

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bárbara de Carvalho Ortega

**DISCURSOS E ESCRITAS ACERCA DA EQUIDADE, DESIGUALDADE
ESCOLAR E MERITOCRACIA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (2017 E 2018)**

CAMPO GRANDE, MS

2022

BÁRBARA DE CARVALHO ORTEGA

**DISCURSOS E ESCRITAS ACERCA DA EQUIDADE, DESIGUALDADE
ESCOLAR E MERITOCRACIA NA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (2017 E 2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

CAMPO GRANDE, MS

2022

Bárbara de Carvalho Ortega

DISCURSOS E ESCRITAS ACERCA DA EQUIDADE, DESIGUALDADE ESCOLAR E MERITOCRACIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017 E 2018)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 09 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Profa. Dra. Ruth Pavan (Membro titular)
Faculdade de Educação
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

*À minha irmã Sarah, que tem o
talento de deixar a vida mais leve e
sempre me faz rir.*

AGRADECIMENTOS

Com carinho, registro meus agradecimentos à minha orientadora Fabiany de Cássia Tavares Silva, professora que tem minha admiração desde a graduação em Pedagogia, pelo compromisso com uma educação pública de qualidade para todos. Sou grata por todos os livros emprestados, reuniões e conversas longas e produtivas, mesmo com a sua rotina intensa de professora universitária! Se essa dissertação tem discussões com fôlego teórico e crítico, foi graças às suas sugestões e orientações!

À minha querida irmã, Sarah de Carvalho Ortega, que mesmo de longe, nunca deixou de acompanhar as descobertas teóricas e metodológicas que esses anos realizando o curso de Mestrado me proporcionaram. A ela, que me ouviu tanto sobre neoliberalismo e Pierre Bourdieu, e que me ensina tanto sobre discursos, linguística e poesia, meus agradecimentos pela companhia.

Aos meus familiares, em especial, meus pais, Déborah Marinho de Carvalho Ortega e Jéferson Meneguim Ortega, e meus avós, Marlene Marinho de Carvalho e Augustinho de Carvalho, obrigada por me acompanharem até aqui, desde o champanhe estourado na admissão do Mestrado em Educação, até o esperado momento da Defesa! Obrigada por todos os investimentos materiais e simbólicos, para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada pelas aulas no Kumon, no inglês, na natação, no piano e na flauta. Nas idas e vindas na escola para me levar e buscar e nas conversas constantes sobre a importância do estudo. A educação me transformou em alguém diferente e crítica, e eu sou grata a vocês por isso!

À minha amada companheira, Geiciane Feitosa, obrigada pelas palavras doces de motivação e de confiança em mim. Sobre os dias e noites que tínhamos contados para estarmos juntas e que eu tinha que estudar, em breve, será a minha vez de fazer o mesmo por você, no seu Mestrado!

Meus agradecimentos às professoras do curso de Pedagogia da UFMS, que marcaram minha trajetória e transformam o mundo. Em especial, agradeço à Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, por todo o incentivo me dado para ingressar na Pós-graduação, por me fazer acreditar mais em mim e ser mais ousada nos meus sonhos!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos, garantindo a minha permanência no Programa de Pós-graduação em Educação, e condições materiais para o desenvolvimento da pesquisa e participação em eventos nacionais e internacionais.

Por fim, agradeço aos professores participantes da Banca Examinadora desta dissertação, o Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva e a Profa. Dra. Ruth Pavan, os quais contribuíram valiosamente para o aprofundamento de problemáticas levantadas nesta pesquisa, as quais sozinha, eu não teria percebido. Obrigada, professores!

“Una cultura que no resuelve los problemas de la humanidad, que no ha logrado conseguir la paz, ni la igualdad social y que, además de construir estas desigualdades, se otorga el derecho de sancionarnos y despojarnos de la responsabilidad sobre nuestros cuerpos, arrebatándonos toda la potencialidad de lo que constituye a un ser humano: la libertad.”

Margarita Pisano (1998)

RESUMO

As análises registradas neste estudo são fruto das leituras, debates, incursões iniciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), acompanhadas pela/na linha de pesquisa “História, Políticas, Educação” no/do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Espaços privilegiados para a construção do conhecimento acerca do Programa de Pesquisa com textos/documentos curriculares produzidos para espaço de educação básica formal. Neste contexto, elegemos como fonte e objeto a Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), seus discursos e suas escritas acerca da equidade, desigualdade escolar e meritocracia. Neste mesmo lugar, inserimos produções veiculadas nas Revistas *e-Curriculum* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP), *Currículo sem fronteiras* (Universidade Federal de Pelotas, UFPel) e *Espaço do Currículo* (Universidade Federal da Paraíba, UFPB) na edificação de um estado do conhecimento crítico, bem como aqueles apreendidos no sítio da rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, Movimento pela Base. Para tanto, nossas análises ancoram-se nos estudos sociológicos de Bourdieu (2004; 2007; 2019), aproximados das defesas de Connell (1999), Dubet (2011; 2014; 2020), Dardot e Laval (2016), Fanfani (2011), Wacquant (2005), em diálogo com a justiça social, Fraser (2002; 2006), Fraser e Jaeggi (2020) entre outros. Neste contexto, nossa operação metodológica está orientada pelas técnicas da pesquisa bibliográfica e documental, na perspectiva de caracterizar uma maior atenção às análises, que recuperam a relação entre o texto/documento curricular “Base Nacional Comum Curricular”, o currículo, a equidade, a desigualdade escolar e a meritocracia, aproximados dos aportes sociais, políticos, econômicos, culturais, em detrimento da pura descrição e interpretação das estruturas curriculares propostas. Em conclusão, os discursos e as escritas encontram-se envolvidos nos determinantes da produção e reprodução do *homo economicus*, como cultura cultivada, associada ao caráter neoliberal individualizatório, dado o tratamento de forma pragmática, da possibilidade da equidade, da desigualdade escolar e da meritocracia vincularem-se às demandas (reais e criadas) sobre a justiça em suas formas de reconhecimento e/ou redistribuição.

Palavras-chave: BNCC, Educação Básica, Meritocracia, Equidade, Desigualdades.

