, pela algoritmização subjetiva e pela personalização dos itinerários formativos”. Nesse sentido, o autor sinaliza como o capitalismo opera articulando-se com a vida emocional:

Ao investir sobre as subjetividades contemporâneas, as formas políticas ancoradas no neoliberalismo fortalecem as dimensões do individualismo, da realização pessoal e da competitividade. Todavia, seu foco de intervenção biopolítica não somente opera disciplinarmente sobre os corpos, como se visibilizava no capitalismo industrial; mas, intensifica seus regimes de intervenção sobre as novas formas cognitivas e o campo das emoções. Em tais condições, as diferenças individuais são potencializadas e valorizadas permanentemente e, em termos pedagógicos, poderíamos afirmar que diferenciamos pedagogias para capitalizar pessoas (SILVA, R., 2017, p. 606-607).

Logo, o investimento emocional, a responsabilização dos estudantes pelo seu desempenho e o estabelecimento dos itinerários formativos são dispositivos que têm composto as políticas curriculares atuais visando à capitalização dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento de conhecimentos valorizáveis economicamente (LAVAL, 2004).

Desse modo, nas políticas curriculares instituídas desde o PNE (BRASIL, 2014), presenciamos uma última metamorfose da equidade, que passa da promoção de oportunidades e da atenção à diversidade para a diferenciação pedagógica, a qual é operada sob duas estratégias. A primeira é o trabalho docente, que deve ser flexível, inovador, atuar sob competências socioemocionais e propor métodos e propostas diversificadas. A segunda é flexibilização curricular, que prevê o desenvolvimento de habilidades, competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projetos de vida,

tudo isso reforçando a instituição de itinerários formativos, isto é, a individualização da aprendizagem.

6.4 A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: as desigualdades se diversificam e se individualizam

Conforme já enfatizamos a partir de Crahay (2000), desde a década de 1950, estudos sociológicos evidenciam a relação do êxito escolar com a origem social dos estudantes. Entre esses estudos, teve destaque o Relatório Coleman, *The Equality of Educational Opportunity*, publicado em 1966. O relatório desencadeou diversos estudos de investigação sobre a eficácia escolar e os fatores que podem ter impacto no desempenho escolar, o que está diretamente relacionado com a equidade.

Para complementar, Petitat (1994) também reforça que, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente nos anos 1950, houve uma explosão de pesquisas empíricas em Sociologia da Educação. Entre essas pesquisas, “[...] a desigualdade social ou a diferenciação social parece constituir a pedra angular para uma compreensão do mundo da educação” (PETITAT, 1994, p. 213).

Nessa lógica, o autor destaca que a “sociologia das desigualdades” vai ter diversos interesses de pesquisas; entre eles, alimenta os debates sobre a desigualdade de oportunidades. Assim, os sociólogos se tornam os principais personagens e “contribuem para moldar novas representações das desigualdades escolares e de suas causas; desta forma, se tornam parte interessada dentro do processo de produção-reprodução da escola e da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 214).

É assim que toda uma literatura sociológica, apresentando o insucesso escolar como produto de carências culturais e linguísticas dos meios mais modestos, veio trazer uma teorização às práticas de educação compensatória. Outra tendência vê nas desigualdades escolares a expressão de disposições inatas e hereditárias. Ela vem apoiar as forças favoráveis a uma diferenciação dos esforços da escola em função de um quociente de inteligência considerado em grande parte hereditário. Um terceiro pólo de pesquisas e de interpretações relaciona as desigualdades escolares com as desigualdades sociais e econômicas; oferece uma crítica da escola e da ideologia da igualdade de oportunidades, destacando as suas ligações com as desigualdades em geral. Por fim, uma última tendência, mais radical, refuta o ideal de igualdade de oportunidades dentro de uma sociedade desigual, enfrenta as próprias desigualdades, teorizando sobre suas relações com as classes dominantes. O leque está completo, mas as nuances entre os pólos

são consideráveis: há com que municiar de argumentos e interpretações todas as forças sociais e políticas ativas na área da escola. (PETITAT, 1994, p. 214, grifos nossos).

Desse modo, inúmeras foram as tendências teóricas que se sucederam sobre a desigualdade e/ou igualdade de oportunidades. Apesar disso, o próprio Petitat (1994) evidencia os limites e carências de tais teorias.

É importante salientar que esses estudos sociológicos dos últimos 70 anos, com ênfase nas desigualdades sociais e escolares, igualdade de oportunidades, eficácia escolar, desempenho, entre outros, ajudaram a constituir e avançar nas discussões sobre uma escola mais justa. Esse é um dos motivos pelos quais este estudo se articulou com a Sociologia da Educação, já que a equidade se entrelaça diretamente com esses conceitos.

Assim, considerando a importância dos estudos sociológicos, que auxiliam a construção do campo de estudos sobre as relações entre a sociedade e a escola, e também considerando que cada pesquisa vai sendo historicamente situada e justificada, neste momento, de forma a reforçar nossa tese de uma metamorfose da equidade, descrita nas seções anteriores, temos que dar ênfase a uma recente publicação do sociólogo François Dubet (2020), que traz uma relevante reflexão sobre as desigualdades sociais no tempo presente, o qual ele chama de “o tempo das paixões tristes”. A hipótese lançada pelo autor é a seguinte:

[...] mais do que a amplitude das desigualdades, é a *transformação do sistema de desigualdades* que explica as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias. As desigualdades, que antes pareciam incrustadas na estrutura social, num sistema tido como injusto, mas relativamente estável e compreensível, agora se diversificam e se individualizam. Com o declínio das sociedades industriais, elas se multiplicam, mudam de natureza, transformando profundamente a experiência que temos dela (DUBET, 2020, p. 8, grifos do autor).

Então, quando defendemos a tese de que há uma metamorfose da equidade nas políticas curriculares que inicia pela promoção de oportunidades, perpassando pela atenção à diversidade cultural e chegando à diferenciação pedagógica (a qual propõe a individualização da aprendizagem), vemos reforçado nosso argumento, na vida social, quando Dubet (2020) alerta para uma transformação do sistema de desigualdades, o qual se move de um coletivo para se diversificar e se individualizar. De acordo com o autor, no contemporâneo, as desigualdades se multiplicam e cada

indivíduo é afetado por várias delas; nessa lógica, cada um é desigual em função das diversas esferas que ocupa ou às quais pertence. E cada vez surgem mais critérios de desigualdades e novos grupos. Nessa multiplicação de desigualdades, afastam-se as categorias coletivas, as classes, e as desigualdades passam a ser vividas como desafios pessoais (DUBET, 2020).

Logo, conforme Dubet (2020, p. 49), essa evolução das desigualdades não é pós-moderna ou pós-capitalista; “ela prolonga e acentua as características da modernidade. Ela promove ainda mais o indivíduo, sua autonomia e sua singularidade, como representação de si”. Mais ainda, para o autor, “ela acompanha a ‘providência democrática’ defendendo a prioridade da igualdade. Ela exacerba a performance ou o mérito como princípios de atribuição estatutária” (DUBET, 2020, p. 49). Assim, entende-se que “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).