ABSTRACT

The analyses recorded in this study are the result of the readings, debates, incursions initiated in the Group of Studies and Research School Culture Observatory (SCO), accompanied by/in the line of studies “History, Politics, Education” in/from the Post-graduation Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul. Privileged spaces for the construction of knowledge about the curricular texts/documents produced for formal basic education space. In this context, we have chosen as source and object the National Common Curriculum Base (2017; 2018), its speeches and its writings on equity, school inequality and meritocracy. In addition we insert productions published in magazines like *e-Curriculum Magazines* (Catholic University Pontifical from São Paulo), *Curriculum without Borders* (Federal University of Pelotas) and *Curriculum Space* (Federal University of Paraíba) by building a state of critical knowledge, and those seized on the website of the non-governmental and non-partisan network of persons and institutions, Movement for Base. Therefore, our analyses are anchored in the sociological studies of Bourdieu (2004; 2007; 2019), approximate of the defenses of Connell (1999), Dubet (2011; 2014; 2020), Dardot and Laval (2016), Fanfani (2011), Wacquant (2005), related to social justice, Fraser (2002; 2006), Fraser and Jaeggi (2020), among others. In this context, our methodological operation has been guided by the techniques of bibliographic and documentary research, in order to characterize a greater attention to analysis, which recover the relationship between the curricular text/document “National Common Curriculum Base”, the curriculum, the equity, the school inequality and the meritocracy, approximated to social, political, economic, cultural contributions, in the detriment of the pure description and interpretation of the proposed curricular structures. In conclusion, discourses and writings have been involved in the determinants of the production and reproduction of the *homo economicus*, as a cultivated culture, associated with the individualistic neoliberal character, given the treatment in a pragmatic way, of the possibility of equity, school inequality and meritocracy to be linked to the demands (real and created) on justice in their forms of recognition and/or redistribution.

Keywords: BNCC, Basic Education, Meritocracy, Equity, Inequalities.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Levantamento de artigos no Estado do Conhecimento.....	92
--	----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABAVE -	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ABdC -	Associação Brasileira de Currículo
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEERT -	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CENPEC -	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
Consed -	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM -	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EM -	Ensino Médio
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GEPASE -	Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação
IAS -	Instituto Ayrton Senna
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT -	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros

MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCE -	Observatório de Cultura Escolar
ONU -	Organização das Nações Unidas
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAE -	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República
SIMAVE -	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TIDICS -	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Superior
UFP -	Universidade Federal de Pelotas
UFPB -	Universidade Federal da Paraíba
UNCME -	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	15
1.1	Do objeto, da hipótese e dos objetivos desta pesquisa.....	18
1.2	Das investigações sobre o objeto de estudo desta dissertação....	20
1.3	Do contexto teórico das nossas análises.....	30
1.4	Do nosso Referencial Metodológico.....	37
1.5	Da exposição de nossas análises.....	39
2	DO LUGAR CONCEITUAL DA EQUIDADE, IGUALDADE, DESIGUALDADE, MERITOCRACIA: PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR E CURRICULAR.....	41
2.1	Equidade, Igualdade, Desigualdade e Meritocracia desde os Campos Jurídico e Educativo.....	41
2.2	Justiça entre a Equidade, a Desigualdade Escolar e a Meritocracia nos Campos Educativo e Curricular.....	55
3	DO LUGAR CURRICULAR DA EQUIDADE, DESIGUALDADE ESCOLAR E MERITOCRACIA AO “ESTADO DO CONHECIMENTO” (2015-2018).....	77
3.1	Dos discursos e das escritas acerca da equidade, desigualdade escolar, meritocracia.....	81
3.1.1	<i>Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018) como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial...</i>	81
3.1.2	<i>Periódicos como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial.....</i>	91

3.1.3	<i>Movimento pela Base como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial.....</i>	<i>104</i>
3.2	Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), Periódicos em Currículo e Movimento pela base: fontes e objetos para o estudo crítico da política de conhecimento oficial.....	109
4	DISCURSOS E ESCRITAS AMPLIADOS SOBRE A JUSTIÇA EM SUAS FORMAS DE RECONHECIMENTO E/OU EQUIDADE (ou NOTAS FINAIS).....	111
	REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

*Você deve notar que não tem mais tuta
 E dizer que não está preocupado.
 Você deve lutar pela xepa da feira
 E dizer que está recompensado.
 Você deve estampar sempre um ar de alegria
 E dizer: tudo tem melhorado!
 Você deve rezar pelo bem do patrão
 E esquecer que está desempregado.
 Você merece,
 Você merece!
 Tudo vai bem, tudo legal!
 Cerveja, samba e amanhã, seu Zé
 Se acabarem teu carnaval.
 (Comportamento Geral, Gonzaguinha)*

Apesar de Gonzaguinha ter escrito “Comportamento Geral”, música censurada pela Ditadura Militar (1964-1985), na década de 1970, o discurso meritocrático reverbera ainda nos dias de hoje. A necessidade de estar sempre equilibrado e grato, além da atribuição de responsabilidade quase que total do indivíduo para com seu destino vem se maximizando no cotidiano de nossas vidas. Se queremos algo, temos que nos esforçar e conquistar, “Você merece!”. Se fracassamos, também, merecemos. Esta conclusão de merecimento por nossos destinos está baseada em um esquema de organização de princípios de justiça, que permite avaliar se o processo de conquista ou fracasso de cada indivíduo foi justo, com base na igualdade de oportunidades.

Nesta Dissertação repousa o princípio da imersão pessoal nos estudos sobre equidade, uma vez que o reconhecimento da diferença, e, portanto, da diversidade de agentes/grupos na sociedade fez com que os países investissem em direitos de grupos não hegemônicos (SANTOMÉ, 2011). Contendo reivindicações específicas de suas vivências e lutas, movimentos sociais (feminista, negro, LGBT, povos indígenas, dentre outros) denunciam que as políticas sociais baseadas no ideal da igualdade, na democracia liberal, não são suficientes

para que todos tenham igualdade de oportunidades no acesso aos bens sociais, como propriedade, educação e saúde. Desta forma, o ideal de “equidade” possibilita equilibrar a igualdade e as diferenças, em uma sociedade racista e machista, de modo que os sujeitos não sejam prejudicados pela sua origem social, sexo ou sexualidade, mas pelo seu mérito, produzindo desigualdades perfeitamente justas (DUBET, 2014).