Desse modo, essa transformação do sistema de desigualdades está associada, como defende o autor, a uma mutação dos modelos de justiça. Enquanto, no sistema antigo, as injustiças eram comparadas em termos de diferenças nas posições de classe, as desigualdades múltiplas são associadas à igualdade de oportunidades meritocráticas. “Em que medida somos responsáveis pelas desigualdades que nos atingem? A economia moral das injustiças se desloca, então, no sentido dos indivíduos e de sua responsabilidade” (DUBET, 2020, p. 52).

A individualização das desigualdades está associada ao reino da igualdade de oportunidades, que progressivamente se torna o modelo fundamental da justiça social. Quando se considera que todos devem ter as mesmas chances para alcançar todas as posições sociais em função do seu mérito, a percepção singular das desigualdades “na qualidade de” tende a se tornar mais aguda. Enquanto o modelo da redução das desigualdades entre as posições sociais se dirigia às classes sociais, a igualdade de oportunidades se dirige a indivíduos que podem se sentir mais ou menos discriminados, tratados de maneira iníqua em função de suas oportunidades, de seus percursos e do que eles são, em vez de considerar seu lugar na divisão de trabalho (DUBET, 2020, p. 64).

Nesse sentido, enquanto anteriormente as desigualdades eram vividas de forma coletiva, hoje, na lógica da igualdade de oportunidades, as discriminações são vividas no singular, por cada um. “Nesse contexto, as discriminações são a figura central da injustiça, porque elas atribuem aos indivíduos identidades estigmatizadas ‘desde o início’” (DUBET, 2020, p. 68). Além disso, impõe a produção de

“desigualdades justas”. Como salienta o autor, “[...] isso é ainda mais intolerável porque o sujeito dessa concepção da justiça é um indivíduo livre, igual e responsável, capaz de reivindicar seu mérito e seu valor” (DUBET, 2020, p. 68).

Então, as desigualdades múltiplas, que se diversificam e se individualizam, têm impossibilitado um discurso coletivo e enfraquecido movimentos sociais, sindicais e políticos, ou seja, arenas de lutas democráticas. Ao contrário, tem enaltecido “o tempo das paixões tristes”, que se reduz às cóleras, ressentimentos e indignações de cada um. Essa individualização propõe uma competição justa já que é baseada na igualdade e no mérito. No entanto, a diversificação é tanta que o indivíduo é atingido por uma infinidade de pequenas desigualdades que o esmagam no final, caso continue nesse contexto de igualdade de oportunidades. Isso ocorre em várias esferas da vida social, entre elas a escola, como exemplifica Dubet (2020, p. 43-44):

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. Ao se abrir, a escola mudou o modo de produção das desigualdades. Assim compreende-se melhor as decepções geradas pela democratização escolar, já que a redução de desigualdades iniciais de acesso aos estudos foi “neutralizada” pelo prolongamento dos estudos e pela multiplicação das provas de seleção.

Dessa maneira, a acumulação de pequenas desigualdades vai acentuando a singularidade dos percursos de cada um. E é nessa perspectiva que a equidade se metamorfoseia e se realiza contemporaneamente na diferenciação pedagógica, atentando para a individualização.

Por todo o exposto, afirmamos então a tese de que a equidade passa por uma metamorfose nas políticas curriculares brasileiras implementadas no período posterior à LDB; desse modo, ela é mobilizada e se desloca da promoção de oportunidades para a diferenciação pedagógica. Aqui, ressaltamos que utilizamos a metáfora da metamorfose de Beck (2018) pelos motivos já apresentados: primeiro, olhamos para as mutações da equidade na educação como algo que aconteceu atrelado a todo um contexto socio-histórico, tendo clareza de que o mercado foi direcionando essas mudanças; segundo, visualizamos essas mutações da equidade na esfera educacional como uma possibilidade de metamorfose, posto que também compreendemos que as subjetividades dos sujeitos têm sido fabricadas diante de uma

metamorfose do mundo do trabalho e de uma metamorfose do mundo; terceiro, não construímos hipóteses deterministas – ao analisarmos a mobilização da equidade nas políticas curriculares, ficamos atentos para não tomá-la nem como positiva nem como negativa, mas como uma decisão política, passível de reinterpretações; quarto, estamos diante de espaços de ação cosmopolizados, de individualização, de uma sociedade líquida e flexível, que fabrica novas figuras subjetivas – assim, entendemos de um modo “novo” a mobilização da equidade nas políticas curriculares das últimas décadas.

Nessa esteira, nossa tese é que a equidade é metamorfoseada nas políticas curriculares brasileiras posteriores à LDB. Nessa metamorfose, a equidade mobilizada nessas políticas passa a lograr três sentidos:

- a) O primeiro é a *promoção de oportunidades*, que ocorre pela democratização do ensino e do acesso de todos à escola. As políticas curriculares nessa fase se desenham no seio de uma sociedade democrática, que visa, por meio da educação, promover oportunidades de participação e exercício pleno da cidadania. Esse sentido de promoção de oportunidades se destaca especialmente nas políticas instituídas de 1997 a 2001.
- b) O segundo é a *atenção à diversidade*, ou seja, com acesso garantido, é preciso valorizar e dar maior atenção aos diversos grupos. Há, assim, três movimentos da diversidade nas políticas curriculares: o primeiro originado de uma demanda racial, da luta do movimento negro; o segundo atentando para outros grupos e suas especificidades (culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual e pessoas com deficiência); e o terceiro adaptando e flexibilizando o currículo para atender às especificidades dos estudantes. A atenção à diversidade é um sentido que vai ter maior ênfase no período de 2004 até 2012; no entanto, ele já dá indícios no período anterior e ainda perpassa os dias atuais.
- c) Por fim, o terceiro e mais recente é a *diferenciação pedagógica*, que vai ser operada nas políticas curriculares por duas estratégias: o trabalho docente, que deve se desenvolver especialmente pela flexibilidade, inovação, competências socioemocionais e planejamento de métodos e propostas diversificadas; e a flexibilização curricular, que prevê o desenvolvimento de habilidades, competências socioemocionais, protagonismo juvenil e projetos de vida, tudo isso reforçando a instituição de itinerários formativos, ou seja,

a individualização da aprendizagem. Esse terceiro sentido, da diferenciação pedagógica, está muito presente nas políticas a partir de 2014, mas teve sua origem ainda no período anterior, quando se passa a diferenciar o ensino para atender à diversidade, e, especialmente nas DCN para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012a, 2012b), quando prevê a possibilidade dos itinerários formativos.

Desse modo, podemos visualizar esses sentidos sendo mobilizados nas políticas curriculares em três períodos distintos. Contudo, isso não significa que são sentidos que se excluem, pois os três sentidos, entre outros que poderão ser encontrados, compõem a produção das políticas curriculares brasileiras nas últimas décadas e, por diversas vezes, são mobilizados em um mesmo documento, mas com maior ou menor ênfase.

Nessa direção, a preocupação com a promoção de oportunidades, que se origina com a democratização do ensino, não deixou de ser um sentido de equidade hoje, uma vez que o acesso à escola é um direito de todos, bem como a atenção à diversidade sempre será um caminho para diminuir as desigualdades entre os estudantes e promover a busca pela equidade. Entretanto, no contemporâneo, vislumbramos que o sentido de equidade que mais tem tido ênfase é o da diferenciação pedagógica, fruto do tempo presente em que vivemos, cada vez mais flexível, líquido, neoliberal e rumando à individualização. Usando a metáfora de Dubet (2020), é o tempo das paixões tristes, em que as desigualdades se diversificam e se individualizam. Diante desse contexto, propomos a seguir algumas pistas sobre como enfrentar essa metamorfose da equidade.

6.5 A justiça curricular e um currículo inclusivo: proposições para a diversificação curricular

Perante o atual sentido de equidade – de diversificação curricular –, que se desenha em um contexto de capitalização de aprendizagem individualizada, no qual, ainda, o conhecimento escolar é secundarizado e a aprendizagem passa a ser um dispositivo econômico, fica o questionamento: como pensar em uma escola justa e equitativa que considere o acesso de todos a uma cultura/conhecimento comum?

Em frente a esse questionamento, precisamos, antes de apontar caminhos, refletir um pouco mais sobre as políticas curriculares brasileiras propostas

contemporaneamente. Entendemos que o currículo escolar é o coração da escola; por isso, deve promover uma educação com qualidade social e com equidade, assentar-se à justiça social e ser capaz de emancipar os sujeitos. Concordamos com Young (2007) quando afirma que talvez apenas a participação ativa na escola e o acesso ao conhecimento poderoso levem os estudantes a progredirem para além da situação em que se encontram.

Assim, a construção do currículo escolar sempre se deu em territórios de disputas. “Trata-se de uma prática social complexa que envolve construção histórica-social; disputas ideológicas; espaços de poder; escolhas culturais; e exercício de identidades” (PONCE, 2018, p. 793). No entanto, como visualizamos na metamorfose da equidade, hoje o campo econômico tem se sobressaído nessa disputa e definido uma educação que fica aquém de qualquer tipo de emancipação, superação de desigualdades ou respeito à diversidade.

Nesse contexto, Ponce (2018), ao realizar duas amplas pesquisas (2011-2015 e 2016 em diante) em redes escolares em diversas regiões brasileiras, constatou que existem variadas concepções de educação na cultura e nas práticas educativas. Diante dessa variedade, “[...] constatou-se que as marcas da economia política adotada globalmente e incorporada pelo Estado brasileiro moldaram o modelo do currículo escolar, marcaram de modo relevante a escola e os seus resultados” (PONCE, 2018, p. 788), dessa maneira “impedindo que os avanços democráticos fossem efetivos. A contradição entre esses avanços e a lógica neoliberal de gestão do Estado brasileiro foi tensionada ao limite” (PONCE, 2018, p. 788). Logo:

Nesse processo, o “currículo escolar”, tal como foi compreendido no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por objetivos alheios aos interesses da educação escolar emancipatória, foi priorizado nas pautas das políticas educacionais brasileiras com decisões apressadas em detrimento de demandas mais urgentes, como a da melhoria das condições da educação pública para o atendimento com qualidade equitativa, e a da formação e das condições de trabalho dos professores brasileiros. A corrida à finalização apressada e não democrática para a homologação da BNCC revela que a batalha é grande. Nessa lógica de “produção e implantação de currículo”, que é avessa à da “construção coletiva”, assim como é avessa à origem da demanda por uma base comum para a educação escolar brasileira, estão envolvidos dois interesses de grande porte: os comerciais de grupos de empresários que, entre seus negócios, têm o da educação escolar; e os relacionados à contenção social por meio da escola, que auxilia na perpetuação das desigualdades.

Nessa esteira, dois modelos de educação se destacam e estão em luta no século XXI: a concepção republicana tradicional e a concepção neoliberal. Utilizamos um quadro proposto por Ponce (2018) para exemplificar essas duas concepções (Quadro 11).

Quadro 11 – Sistemas de educação a partir dos modelos republicano e liberal

Modelo republicano	Modelo liberal
<ul style="list-style-type: none"> • Sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado. • Ideário: escola pública, universal, gratuita e laica como fundamento da democracia política. • Formação da cidadania política. • Importância do currículo para a formação dos Estados Nacionais (programas curriculares sequenciados, controle, avaliação escolar e certificação). • Referências históricas: França, Alemanha, Holanda. • Estado provedor: oferece a educação escolar. • Os sistemas nascem da busca de unidades nacionais: cultura comum como forma de coesão nacional. • Cidadão do Estado Nacional. • Igualdade de oportunidades (escola / postos de trabalho). • Iguais direitos políticos para cidadãos socialmente desiguais. • Gestão escolar burocratizada. • Escala nacional. • A desigualdade é pressuposta, e a igualdade apregoada é a de oportunidades, que toma a meritocracia como critério de qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema descentralizado. • Supervisão e avaliação do sistema pelo Estado. • Ideário: composto pelo “critério de livre escolha” aos pais e aos estudantes. • Organiza-se a partir de iniciativas privadas. • Cabe a “particulares” (indivíduos ou associações) organizar e prover a educação escolar. • Referências históricas: EUA e Inglaterra. • Estado “comprador” de serviços oferecidos pelo mercado. • Estado adquire serviços educacionais e os repassa eventualmente (<i>vouchers</i>). • Modelos avaliativos com ranqueamentos para favorecer a “livre escolha” do consumidor da educação. • Formação do mercado educacional por meio de parcerias público-privadas. • Procedimentos empresariais nas redes e nas escolas. • Gestão gerencial burocratizada. • Escala internacional. • A desigualdade é pressuposta e tende a aprofundar-se rapidamente. Toma a meritocracia como princípio e critério de qualidade.

Fonte: Ponce (2018, p. 791).

Então, se olharmos para os dois modelos em disputa, percebemos que ambos estão assentados em pressupostos econômicos, a desigualdade é prevista, e a meritocracia é o princípio de qualidade. Ainda, o modelo liberal, neste início de século, vai se “aperfeiçoando” em um terceiro modelo, o neoliberal,

[...] que visa reduzir o espaço do Estado e de tudo o que é público para ampliar o setor privado na educação brasileira, o que se soma à degradação do valor do trabalho para facilitar os ganhos do capital financeiro internacional e nacional-internacionalizado, com uma confiança cega nos princípios do mercado, tornando aviltantes as condições de todos os trabalhadores – incluindo os da educação. Esse modelo, ao desprestigiar os educadores, as escolas públicas, ao negar condições de trabalho dignas a todos os trabalhadores da educação, comete, no mínimo, o equívoco desinteligente de

acreditar que a educação escolar seja descolada do desenvolvimento de uma nação (PONCE, 2018, p. 793).

Em que pese suas semelhanças e diversidades, ao nosso ver, nenhum desses modelos em voga dá conta de superar “o tempo das desigualdades multiplicadas” (DUBET, 2020) e propor um currículo democrático e emancipatório que seja justo e equitativo e que considere ao mesmo tempo as diversidades e as individualidades dos estudantes.