A temática das desigualdades sociais, desde muito tempo, acompanha meu interesse, mas percebida de diferentes maneiras conforme eu crescia. Vinda de uma família tradicional, classe média e evangélica, acostumei-me a identificar como o único espaço de liderança reservado para as mulheres, na igreja, frequentada assiduamente até a adolescência, limitado ao departamento infantil, como professora das crianças. A esfera religiosa, até este momento, marca meu olhar filantrópico (ou naturalizado) para com a pobreza e as injustiças, combatida desde o que se percebe como injusto à maneira possível de ação pela caridade.

Desde a doação roupas, passando pela arrecadação de comida, até a realização de festas beneficentes em uma igreja em um bairro afastado, em condições precárias de sobrevivência, da cidade de Campo Grande – MS, eu e minha família ministrávamos aulas de Matemática e Língua Inglesa para crianças e adolescentes, na perspectiva (ou ensino) de um mundo menos injusto.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a preocupação com um mundo menos injusto fez parte de debates cotidianos envolvendo meus familiares e colegas de sala, debates estes, acentuados com a minha entrada no Ensino Médio. A adolescência, retrato de um tempo de muito aprendizado e revolta, me vi envolvida com pautas do movimento feminista e participando em um grupo, que se reunia todos os finais de semana, para discutir temáticas polêmicas, como “liberdade de expressão” e respeito à diversidade” ou “redução da maioridade penal”.

No segundo ano do Ensino Médio, a leitura revolucionária de Capitães da Areia, de Jorge Amado, desorienta meu olhar, ainda pautado no auxílio aos menos favorecidos, fazendo nascer a vontade de ser professora e trabalhar no sistema educativo público/gratuito/laico. Sem secundarizar, contudo, que essa vontade, também, se alimenta dos exemplos de uma mãe, professora de Língua Inglesa, e um pai, professor universitário, além da maioria das mulheres em minha família ser professoras.

Ingresso no ano de 2017 no curso de graduação de Pedagogia na UFMS, não muito consciente das influências deste contexto familiar na minha trajetória, mas com o sonho da

diferença, em meio aos resquícios do olhar filantrópico sobre a educação, afetado logo no primeiro ano do curso, um ano de rupturas.

A Educação, que apreendia como ferramenta para mudar o mundo, colocada em um campo de denúncias acerca dos mecanismos da reprodução e produção das desigualdades, o que em si além de informar, carrega até hoje, minhas suspeitas acerca dos discursos e das escritas que se alimentam de pressuposições a respeito do sistema educativo, dos estudantes e de suas trajetórias escolares.

Identifico-me, em um primeiro momento, com os estudos trazidos pelas disciplinas Sociologia e Antropologia da Educação, aproximando-me dos estudos de Pierre Bourdieu, aprofundado em quatro anos de participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE), coordenado pela Profa. Jacira Helena do Vale Pereira Assis. Neste Grupo iniciei a desconstrução do olhar sobre a educação como caridade, passando a compreendê-la como um direito de todos, percebendo limitações, resistências e possibilidades que informam a utopia da construção de um mundo menos injusto, também, pela educação.

Vale dizer que os ecos da educação familiar, ainda rondam, pois sempre escutei que para alcançar o que queria, eu tinha de ser a melhor e me destacar e, assim, nesses anos de graduação, me envolvi com projetos de iniciação científica, extensão, grupos de estudos, organização e participação de eventos, viagens para apresentar trabalhos acadêmicos, entre outras, das quais me orgulho de ter “conquistado”.

Contudo, quanto mais os estudos e os aprofundamentos acerca das desigualdades se solidificam, também, passo a perceber que atribuir os resultados de minha trajetória educacional ao mérito individual consiste em uma prática naturalizada e responsável pela procura pelo Curso de Mestrado em Educação. Isto porque, mesmo tendo o volume de capitais suficiente para uma trajetória aproximada do sucesso escolar, particularmente, pelo desenvolvimento dos estudos em uma Universidade Pública, conseqüentemente, as questões de origem social são trazidas à tona.

Estou ciente de meu acesso aos bens sociais que possibilita(ra)m disposições para um *habitus* adequado ao campo educativo, oportunidades, informações e sugestões o suficiente, de familiares e professores, na direção de minha trajetória acadêmica, legitimando minhas escolhas. Contudo, em todas as estratégias elaboradas, conscientes ou inconscientes, compreendo como resultantes de desigualdades sistêmicas, que privilegiam alguns em detrimento de outros.

Em face a isso, sinto uma dívida com o público, que delinea meu compromisso com uma educação para a democracia, que a meu ver, tem condições de se materializar apenas quando pública. Talvez, os filhos das classes populares, as quais pagam impostos que se transformam em bolsas, que acesso estudando em uma Universidade pública, não tenham as mesmas oportunidades, desejos, capitais e *habitus* para ingressar no campo acadêmico.

Compreendendo que o sistema educativo contribui para as desigualdades, debruçei-me sobre a temática da meritocracia, que produz perversamente a ideia de individualizar aspectos estruturais e simbólicos advindos da origem social dos estudantes. E, desses lugares, construí outras indagações que me levam a reconhecer o potencial das políticas públicas educacionais e, particularmente, das curriculares, na perspectiva de correção das desigualdades.

Diante disso, desde 2015, aproximada dos conceitos da equidade, igualdade, supressão das desigualdades e democracia em um texto/documento específico, isto é, a Base Nacional Comum Curricular.

1.1 Do objeto, da hipótese e dos objetivos desta pesquisa

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica (BRASIL, 2017, 2018, p.31)

Este objeto e fonte de pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), encontra-se inserida no Programa de Pesquisa do Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma para análises textos/documentos curriculares, particularmente, aqueles produzidos para os espaços da educação formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática.

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro se diferenciam de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. (SILVA, 2016, p. 214)

Nesta condição, também, operando com a premissa dos textos/documentos curriculares como "indutores, isto é, reforçadores das expectativas em relação à cultura, à educação e às práticas sociais que a sociedade quer difundidas na escola" (SILVA, 2016, p. 214).

Dito isso, escolhemos localizar o currículo e suas lutas no campo das expressões políticas, econômicas, sociais, para as quais a democratização da educação e do acesso aos conhecimentos informam que "[...] o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento" (APPLE, 2002a, p. 80). Controle este, ainda, assumido pela/na arte do disfarce, isto é, delineado na centralidade da cultura dominante e na periferia das culturas dos "outros" (deficientes, negros, indígenas, homossexuais ...).