Desse modo, respondemos o questionamento do início da seção apontando dois caminhos que têm sido trilhados e que nos parecem robustos para enfrentar o contexto atual: a busca da justiça curricular e de um currículo inclusivo. Com relação a esse primeiro caminho, Connell (2009) destaca três princípios operativos que podem constituir um modelo de justiça curricular: os interesses dos menos favorecidos; participação e escolarização comum; e a produção histórica da/para igualdade.

O primeiro princípio, de considerar os interesses dos menos favorecidos, segundo Connell (2009, p. 1, tradução nossa), tem grandes consequências para o currículo, “[...] que se fazem evidentes quando analisamos sua história social e como o currículo hegemônico atual encarna interesses das pessoas mais favorecidas”. Nesse sentido, de acordo com o autor, a justiça requer um currículo contra-hegemônico que atenda aos interesses e perspectivas dos menos favorecidos e, mais ainda, que abarque a diversidade, reconheça e considere as várias desigualdades: de gênero, classe, raça, etnia. “Um currículo contra-hegemônico deve incluir a parte generalizável do currículo tradicional e garantir a todos os estudantes acesso aos métodos e descobertas científicas” (CONNELL, 2009, p. 2, tradução nossa).

Por sua vez, o segundo princípio, da participação e escolarização comum, está articulado com a promoção da participação democrática dos cidadãos nas sociedades. Em vista disso, propõe-se um currículo comum, que deve ser oferecido a todos os estudantes como uma forma de justiça social. Conforme Connell (2009), esse currículo aponta para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas, descartando qualquer tipo de prova de seleção ou competição, além de descartar um currículo elaborado de uma única posição socialmente dominante e direciona para o princípio de um “currículo inclusivo”.

Porém, segundo o autor, para colocar em prática esse currículo contra-hegemônico e a participação dos cidadãos, faz-se necessário um terceiro princípio, o da produção histórica da/para igualdade, ou seja, “a ‘igualdade’ não pode ser estática;

sempre se está produzindo em maior ou menor grau. Os efeitos sociais do currículo devem ser analisados como a produção histórica de mais (ou também pode ser o caso, de menos) igualdade ao longo do tempo” (CONNELL, 2009, p. 3, tradução nossa).

Desse modo, os dois primeiros princípios devem ser considerados como elementos de um mesmo processo histórico, sendo preciso pensar como articulá-los para favorecer a igualdade. “O critério da justiça curricular é a disposição de uma estratégia educativa para produzir mais igualdade em todo o conjunto das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado” (CONNELL, 2009, p. 3, tradução nossa).

Ainda trilhando o caminho da justiça curricular, Ponce (2018, p. 795) salienta que os estudos sobre currículo e justiça social são oportunos e emergentes: “A justiça pode e deve ser buscada cotidianamente por todos os meios possíveis, e um deles, com bastante potencial, pode ser a escola”. Além disso, “a justiça curricular é uma construção coletiva do currículo baseada nas experiências históricas significativas de educação/currículo, que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola” (PONCE, 2018, p. 796). Nessa lógica, a autora define três importantes dimensões da justiça curricular a serem buscadas e construídas cotidianamente:

[...] a do *conhecimento*, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do *cuidado* com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da *convivência* escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação (PONCE, 2018, p. 795, grifos da autora).

Destarte, considerar e articular essas três dimensões apontadas pela autora – *do conhecimento, do cuidado e da convivência* – parece-nos fundamental para resistir às imposições da escola neoliberal contemporânea.

Então, pensando ser possível uma escola mais justa, podemos acrescentar a isso os apontamentos de Silva, R. (2018), o qual, atento às questões que envolvem a constituição do conhecimento escolar, ao mapear a noção de justiça curricular em obras produzidas no campo dos Estudos Curriculares, pondera que três dimensões poderiam ser consideradas nesse âmbito: *reconhecimento, redistribuição e*

participação. O autor enfatiza que essas três dimensões são exploradas no domínio da justiça social pela filósofa Nancy Fraser. Dessa maneira, Silva, R. (2018) se utiliza das reflexões de Fraser e produz um deslocamento dessas dimensões do campo da justiça social para o campo da justiça curricular.

Assim, a redistribuição, na perspectiva da justiça curricular, estaria posta no sentido de potencializar a democratização e a ampliação do repertório cultural, “garantir acesso a formas específicas de conhecimento para aqueles grupos que historicamente não conseguiam chegar à escola” (SILVA, R., 2018, p. 16). A redistribuição deveria estar articulada ao reconhecimento das diferenças culturais dos estudantes, respeitando-as e valorizando-as. Além disso, a justiça curricular ainda precisa valorizar a participação dos diferentes atores sociais. Então, para o autor, considerar a justiça curricular envolve pensar políticas no campo que viabilizem essas dimensões, o que “pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação” (SILVA, R., 2018, p. 16).

Desse modo, considerando os interesses dos menos favorecidos, a participação e a escolarização comum, a produção histórica da/para igualdade (CONNELL, 2009), as dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência (PONCE, 2018) e do reconhecimento, redistribuição e participação (SILVA, R., 2018), apontamos que a justiça curricular pode compor um segundo caminho: o desenvolvimento de um currículo inclusivo.

Isto posto, Bolívar (2019), ao entender o currículo inclusivo no quadro de uma educação equitativa para todos, nos dá algumas pistas do que contemplar em nossa análise:

Com diferentes mudanças de destaque (“currículo democrático”, “inclusivo” e “currículo para a justiça social”), a dimensão central é enfatizada: uma escola justa luta vigorosamente contra as barreiras culturais, sociais e educacionais que estão na base de práticas, dinâmicas e estruturas que impedem que todos os alunos progridam em seu processo de aprendizagem (BOLÍVAR, 2019, p. 828, tradução nossa).

Assim, independentemente da nomenclatura a ser utilizada – currículo “democrático”, “inclusivo” ou “para a justiça social” –, o que é central é pensar uma escola justa, a qual, apesar de todo o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, possa lhes garantir que progridam em seu processo de aprendizagem, ou

seja, que todos tenham direito à educação e esta lhes permita desenvolver todas as suas possibilidades e potencialidades.

Nesse sentido, Bolívar (2019) considera que um currículo inclusivo deve ter como base uma teoria de justiça, entendida como equidade e reconhecimento das diferenças; além disso, esse currículo deve definir quais são as principais habilidades ou competências a serem asseguradas para toda a população. Para o autor, para além do acesso, é preciso “uma base comum e dispositivos diferenciados para que cada aluno possa reencontrar sentido na aprendizagem escolar, para que todos possam realmente se sentir ‘incluídos’” (BOLÍVAR, 2019, p. 830, tradução nossa). Nessa lógica, a inclusão seria equivalente à equidade educacional, garantindo que o estudante, a despeito da sua origem, tenha acesso ao conhecimento. “Trata-se de garantir a todos os alunos o acesso, a participação, o reconhecimento e a aprendizagem, independentemente das suas diferenças pessoais e da sua origem social e cultural” (BOLÍVAR, 2019, p. 831, tradução nossa). Por isso, a importância de acompanhar e apoiar a trajetória escolar dos que têm menores condições socioeconômicas e culturais.

Bolívar (2020) alerta ainda para o fato de que as reformas curriculares para o Ensino Médio da Europa e de países latino-americanos têm tomado o desenvolvimento de competências como marco regulador do currículo. Essas competências têm como foco formar sujeitos flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho, o que tem gerado diversos problemas, inclusive no Brasil, com a política de flexibilização proposta pela BNCC. Nessa perspectiva, o autor enfatiza a necessidade de não ignorar essas competências, mas repensar quais são as competências-chaves para configurar uma educação para a cidadania. Assim, ressalta que é preciso não apenas prescrever novos currículos, como também preparar os professores, que são os responsáveis por implementá-los: “É difícil que os alunos adquiram as competências necessárias para o século XXI se os professores responsáveis por sua educação não as tiverem” (BOLÍVAR, 2020, p. 303, tradução nossa).

Por fim, o autor propõe olhar para as competências de uma forma alternativa, que não seja instrumental, mas que gere equidade e justiça social, isto é, desenvolver competências acadêmicas, profissionais e pessoais que originem cidadãos livres e comprometidos em melhorar o meio onde vivem (BOLÍVAR, 2020). Dessa maneira:

Devem ser definidas as competências-chave que delimitam a cidadania desejável para este século, mesmo quando partimos de um desenvolvimento desigual dessas competências em função do ambiente socioeconômico e sociocultural. As competências que devemos desenvolver através da educação nos alunos oriundos de ambientes mais complexos estão claramente relacionadas com as expectativas mínimas que o próprio ambiente coloca sobre esses indivíduos. São essas competências que irão gerar futuros cidadãos com capacidade para melhorar a sociedade; por isso, o esforço de contribuir desde a escola para a aquisição dessas qualidades nos alunos que começam em desvantagem deve ser máximo. Nesse sentido, a aquisição de “competências-chave” pode ser fonte de igualdade de oportunidades, permitindo-nos aspirar a uma cultura profissional e a uma sociedade mais justa e assim encarar os desafios que enfrentaremos nas próximas décadas de um mundo sustentável (BOLÍVAR, 2020, p. 316, tradução nossa).

De outra perspectiva, Sahlberg (2018) também aponta alguns aspectos que podemos considerar ao pensar a equidade educacional. Para o autor, a equidade na educação “significa que todos os estudantes devem ter acesso à educação de alta qualidade, independentemente de onde moram, de quem são seus pais ou da escola que frequentam” (SAHLBERG, 2018, p. 103); logo, “a equidade garante que as diferenças nos resultados educacionais não sejam o resultado de diferenças de patrimônio, de renda, poder ou posses – em outras palavras, sua base familiar” (SAHLBERG, 2018, p. 103).

Nesse sentido, Sahlberg (2018) se debruça a analisar o sistema educacional finlandês, que é há muito tempo considerado o mais bem-sucedido mundialmente. Vale, então, voltarmos para essa análise e considerar, nesse exemplo de educação, o que ela nos ensina sobre a equidade educacional. “Na Finlândia, a equidade significa ter um sistema educacional socialmente justo e inclusivo que proporcione a todos a oportunidade de realizar suas intenções e seus sonhos por meio da educação” (SAHLBERG, 2018, p. 104). Assim, diferentemente da maioria dos países, que se baseia em testes padronizados de larga escala para mensurar o desempenho escolar e responsabilizar professores e gestores, conforme o autor, na Finlândia a ausência desses testes faz com que a responsabilidade recaia sobre as próprias escolas: “uma escola com bom desempenho na Finlândia é aquela em que todos os estudantes se desempenham além das expectativas [...] quanto maior a equidade, melhor é a escola de acordo com o critério finlandês” (SAHLBERG, 2018, p. 106, grifos do autor).

Mas o que sistema finlandês faz de diferente para ser um exemplo de sistema equitativo e de qualidade? Como destaca Sahlberg (2018), alguns fatores têm

importância nesses resultados, como diminuição de reprovações escolares; investimento público em educação; valorização dos professores; redução de avaliações padronizadas; presença de estruturas básicas do estado de bem-estar social (licença parental, plano de saúde abrangentes e preventivos, acompanhamento do desenvolvimento físico e mental para todos); além de Educação Infantil gratuita, que atende 98% das crianças com 6 anos, e cuidados especiais antes do acesso ao Ensino Fundamental (diagnóstico de déficits de aprendizagem e desenvolvimento infantil). No entanto, há um fator que nos chama mais a atenção: a educação especial para os alunos do Ensino Fundamental.

Longe de considerarmos que o modelo finlandês possa ser aplicado e reproduzido em qualquer outro contexto, mas servindo de reflexão para pensar em futuras reformas educacionais, acreditamos ser interessante olhar para como esse sistema trata seus estudantes. Nesse país, a educação especial é para todos os estudantes, tendo como base que todos, em algum momento da vida, precisarão de apoio e ajuda para seguir em frente. Desse modo, a educação especial é baseada em dificuldades de aprendizagem, como em leitura, escrita, matemática, idioma estrangeiro. Dessa maneira, essas necessidades são identificadas e tratadas o quanto antes, como uma medida preventiva. Logo, não só os estudantes que possuem alguma deficiência, como ocorre na maioria dos países, inclusive no Brasil, mas todos os que forem diagnosticados com algum problema de aprendizagem recebem algum tipo de apoio (SAHLBERG, 2018).

Há três categorias de apoio oferecida a esses alunos com necessidades especiais: (1) apoio geral; (2) apoio intensificador; (3) apoio especial. A primeira categoria inclui ações do professor em sala de aula comuns em termos de diferenciação, bem como esforços da escola para lidar com a diversidade entre os estudantes. A segunda categoria consiste em reforço do professor, auxílio e aprendizagem individual ou em grupos pequenos com o professor de educação especial em meio período. A terceira categoria inclui uma gama diversificada de serviços de educação especial, desde a educação geral em tempo integral até a alocação em uma instituição especial. Todos os estudantes dessa categoria recebem um Plano de Aprendizagem Individual que leva em conta as características de cada aluno, personalizando, portanto, a aprendizagem para corresponder às capacidades de cada um (SAHLBERG, 2018, p. 109).

Então, o direito de todas crianças finlandesas a uma Educação Infantil de alta qualidade e o diagnóstico precoce de dificuldades de aprendizagem, garantindo uma

educação especial para suprir essas dificuldades, têm contribuído significativamente para o aumento da equidade do sistema educacional finlandês.

Portanto, apostamos no modelo da justiça curricular e na proposição de um currículo inclusivo como potentes para enfrentar o currículo atualmente proposto no sistema educacional brasileiro, o qual tem grande ênfase na diversificação pedagógica e na individualização da aprendizagem. Nesse cenário, retomamos que esse currículo proposto se fortalece na fabricação das figuras subjetivas descritas por Negri e Hardt (2014), bem como no “sujeito neoliberal”, no “sujeito empresarial” e no “neossujeito” apontados por Dardot e Laval (2016). E é nessa lógica que a equidade vai operando na ordem do individual e, mais, do coletivo, como proposto na igualdade.