Este trânsito entre o centro e a periferia permanece tencionando na construção de respostas para as injustiças naturalizadas, nos espaços educativo e curricular, em um país marcado por desigualdades econômicas e simbólicas. Assumimos estas respostas, inicialmente, como parte da indagação remetidas à Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), isto é, produto de políticas orientadas por discursos e escritas, pautados na inclusão e justiça social, em diálogo com as desigualdades, permeada por tentativas de respostas ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, 2018, p. 15)

E, este endereçamento, toma forma na **hipótese** de que a Base Nacional Comum Curricular (2017, 2018), como texto/documento curricular, de um lado, encontra-se estruturado como política, que articula processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, enfatizando

a mudança e a reforma do conhecimento em uma perspectiva neoliberal e; de outro, portador de discursos e escritas acerca da equidade e desigualdade escolar, na garantia do “para todos”, mas suportando um “novo” princípio de justiça (DUBET, 2014), o meritocrático.

Entendemos como discursos, um sistema de interesses e, de outro, disposições, isto é, “[...] a opinião no estado implícito, que, por definição, não é opinião se com isso se compreende algo que pode ser formulado em discurso com uma certa pretensão à coerência (BOURDIEU, 1981, p. 51). E, “escritas”, como o sistema de sinais convencionais utilizado para modos de escrever, “estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes” (BOURDIEU, 1989, p. 126-127), nesse caso a escrita curricular.

Para cada um dos conceitos [“equidade” e “desigualdades”], os discursos e as escritas encontram-se analisados sob a necessidade da vigilância e, diante disso, a equidade é remetida à busca pela união entre a discussão sobre política, democracia, justiça e relações sociais capitalistas, na tentativa de diminuir a distância entre os direitos formais democráticos e a vida real, bem como as desigualdades.

Isto posto, definimos como **objetivo geral**: identificar e analisar os discursos e as escritas sobre “equidade”, “desigualdade escolar” e “meritocracia” presentes/projetados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017 e 2018). Como **objetivos específicos**, incursionar pelo lugar conceitual da “equidade”, “igualdade”, “desigualdade” e “meritocracia” como parte dos princípios de justiça escolar e curricular e; analisar o lugar curricular da “equidade”, “desigualdade escolar” e “meritocracia” sobre justiça nos discursos e escritas da Base Nacional Comum Curricular, em um conjunto de textos selecionados em periódicos da área do currículo, e no site do Movimento pela Base.

1.2 Das investigações sobre o objeto de estudo desta dissertação

Na perspectiva de retratar os caminhos escolhidos por teses e dissertações no tratamento do objeto deste estudo, desenvolvemos um estado da questão assumido na indagação acerca de como os conceitos de “equidade”, “meritocracia” e/ou “desigualdade” são apropriados/discursados/escritos na BNCC (2017 e 2018)? Para tanto, apreendemos o Estado da Questão, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010), como uma forma pela qual

[...] o estudante/pesquisador pode utilizar para entender e conduzir o processo de elaboração de sua monografia, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação a o desenvolvimento de seu tema, objeto de sua investigação. É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação. (NÓBREGA; THERRIEN, 2010, p. 36)

Dito isto, na procura por respostas realizamos um criterioso levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das seguintes combinações de descritores: Base Nacional Comum Curricular AND meritocracia; Base Nacional Comum Curricular AND equidade; Base Nacional Comum Curricular AND desigualdade*; Base Nacional Comum Curricular AND igualdade de oportunidades.

Agregamos, para otimizar essa procura, o “swarming”¹ (TELLO, 2013), categoria que permite entender nosso objeto de pesquisa, também informado pelos estudos de Política Educacional, como abelhas em um enxame em movimento e em relação com inúmeros campos e agentes na sociedade.

“Neste sentido, as políticas educacionais como ação política possuem múltiplos atores, vinculações, decisões, lutas de poder, ações, impacto, implementação, etc.” (TELLO, 2013, p. 71, tradução nossa)², e realizar uma análise a partir desta compreensão “[...] implica reconhecer o recorte do swarming e simultaneamente no desconhecer, ao menos, as principais características do swarming em seu conjunto. E compreender que esse objeto já não estará mais em movimento.” (idem, p. 71, tradução nossa)³.

Deste exercício identificamos um total de 8 trabalhos incluídos na área da Educação, sendo 4 teses e 4 dissertações, no recorte temporal de 2018 a 2021. Este recorte responde ao período de 1 ano após a publicação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, três anos após a publicação para a etapa do Ensino Médio, perfazendo o total de cinco anos de materialidade da BNCC na condição de objeto de pesquisa em Programas de Pós-graduação *strictosensu*, no espaço das redes de ensino (publicação dos currículo subnacionais), nas escolas públicas e privadas (processos, práticas e avaliações) e no

¹ “swarming” vem do substantivo em inglês, “swarm”, que traduzido para a língua portuguesa significa “enxame”.

² “En este sentido las políticas educacionales como acción política poseen múltiples actores, vinculaciones, decisiones, lutas de poder, acciones, impacto, implementación, etc.” (TELLO, 2013, p. 71)

³ “[...] implica reconocer el recorte del swarming y simultáneamente no desconocer, al menos, los principales rasgos del swarming en su conjunto. Y comprender que ese objeto ya no estará más en movimiento.” (idem, p. 71)

Movimento pela Base (da construção à aplicação e o envolvimento dos membros da rede), sem nos esquecer do enfrentamento de dois anos de uma pandemia sanitária COVID-19.

Para a leitura e análise dos trabalhos, elaboramos três grandes eixos de análise:

- 1) Neoliberalismo, políticas públicas e BNCC;
- 2) Desigualdades e Igualdade de oportunidades na BNCC;
- 3) Equidade, diversidade e cultura na BNCC.

O primeiro eixo, expresso por sua presença marcante no campo educacional e, imprescindível para compreender a construção da BNCC. O segundo, pela contribuição apresentada para reflexões a respeito da produção e reprodução das desigualdades sociais e escolares articuladas ao princípio da igualdade na BNCC. E, o terceiro e último, por informar de forma mais central o trato de questões culturais, da diversidade ou equidade junto à BNCC.