Nessa direção, tendo em conta a articulação desses dois caminhos, poderíamos vislumbrar políticas curriculares com um sentido mais justo, dando mais a quem tem menos, como defendido por Rawls (1997, 2003) e Sen (2011), propondo olhar para uma igualdade de conhecimento, como apontado por Crahay (2000), e contemplando, ainda, o conhecimento escolar, como sustentado por Young (2007). Desse modo, a escola inclusiva daria condições aos mais fracos, tendo como pano de fundo uma cultura comum, a diversidade, a formação humana, a participação e a emancipação dos sujeitos. Então, uma metamorfose da equidade nas políticas curriculares, em um sentido mais justo e inclusivo, seria capaz de abarcar a diferença, a igualdade e a proporcionalidade, como alertado por Veiga-Neto (2010).

Por fim, consideramos que a análise das políticas curriculares brasileiras pós-LDB nos possibilitaram comprovar a tese de uma *metamorfose da equidade, que tem início com o acesso de todos à educação e a promoção de oportunidades; em um segundo momento se mobiliza em reconhecer e valorizar os diversos grupos sociais, com foco na atenção à diversidade cultural; e contemporaneamente é mobilizada na diferenciação pedagógica, operando na individualização da aprendizagem*. Assim, essa metamorfose da equidade que ocorre no campo educacional é também reforçada na vida social, a qual coexiste com um sistema de desigualdades múltiplas, que se move de um coletivo para se diversificar e se individualizar (DUBET, 2020). Nesse panorama, reafirmamos que a justiça curricular e um currículo inclusivo se tornam urgentes.

No capítulo que segue, a título de considerações finais, apresentaremos um olhar geral sobre a tese defendida e traremos mais algumas reflexões para pensar a escola o mais justa possível.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como superar o momento da cólera e da indignação? Como oferecer uma solução política ao sistema das desigualdades múltiplas? Como dar perspectivas de justiça social e reforçar a vida democrática? (DUBET, 2020, p. 119).

Finalizamos este estudo em plena pandemia do Covid-19, um evento global que atingiu a todos de maneira devastadora. No contexto brasileiro, em uma visão macro, fez-nos perceber o quanto somos cidadãos desassistidos pelo Estado, vivendo de uma forma desprotegida. A crise provocada pela pandemia acentuou os problemas sociais e econômicos e trouxe à tona uma diversidade de desigualdades que já existia, mas que não era debatida.

No campo educacional, com a necessidade de isolamento social, propôs-se que os estudos fossem seguidos de modo retomo. Logo, foi se originando um abismo entre o ensino público e o privado, pois a estrutura pública sequer dava conta de ensino presencial de qualidade para todos, quem dirá fornecer condições para que cada aluno tivesse garantida essa qualidade à distância. Diante desse panorama, a necessidade de equidade educacional ganhou ainda mais sentido; no entanto, não teve êxito.

Diversos estudos estão sendo realizados para analisar os impactos da pandemia sobre a escola; entre eles, está o de Sahlberg (2020), o qual questiona se a pandemia ajuda a tornar a educação mais equitativa. O autor desenvolve um estudo na Austrália e na Finlândia para examinar essa questão e aponta três pontos como chaves em uma “missão possível” para alcançar a equidade: primeiro, tratar precocemente as desigualdades; segundo, confiar nos professores sobre o que é melhor para os estudantes; e terceiro, “construir” alunos mais “autônomos”.

Contudo, a equidade possível nesses dois contextos é difícil de ser pensada em uma realidade complexa como a brasileira, pois já esbarra no primeiro ponto, na falta de políticas sociais mínimas para nossos estudantes fora da escola. Nesse sentido, compreendemos que a pandemia ajudou a acentuar e a mostrar aquilo que era ignorado, mas sempre esteve ali: a defasagem na realidade social, econômica e cultural dos nossos alunos, o que diretamente influencia o sucesso/fracasso do seu percurso escolar.

Ainda, em uma visão micro, a pandemia interferiu sobremaneira no meu trabalho enquanto professora, tanto em uma instituição de Educação Superior particular quanto em uma rede pública municipal de Educação Básica. No Ensino Superior, o impacto foi um pouco menor, pois eu e a maioria dos estudantes, de certa forma, conseguimos adaptar as aulas teóricas para o formato remoto. É óbvio que não houve a mesma produtividade e interação que haveria no modo presencial.

Porém, na Educação Básica, especialmente no ensino público, as questões são bem mais complexas. No mesmo sistema de ensino em que atuo, convivem estudantes de realidades bastante distintas. Boa parte desses estudantes, o que não foi o caso da minha escola em específico, não tem acesso a internet, computadores, *smartphones* ou qualquer outra tecnologia que permitiria ao sistema adotar uma plataforma de aulas *on-line*. Por isso, assim como aconteceu em boa parte do país, os professores tiveram que se adaptar para planejar e propor aulas em diversos formatos. Esse trabalho, e falo por mim, foi algo insano. Vimos nossas horas de trabalho sendo triplicadas, sem saber se conseguiríamos realmente ensinar nossos alunos, os quais, na grande maioria, não tinham alguém em casa para auxiliá-los. O ensino à distância, sem um contato afetivo, sem as trocas com o professor e os colegas, sem pais preparados para apoiar, tornou-se desgastante e pouco surtiu efeito de aprendizagem para os estudantes.

Diante do que presenciamos, e ainda estamos vivendo, decidi iniciar estas considerações finais com um breve relato sobre alguns impactos da pandemia, porque todo o capítulo das análises foi construído nesse período e, cada vez que buscávamos compreender a mobilização da equidade nas políticas curriculares (nos documentos), percebíamos o quanto, na realidade escolar (na prática), ela estava sendo insuficiente. Continuamos tendo muito que avançar para garantir que ela esteja presente no texto e no contexto; porém, até aqui, podemos inferir, mais do que nunca, que a escola e os professores são essenciais para a formação dos sujeitos. Sabemos que está sendo um momento atípico e que a preservação da vida é o que mais importa; no entanto, isso nos faz refletir sobre o quanto ainda temos que evoluir para oferecer uma educação para todos com qualidade social e com equidade.

Isso posto, a problemática da pesquisa que norteou esta investigação foi compreender como a noção de equidade é mobilizada e quais sentidos logra nas políticas curriculares brasileiras para a Educação Básica no contexto posterior à

implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Para tal, inicialmente apresentamos algumas conceituações sobre política curricular, currículo e conhecimento escolar, entendendo sua articulação e a constituição das políticas curriculares contemporâneas. Ainda, apontamos como o conhecimento escolar tem sido mobilizado em um contexto neoliberal, atrelado a uma função utilitarista e mercadológica (BALL, 2014; LIBÂNEO, 2012).