No *eixo 1*, registramos 3 produções que, em síntese, contribuem para um retrato ampliado do debate entre políticas educacionais e curriculares. Dessa forma, Silva (2018) na tese “A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora”, identifica e incursiona pelos impactos das competências socioemocionais no processo de escolarização dos indivíduos e, particularmente, o papel do Instituto Ayrton Senna (IAS), neste processo. Para isso, analisa documentos produzidos pelo IAS, pela OCDE, que atuam na Reforma do EM (2017) e na escrita da BNCC (2017, 2018).

Neste cenário, a autora percebe as mudanças do capital, especificamente após as crises da década de 1970, como marco da necessidade de um novo projeto formativo, delineado por indivíduos mais flexíveis, adaptáveis à incerteza do mercado de trabalho. Para tanto, retrata a “revolução cultural” (SILVA, 2018, p. 23) operada e o controle das formas de pensar, sentir e como reagimos às nossas emoções, uma “captura da subjetividade” (ALVES, 2011 *apud* SILVA, 2018). Para apreender indícios desta captura, envolve as instituições privadas, o IAS, como parte da construção das políticas públicas educacionais, encontrando no esvaziamento dos currículos a supervalorização da administração das emoções.

A par disso, registra as competências socioemocionais como não cognitivas, definidas assim pela OCDE, mas repercutindo nas políticas educacionais brasileiras, especificamente na BNCC. Tal repercussão é informada pelo IAS, em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e a UNESCO, como “principal agente de formação de competências socioemocionais na escola no Brasil” (SILVA, 2018, p. 65).

Competências essas que têm lugar nas etapas da Educação Básica brasileira, determinando que o sucesso profissional não depende mais de uma boa formação, e sim de características como disciplina, flexibilidade, liderança, iniciativa etc. (SILVA, 2018).

O discurso que acompanha a defesa das competências socioemocionais se assenta nas bases da psicologia positiva, para a qual, cada um é responsável pela sua própria trajetória escolar e profissional e, como critérios para a seleção dessas são relevantes “[...] o grau de *extroversão, amabilidade, conscientização ou conscienciosidade, estabilidade emocional e abertura a novas experiências*” (SILVA, 2018, p. 53).

Estes graus respondem aos interesses do capital, com uma ficção de respeito à diversidade, sem reconhecer que para a desmistificação de preconceitos e estereótipos é preciso ir além da aparência (SILVA, 2018), a qual culpabiliza os sujeitos por seus destinos escolares, profissionais, e, portanto, de suas vidas.

Roriz (2020) em “A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção”, dá forma a uma dissertação apoiada no referencial materialista dialético, entendendo que a hegemonia para existir precisa de discursos para defendê-la teoricamente (KUENZER, 2011 *apud* RORIZ, 2020) e, neste caso, o discurso hegemônico atual, coloca que o Estado não tem condições de garantir serviços de qualidade à população, portanto, a privatização seria um caminho melhor.

Estes discursos começam a ser projetados desde a década de 1970, quando as políticas neoliberais começam a ter destaque, não trazendo reformas apenas econômicas, mas políticas e sociais, interferindo na nossa subjetividade e modos de vida. Para esta identificação Roriz (2020) lembra da estratégia dos organismos internacionais ao oferecer auxílio, pelo FMI, às dívidas externas e, em troca, os países em desenvolvimento, como o Brasil, aceitam as reformas como respostas às suas necessidades econômicas. Agrega-se a esta, a estratégia de implantação aproximada do fortalecimento de pesquisas para desenvolver uma base teórica que sustente os ajustes estruturais, por parte dos organismos internacionais, em busca da promoção da coesão social, um consenso (RORIZ, 2020).

No âmbito da reforma educacional no Brasil, destaca o grupo Todos pela Educação e sustenta essa identificação por um Estado da Arte construído com cinco publicações, que transitam entre: a) interferência direta e indireta na elaboração das políticas educacionais e na legislação; b) aplicação de investimentos e a consequente exigência óbvia de contrapartida para eles e c) participação em fóruns e debates sobre a educação brasileira via União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Vale dizer, que estas publicações e seus trânsitos informam que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos através de competências cognitivas e sócio emocionais para sua atuação no mercado, trazendo a nova concepção de pobreza subjetivada (MOTTA, 2012 *apud* RORIZ, 2020, p. 57). Desta forma, aponta as fragilidade e inconsistência nos/dos conteúdos da BNCC para consolidar o discurso de igualdade de oportunidades.

Nora (2020), a partir do referencial de Michel Foucault registra em sua tese “Formação Inicial de professores de matemática no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICS”, como os licenciandos de um curso de Matemática utilizam as TDICS, envolvendo para tal a formação inicial e a procura por respostas à “Como os documentos reguladores do curso de Matemática justificam o uso das TDICS no espaço de estágio docente?”

Para respondê-la, parte do pressuposto da instituição escolar como parte de uma sociedade disciplinar onde a maioria dos sujeitos deve ter suas subjetividades formatadas, disciplinadas com uma série de proibições. Subjetividades próprias de uma sociedade do controle (DELEUZE, 1992 *apud* NORA, 2020), operadas com as tecnologias, potencializando e compreendendo que não são neutras e modificam as relações humanas. Modificações que exigem do indivíduo uma produtividade constante, gerando uma concorrência não só com outros, mas consigo mesmo.

Diante disso, percebe o descompasso entre a escola, suas metodologias de ensino clássicas e tradicionais e, a formação esperada dos estudantes do século 21, nativos digitais, informado por documentos de políticas curriculares, como a BNCC. Nesta as TDICS aparecem “vinculadas a um discurso de progresso e autonomia nesse léxico empresarial do aluno protagonista de si, empresário de si, que se autogerencia.” (NORA, 2020, p. 77), assumidas na pretensão de salvação das condições da educação e seu projeto de formação. Acresce-se a isso, a redução da tecnologia as questões da habilidade e competência em uma perspectiva instrumental, onde seu fim está na utilização para o acesso à informação, de maneira pronta, sem questioná-las (NORA, 2020).

Por fim, Nora (2020) insiste na desigualdade de acesso e apropriação destas tecnologias, tendo em vista as já existentes desigualdades escolares, econômicas e sociais, além do caráter limitado em que se apresenta esse tema na BNCC.