Na sequência, buscamos fazer um diagnóstico do tempo presente, o tempo que é líquido e flexível, para então compreender como, a partir de uma metamorfose do mundo e de uma metamorfose do trabalho, a individualização vai se tornando a nova forma social e impelindo os sujeitos a tornarem-se empresários de si. Assim, assimilando esse tempo, é possível visualizar porque hoje lutamos por equidade e não mais por igualdade, pois, ao passo que esta última operava no coletivo, a equidade é mobilizada com foco no indivíduo.

Dessa maneira, antes de proceder às análises, procuramos explorar o conceito de equidade e sua relação com a educação. Para tal, inicialmente realizamos uma revisão de literatura e encontramos cinco sentidos preliminares para o conceito: igualdade educacional/igualdade de oportunidades; termo que engloba recursos, processos e resultados; ligada ao desempenho dos estudantes/eficácia escolar; como justiça social/escolar; como acesso ao conhecimento. Agora, após finalizadas as análises das políticas curriculares, podemos inferir que o sentido de igualdade de oportunidade perpassa o da promoção de oportunidades, e o de desempenho dos estudantes/eficácia escolar, o da diferenciação pedagógica. Ainda, há a necessidade de que o sentido de justiça social/escolar e o de acesso ao conhecimento sejam mobilizados em políticas curriculares futuras.

Além disso, trouxemos um debate político e filosófico sobre a equidade, retomando as ideias de justiça do filósofo John Rawls e do economista Amartya Sen, também expondo argumentos sobre uma escola justa e eficaz a partir de Dubet e Crahay. Demonstramos igualmente que organismos internacionais, financiadores e definidores de políticas mundialmente, tomam o conceito privilegiando a igualdade de oportunidades (tratar de forma igual os desiguais). Por fim, buscamos a origem da equidade na teoria do Direito, o que leva a transpô-lo para o campo da Educação, considerando a igualdade e a proporcionalidade.

Por fim, a partir da análise documental atrelada à análise de conteúdo, construímos a análise das políticas curriculares pós-LDB. Para isso, “a metamorfose do mundo”, proposta pelo sociólogo Ulrich Beck, serviu de fio condutor e possibilitou chegar a uma “metamorfose da equidade”.

Beck (2011, 2012) enfatiza que o mundo está se transformando e que estamos vivendo diante da sociedade de risco, a qual é reflexo da sociedade industrial e seu processo de modernização. Nesse cenário, a individualização se intensifica e passa a ser a nova forma social; ainda, essa individualização significa a dependência do mercado em todas as dimensões da vida. Dessa maneira, a vida acaba sendo composta de uma forma destradicionalizada, sem classes, sem famílias, sem “forma social”, mas reforçada pela figura do indivíduo como ator de sua própria biografia (BECK, 2018). Esse contexto de intensificação da individualização foi a base para compor a tese de que *a equidade se metamorfoseou nas políticas curriculares brasileiras pós-LDB, sendo mobilizada em três sentidos: promoção de oportunidades, atenção à diversidade e diferenciação pedagógica.*

Nesse âmbito, um primeiro bloco de políticas curriculares demonstrou que a equidade foi mobilizada no sentido de uma “promoção de oportunidades” no período em que a educação se desenha no seio de uma sociedade democrática, e tinha em voga promover oportunidades de participação e exercício pleno da cidadania. Na sequência, em um segundo período, a equidade se metamorfoseou e passou a ser mobilizada na atenção à diversidade. Isso se deu em três movimentos: demanda racial; atenção a outros grupos e suas especificidades (culturais, sociais, econômicas, regionais, linguísticas, religiosas, de gênero e orientação sexual e pessoas com deficiência); e adaptação e flexibilização do currículo para atender às especificidades dos estudantes. Por último, em políticas mais recentes, a equidade é operada na diferenciação pedagógica por duas estratégias: o trabalho docente, flexível e inovador; e a flexibilização curricular, com o desenvolvimento de habilidades, competências socioemocionais nos estudantes e a instituição de itinerários formativos, ou seja, a individualização da aprendizagem.

Isso posto, enfatizamos que escolhemos um texto de Dubet (2008) para fazer epígrafe a este estudo, autor que há mais de uma década ressaltou a dificuldade de alcançar a igualdade de oportunidades devido às desigualdades situadas fora da escola; por isso, era necessário começar a olhar para a equidade. Neste momento, escolhemos nova epígrafe do autor para iniciar este capítulo e fechar este ciclo, na

qual ele questiona como podemos superar as desigualdades múltiplas que têm se diversificado e se individualizado e como dar perspectivas de justiça social e reforçar a vida democrática (DUBET, 2020).

Logo, diante da evolução desse cenário social, como muito bem argumentado por Dubet (2020), não sabemos ainda como responder a todas essas questões em um campo maior, dando conta dessa imensidão de desigualdades, mas podemos nos propor a olhar para o campo educacional e visualizar a justiça curricular e o currículo inclusivo como caminhos para mobilizar a equidade a um novo patamar, que abarque a diferença, a igualdade e a proporcionalidade.

Ademais, como salienta Collet (2020), podemos considerar a necessidade de um renovação pedagógica que tenha como base uma escola democrática que cuida do comum. Para o autor, esse processo de renovação vai ser sempre coletivo e contextual. É coletivo no sentido de ser uma construção horizontal que abarque todos os atores envolvidos, “Que parte da interdependência mútua de (in)capacidades, experiências, conhecimentos, relacionamentos e bagagem; que parte e se constrói a partir de um *nós* horizontal na sala de aula e nas salas de aula” (COLLET, 2020, p. 9, tradução nossa). E é contextual ao atentar que cada escola tem sua realidade concreta e diversa; assim, apenas enfrentando os problemas, questões e realidades do centro e do contexto é que poderá haver uma renovação.

Esse processo de renovação, segundo Collet (2020), é a construção de algo em comum para um bem comum. Essa construção coletiva e horizontal busca produzir algo compartilhado e comum que seja para o benefício de todos os alunos, docentes e famílias, especialmente dos menos favorecidos. Além disso, conforme o autor, deve-se ter em conta as desigualdades dos pontos de partida dos alunos e famílias, construindo escolas mais equitativas, que conectem tempos e espaços educativos e ofereçam oportunidades a todos, mas, principalmente, a esses mais desfavorecidos.

Desse modo, de acordo com o autor, “a escola não é, ela está sendo (re)produzida a cada minuto, cada hora e cada dia de maneira coletiva em uma interseção instável entre políticas, organizações, leis, práticas, coletivos e pessoas” (COLLET, 2020, p. 3). Nesse sentido, uma renovação pedagógica, de corte democrático e equitativa, deve produzir “outra gramática escolar, com outros tempos, outros espaços, outras relações, outras avaliações, outros vínculos, outras aprendizagens” (COLLET, 2020, p. 18).