No *eixo 2*, nos deparamos com 2 trabalhos. A tese de Santana (2019), "A trajetória do currículo de ensino de Artes na Educação Básica brasileira durante o século XX", fundamentada no referencial teórico crítico da Escola de Frankfurt, investiga a perspectiva do ensino de Artes em documentos nacionais do campo educativo, como a LDB (1996), PCN, BNCC (2017; 2018) e a Reforma do EM (2017), e em documentos políticos produzidos por organismos internacionais para orientar reformas educacionais, como o Consenso de Washington, Conferência Mundial sobre Educação para Todos e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século 21. Desse lugar, denuncia a ausência da compreensão da arte como base da educação, contribuindo para conhecer, criticar e mudar a realidade desigual.

Incursiona pelo conceito de currículo a partir de Lopes e Macedo (2011), recuperando os estudos da teoria crítica do currículo para pensar como a ideologia dominante está presente nos currículos, alcançando Bourdieu e Passeron (1982), para registrar que privilegiar determinada cultura se dá em detrimento de outros e, neste território, o ensino de Artes responde por uma perspectiva tecnicista, privilegiando a manutenção e reprodução das desigualdades.

Para a autora este ensino encontra na BNCC uma ideia de educação ideologicamente neoliberal de autoria empresarial, com o objetivo de interferir na esfera pública e atender a seus interesses mercadológicos, ao mesmo tempo, que a pedagogia das competências auxilia a permanência do objetivo da educação em uma perspectiva tecnicista, de "adequar os trabalhadores aos novos padrões de produção do mundo contemporâneo" (SANTANA, 2019, p. 143).

Em síntese, registra que na BNCC o currículo de Arte encontra-se "[...] esvaziado de seu potencial transformador social, que a área demanda, e promove, numa visão utilitarista, o controle e a manutenção da desigualdade educacional e social da nação" (SANTANA, 2019, p. 18), mantendo e auxiliando a reprodução de desigualdades sociais e educacionais.

Santos (2019) na dissertação "Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira", baseada na filosofia da linguagem de Bakhtin e outros autores contemporâneos, coloca em discussão os discursos hegemônicos e contra hegemônicos sobre igualdade educacional presentes na BNCC para Educação Infantil e EF (2017). Parte da premissa, de que como exemplo de reforma educacional, a BNCC encontra-se determinada por um processo global neoliberal, onde

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos (LIBANEO, 2012 *apud* SANTOS, 2019, p. 30)

Assim, a autora, se preocupa com “quem” escreveu o documento (BNCC), desvelando o grupo Movimento Pela Base, denunciando que ideias e experiências empresariais estão sendo deslocadas para/no campo da Educação, sendo esses discursos construídos por vozes hegemônicas como Fundação Lemann, o IAS e o Movimento Todos pela Educação.

Santos (2019, p. 31), informa que “[...] esse discurso único pode ser compreendido como um discurso ideológico hegemônico.”, compreendendo que, a partir de Bakhtin (2006, *apud* SANTOS, 2019, p. 31):

“[...] Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. [...]” (2006, p. 29). Sendo assim, o discurso único é um signo da ideologia dominante que fortalece os seus interesses na sociedade.

Em síntese, identifica a BNCC como produtora de discursos ideológicos produzidos por vozes hegemônicas, utilizando-se de signos mercadológicos, como “competências” e “habilidades”, problematizando a ideia de “igualdade educacional”, tomando o paradigma de “igualdade”, original do ideal de isonomia dos gregos, em sua tônica democrática-igualitarista intimamente ligado à esfera dos direitos coletivos e individuais. Apesar de reconhecer que a igualdade é uma ficção, esta é “uma ficção necessária para que se possa ‘pedir justiça’” (LARROSA, 2018 *apud* SANTOS, 2019, p. 27), todos são iguais, todos devem possuir o direito da igualdade educacional, tendo as mesmas oportunidades.

Junto ao princípio de “igualdade”, a autora registra que a BNCC propõe o conceito de “equidade”, pautada em proposições da CEPAL e UNESCO, cujos objetivos circunscrevem-se a realização de reformas educacionais nos países da América Latina e Caribe para o desenvolvimento econômico. Deste modo, o princípio de equidade é colocado no sentido de

[...] oportunidade igual de acessar a escola para que as pessoas pudessem adquirir determinados conhecimentos que auxiliassem na vida da sociedade moderna, ou seja, a equidade, desta forma, veio para garantir mão de obra com

um mínimo de conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho (SANTOS, 2019, p. 67)

Além do conceito de equidade, identifica discursos acerca da “redução de desigualdades” sociais, por meio da educação e, nesta identificação propõe discursos construídos por vozes contra hegemônicas, que reconhecem as desigualdades, a autonomia dos municípios e a diversidade presente nas escolas.

No *terceiro e último eixo*, discorremos sobre três produções. Vasques (2021) na tese “A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica”, investiga como a noção de equidade está mobilizada em políticas curriculares brasileiras pós LDB (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998a, 1998b, 1999, 2004, 2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012, 2018, 2019), Referencial Curricular (1998), Planos Nacionais de Educação (2001; 2014) e BNCC (2017).

A autora coloca que as políticas curriculares no cenário neoliberal têm um olhar predominantemente instrumental sobre a educação (VASQUES, 2021), preparando para o mercado de trabalho e a sociedade moderna. Tais políticas, incentivadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, buscam construir um currículo voltado aos resultados, colocando como principais parâmetros a eficiência, a equidade e a excelência.

Quando o currículo está em uma perspectiva instrumental, focando que os estudantes adquiram competências úteis ao mercado de trabalho, a possibilidade de justiça social pela educação se torna mais difícil de ser conquistada. O conceito de “equidade”, ao mesmo tempo que permite compreender que todos possuem o direito de ter “acesso a conhecimentos fundamentais e a uma cultura comum.” (VASQUES, 2021, p. 39), quando posicionado dentro da lógica neoliberal, permite, também, compreender o conhecimento como “uma ferramenta que serve a interesses individuais” (idem, p. 42), onde cada indivíduo deve capitalizar recursos privados para ter um retorno na sociedade.

Neste cenário, em que para problemas públicos são colocadas respostas privadas, a “nova governança” tem como postulado que a gestão privada é sempre mais eficaz do que a administração pública.” (VASQUES, 2021, p. 42). As crises sociais surgem como se fossem crises individuais, de forma que os indivíduos se colocam sempre em primeiro lugar, defendem seus próprios planos de vida e se responsabilizam pelos seus sucessos ou fracassos. Vasques (2021) defende que o capitalismo passou por transformações que não permitem que os sujeitos

possuam estabilidade, uma vez que, tudo foi flexibilizado e passamos por um “surto individualizatório” onde o planejamento biográfico de cada um se relaciona constantemente com o mercado de trabalho.

Exigindo cada vez mais um indivíduo flexível e adaptável, essa metamorfose no mundo do trabalho e da sociedade moderna, explora a individualidade subjetiva, culpabilizando o indivíduo. É uma individualização da vida, e do que é compreendido como público, levando Vasques (2021, p. 55) a concluir que “a própria cidadania vai sendo ameaçada”. A sociedade moderna se tornou a sociedade da aprendizagem, onde é preciso “aprender a aprender”, “para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional” (LAVAL, 2004 apud VASQUES, 2021, p. 58), colocando a necessidade de reformas educacionais nessa perspectiva de projeto formativo.

Desta forma, explora as diferentes possibilidades de sentidos para o conceito de “equidade” na esfera social (RAWLS,1997; SEN, 2011 apud VASQUES, 2021) e na esfera educacional (DUBET, 2008; CRAHAY, 2000; 2013 apud VASQUES, 2021), demonstrando como para Dubet (2008) há a possibilidade de uma igualdade meritocrática das oportunidades e uma igualdade distributiva das oportunidades. E, com estes autores, as análises dos documentos nacionais, informam uma metamorfose no conceito de “equidade”, de igualdade de oportunidades para “atenção à diversidade cultural”, chamando atenção para os riscos do uso do conceito de “diversidade” em contexto neoliberal, o qual esvazia seu sentido. A diferenciação pedagógica, presente na BNCC e no PNE, encontra-se alinhada ao projeto da igualdade meritocrática de oportunidades, onde cada um é responsável pelo seu destino.

Deste modo, conclui que com a transformação das desigualdades coletivas em desigualdades individuais, ocorre um movimento de metamorfose no conceito de “equidade”, em detrimento da “igualdade”. Como proposta alternativa à hegemônica, Vasques (2021) coloca a necessidade de pensar a justiça curricular e um currículo inclusivo a partir de Robert Connell e Branca Ponce.

A dissertação de Severo (2020), “O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira: possibilidades e desafios”, analisa a apropriação de políticas públicas educacionais, tendo a BNCC e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) como objeto. Envolve para esta análise, parte de professores de uma escola estadual mineira, pensando em possíveis proposições por parte da gestão para melhorar o processo de ensino/aprendizagem. A partir da teoria do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (2012), entende que as políticas públicas são recriadas pelos agentes na escola e, para

esta recriação específica, registra percepções de desconhecimento das políticas públicas educacionais e de ausência de discussão desses profissionais sobre a BNCC, no contexto específico da escola.

Isto acrescido, da preferência pelo não se posicionar em relação ao conteúdo da BNCC e do desconhecimento dos itinerários formativos para o EM, mas, alimentado pela crença que a BNCC melhora a qualidade do ensino no Brasil. Severo (2020) destaca, portanto, a necessidade de que os professores tenham tempo para refletir e discutir as políticas públicas que orientam seus trabalhos, não sendo suficiente apenas uma discussão a nível federal. Nesse sentido, há destaque para a gestão escolar que poderia oferecer espaços de formação continuada para que acontecessem discussões sobre essas políticas públicas, o que não acontece no SIMAVE, criado em 2000, para redirecionar o trabalho pedagógico, que serve de base para avaliações externas.

Silveira (2020) em dissertação intitulada “Formação de professores para a construção de saberes ambientais na escola”, analisa os saberes docentes que orientam a prática pedagógica na área da Educação Ambiental, por meio de conteúdos produzidos nos grupos focais e entrevistas semiestruturadas com professores de escolas públicas de SP, a partir da abordagem psicossocial.

Tal análise ancora-se na percepção de que a questão do Meio Ambiente na BNCC está alinhada às agendas internacionais, como a Agenda 2030 da ONU, respondendo à projetos ecológicos neoliberais (SILVEIRA, 2020) e, mesmo neste contexto, está atrelada à perspectiva de justiça social, equidade e redução de desigualdades (princípios da BNCC). Perspectiva que se encontra remetida à formação continuada, voltada para a construção de um saber ambiental crítico, que relacione a educação ambiental às desigualdades econômicas e sociais.

Processo que Silveira (2020) não identifica nas entrevistas com os professores, os quais percebem as injustiças ligadas à temática do meio ambiente (como desabamentos quando há muita chuva), como inevitáveis.

Ao analisar essas duas últimas dissertações, destacamos que apesar das críticas contundentes a respeito do desconhecimento das políticas públicas por parte dos professores, por Severo (2020), e da percepção da necessidade de uma Educação Ambiental crítica nas escolas, por Silveira (2020), ambas as dissertações parecem não endereçar estas questões à BNCC, reproduzindo o discurso hegemônico presente no próprio documento de que a chave do sucesso da BNCC está na contextualização dessa política nos Estados e Municípios, sendo

necessário para isso, formação continuada e discussões pensando nesse currículo entre os professores. Essa perspectiva contribui para culpabilizar os professores e atribuir efeitos “mágicos” ao currículo.

1.3 Do contexto teórico das análises desta Dissertação

A partir do Estado da Questão, iniciamos a busca pelas múltiplas possibilidades de sentidos jurídicos, sociológicos, filosóficos e curriculares atribuídos aos conceitos de **equidade, igualdade, desigualdade, meritocracia**, percebendo que estes estão imersos nas condições de produção e recepção da escrita e dos discursos.

Para Bourdieu (1997), os discursos não são apenas (a não ser excepcionalmente) signos destinados a serem compreendidos, decifrados, “são também signos de riqueza a serem avaliados, apreciados, e signos de autoridade a serem acreditados e obedecidos” (idem., p. 53) e, a escrita tem função sociointeracionista e sua relevância como forma de manifestação da linguagem, isto porque “a língua raramente funciona, na existência ordinária, como puro instrumento de comunicação [...]” (idem., p. 55).

Desta forma, há disputas, concorrendo pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, do que pode ou não ser escrito e dito, e em quais contextos. A partir dessas relações de poder, há “valorização ou desvalorização dos diversos discursos que circulam nos mais diversos mercados/campos sociais.” (GIRARDI, 2017, n.p.). Alguns grupos, detém o chamado *habitus* linguístico, composto pelo senso de aceitabilidade e o senso de oportunidade, os quais permitem uma antecipação dos melhores momentos de se escrever algo nos rituais comunicacionais.