E, nessa esteira, pensamos uma escola que inclua os mais fracos, proponha um conhecimento escolar e uma cultura comum, respeite a diversidade (mas ao mesmo tempo considere a individualidade), incentive a participação de todos e busque uma formação humana e a emancipação dos sujeitos. Isso, para nós, constitui uma escola democrática, o que é mais do que justo e equitativo. Nessa perspectiva, encerramos aqui uma etapa, porém seguiremos desenvolvendo estudos que permeiem as relações entre educação e equidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.
- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jun. 2008.
- AMARAL NETO, Francisco dos Santos. A equidade no Código Civil Brasileiro. *Revista CEJ*, Brasília, n. 25, p. 16-23, abr./jun. 2004.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo. *A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: ARISTÓTELES. Aristóteles. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. v. 2. p. 5-244. (Coleção Os Pensadores).
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.
- BAJOIT, Guy. A educação contribui com a justiça social? In: ENS, Romilda Teodora; BONETI, Lindomar Wessler (org.). *Educação e justiça social*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 55-71.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. *La gobernanza escolar democrática*. Nuestra Señora del Rosario: Morata, 2016. p. 23-40.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. *Informe sobre el desarrollo mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2018.
- BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: equidade e desenvolvimento*. Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmund. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BECK, Ulrich. *A metamorfose do mundo: novos conceitos para uma nova realidade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Revisão técnica de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernidade reflexiva. In: GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012. p. 11-87.

BECSKEHÁZY, Ilona. *A formação de redes escolares no Estado de São Paulo: em busca de padrões de qualidade e equidade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1991.

BOLÍVAR, Antonio. Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad. *España pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 135-154, 2009.

BOLÍVAR, Antonio. Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, número especial, 2020.

BOLÍVAR, Antonio. Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 827-851, jul./set. 2019.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, número especial, out. 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 3/2018, de 8 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, de 4 de maio de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, de 7 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 3/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.º 4/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 mar. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CEB n.º 15/98, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CEB n.º 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 1: Introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Parte I: Bases Legais.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998d.

CARVALHO, Rodrigo; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abr. 2012.

CIERVO, Tássia Rodrigues. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COLLET, Jordi. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, Jordi; PRIETO, Óscar (eds.). *La Renovación Pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid, Morata, 2020.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992a.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1994.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *La brecha de la equidad: América Latina, el Caribe y la cumbre social*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1997.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1996.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992b.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (World Conference on Education for All – WCEFA). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

CONNELL, Robert William. La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, Buenos Aires, año 6, n. 27, p. 1-10, jul. 2009.

CORRÊA, Isabela Seixas. *Multifuncionalidade das intervenções na primeira infância e a desigualdade no acesso à Educação Infantil: uma avaliação empírica dos níveis de equidade do acesso em creches e pré-escolas no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Ana Carolina Pontes. *Eficácia e equidade escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CRAHAY, Marcel. *Poderá a escola ser justa e eficaz?: da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa De Boeck & Larcier; Éditions de Bpeck Université, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO; MEC; Cortez, 1998.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. *O tempo das paixões tristes: as desigualdades agora se diversificam e se individualizam, e explicam as cóleras, os ressentimentos e as indignações de nossos dias*. Tradução de Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2020.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 1-15.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Isabel; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, Alicia; AGUIAR, Glauco; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007

FUMAGALLI, Andrea. O conceito de subsunção do trabalho ao capital: rumo à subsunção da vida no capitalismo biocognitivo. *IHU On-Line: Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, ano 14, n. 246, v. 14, 2016. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6646-publicacoes-andrea-fumagalli>. Acesso em: 20 julho 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014.

GATTI, Bernardete. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa 1).

GAZZOLA, Janaíne Souza. *Interferências do Ideb na formulação de políticas públicas educacionais para o ensino fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GORZ, André. *O imaterial: conhecimento, valor e capital*. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

GRISAY, A. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, 9, 3-14, 1984.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: N-1, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). Como atuamos. *In: INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS)*. Pinheiros, [2021?]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>. Acesso em: 15 setembro 2020.

JARDIM, Eduardo Marcial Ferreira. Equidade. *In: CARVALHO, Paulo de Barros; VIEIRA, Maria Leonor Leite; LINS, Robson Maia (coord.). Enciclopédia Jurídica da PUCSP*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Tomo V (recurso eletrônico): direito tributário. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/312/edicao-1/equidade>. Acesso em: 30 set. 2019.

KARINO, Camila Akemi. *Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 421-438, jul. 2014.

LEMOS, Valter. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 73, p. 151-169, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

LIMA, Licínio Carlos. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Licínio Carlos. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: da subordinação da educação na sociedade da aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Sílvia Peixoto; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. *Contraponto*, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-183, maio-ago. 2004.

LUNA, Sergio Vasconcellos. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2017.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILLS, C. Wrigt. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIRANDA, Marília Gouvea. Igualdade, equidade e diferença: termos em confronto nas políticas educacionais. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ESPACIOS DE INVESTIGACIÓN Y DIVULGACIÓN, 1., 2014, Tandil. *Ponencias*. Tandil: Uncpba, 2014. p. 1-15.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 37-48, 1997.

MIRANDA, Marília Gouvea. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 638-51, maio 2005.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, v. 21, p. . 06-31, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, Océlia. *Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

- NEVES, Leonardo Luz. *Dois ensaios sobre eficácia e equidade na educação*. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*. Nova Delhi- Índia: UNESCO, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.
- PACHECO, José Augusto. *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, José Augusto. *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.
- PACHECO, José Augusto. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, jan./abr. 2014.
- PAVAN, Ruth; LIMA, Licínio C. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e219832, 2020.
- PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Organizado por Erin Kelly. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013.

ROHLING, Marcos; VALLE Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 386-409, abr./jun. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAHLBERG, Pasi. Does the pandemic help us make education more equitable? *Educational Research for Policy and Practice*, [s.l.], 31 out. 2020.

SAHLBERG, Pasi. *Lições finlandesas 2.0: o que a mudança educacional na Finlândia pode ensinar ao mundo*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas: resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. Tradução de Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Célia Pereira da. Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016a.

SILVA, Daniel Romão da. *Educação Matemática: equidade e legitimação*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019a.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 426-447, abr./jun. 2019b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan./mar. 2016b.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SILVA, Denilson; VASQUES, Rosane Fátima. Políticas curriculares e financeirização da vida: elementos para uma agenda investigativa. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 9, n. 1, p. 5-23, 2018.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. *Equidade Educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. 2015. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SONOBE, Aline Kazuko. *Política pública e equidade: análise das condições de oferta das escolas públicas de ensino fundamental do município de Ribeirão Preto – SP*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

TEODORO, António. Governando por números: os grandes inquéritos estatísticos internacionais e a construção de uma agenda global nas políticas de educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 41-52, maio/ago. 2016

VALLE, Ione Ribeiro. (In)justiça escolar: os paradoxos do processo de democratização e a desigualdade distributiva das oportunidades de acesso à escola e à universidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 325-349, set./dez. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Equidade, igualdade e diferença: implicações para o currículo. Originalmente publicado em: VEIGA-NETO, Alfredo. Equidade e Currículo. *Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Porto (Portugal), 2010. p. 13.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil Império e República*. Brasília: Liber Livro, 2008.

WALDHELM, Andrea Paula de Souza. *Gestão educacional em redes municipais de ensino do Rio de Janeiro: os casos de Itaboraí e Angra dos Reis*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014.