Mas, antes de buscarmos os discursos e as escritas acerca dos conceitos informados, cabe apreendermos que neste momento atual, isto é, no neoliberalismo, pós globalização, são as reformas estruturais que ditam as regras do jogo nos diferentes campos, como o campo educativo. Tais reformas são operadas por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

Estes organismos vêm definindo uma nova *doxa*, a qual determina o espaço possível para a circulação das escritas e dos discursos e quem são os agentes/grupos permitidos a escrever e discursar. A *doxa*, é “uma percepção do mundo que se institui como auto-evidente e

que, em sua auto-evidência, constitui-se como verdadeira força simbólica entre os falantes, fruidores, consumidores de bens simbólicos.” (GIRARDI, 2017, p. 9).

Este espaço possível encontra-se identificado como campos, permeados por relações objetivas que possuem uma lógica própria. Bourdieu (2008) indica que o campo é tanto um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele estão envolvidos, quanto um campo de lutas, “dentro do qual os agentes se confrontam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de força, contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura” (idem, p. 50).

Nesse sentido, os campos são produtos da história, das disposições inventadas no decorrer dessa história e que, pouco a pouco, se inscreve nos corpos ao longo do processo de aprendizagem. Caso contrário, é toda a história do jogo, todo o passado do jogo, que está presente em cada ato do jogo. Importante destacar que o conceito de campo está intrinsecamente relacionado ao de *habitus*, proposto como a internalização ou incorporação das estruturas sociais, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*. A forma como o agente consome, produz e acumula todas as coisas será fortemente influenciada/determinada pela posição que ocupa dentro do campo.

Deste conceito somos levados a reconhecer o currículo, ainda, como campo, de um lado, amparado na identificação da tradição seletiva, que separa os estudos de/sobre currículo de um estudo de educação e escolarização, que são classificados como não sendo realmente sobre seleção e distribuição de conhecimento e; de outro, regido e regulado no cruzamento com o campo educativo, aqui circunscrito às propostas defendidas por organismos internacionais e representadas por redes não-governamentais, definidas por Bourdieu e Wacquant (2005) como os “lugares comuns” determinados por

[...] noções e teses com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se discute, ou, dito de outra forma, esses pressupostos de discussão não são discutidos, devem grande parte de seu poder de persuasão ao fato de, circulando por desde conferencias acadêmicas a livros de sucesso, de jornais semi-eruditos a avaliações de especialistas, de relatórios de comissões governamentais a capas de revista, estarem presentes simultaneamente em toda parte [...], e são poderosamente apoiados por – e através deles transmitidos – esses canais supostamente neutros que são as organizações internacionais (tais como a OCED⁴ ou a Comissão Europeia) e centros políticos públicos e *think thanks*. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 209-210)

⁴ Sigla do organismo internacional, OCDE, em inglês: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Estes “lugares comuns” assumem nas reformas educacionais, particularmente, nos países periféricos, uma lógica utilitarista e instrumental, cada vez mais fortalecida pela defesa de que o público não é mais capaz de oferecer uma educação de qualidade a todos, portanto, eles mesmos vão dizer como deve ser a educação, atrelada a uma perspectiva de desenvolvimento econômico, baseada em “evidências”.

Entre as propostas para uma educação reformada, encontra-se a escrita e o discurso das competências, focados nos resultados da aprendizagem, “[...] deixando como algo mais secundário, de menor importância, o debate sobre os conteúdos específicos e os processos pedagógicos implicados nesta aprendizagem” (SANTOMÉ, 2011, p. 182, tradução nossa)⁵. Estes discursos buscam construir o “capital humano”, um “mercado de aprendizes” (idem.), onde há

Agora, como a prioridade das novas metas propostas pela OCDE, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e a União Europeia implica uma supervalorização do conhecimento relacionado com o mercado de trabalho, com a empregabilidade e com a conversão do conhecimento em capital humano com o qual se compete em um mercado globalizado, essa linguagem das competências é apresentada como de enorme utilidade (SANTOMÉ, 2011, p. 184, tradução nossa)⁶

Ainda, a respeito da linguagem das competências, “Se trataria de analisar capacidades cognitivas que, em teoria, se poderia desenvolver em qualquer lista de bloco de conteúdos da matéria que se avalia.” (idem, p. 196, tradução nossa)⁷.

Juntamente com os organismos internacionais, fundações filantrópicas e grupos privados evocam escritas e discursos reformistas em países periféricos, como o Brasil, que “conta” com o grupo nominado Movimento Pela Base. Grupo este composto pelos “chicos

⁵ “[...] dejando como algo más secundario, de menor importancia, el debate sobre los contenidos específicos y los procesos pedagógicos implicados en ese aprendizaje.” (SANTOMÉ, 2011, p. 182)

⁶ Ahora, como la prioridad de las nuevas metas propuestas por la OCDE, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y la Unión Europea conlleva una sobrevaloración del conocimiento relacionado con el mercado, con la empleabilidad y con la conversión del conocimiento en capital humano con el que competir en un mercado globalizado, este lenguaje de las competencias es presentado como de enorme utilidad. (SANTOMÉ, 2011, p. 184).

⁷ “Se trataría de analizar capacidades cognitivas que, en teoría, se podrían desenvolver con cualquier listado de bloques de contenidos de la materia que se evalúa.” (idem, p. 196)

multimillionarios” (SANTOMÉ, 2011) do Brasil, articulando a defesa e auxiliando a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal grupo defende, em suas próprias palavras, o “[...] alinhamento de políticas públicas estruturantes - curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações -, buscando sempre a coerência do sistema educacional.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p.), revelando suas motivações em reformas estruturais no campo educativo, junto do setor público. Em sintonia a essa defesa, como quarto valor do Movimento pela Base, está a “Excelência técnica, com base em evidências” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p.), tendo as justificativas de tais reformas, incursionadas pela BNCC, amparadas pelos organismos internacionais, “lugares comuns” (BOURDIEU, WACQUANT, 2005).

Desta forma, a BNCC (2017 e 2018), além de objeto e fonte desta pesquisa, informa a busca pela oferta das mesmas oportunidades educacionais na Educação Básica por meio da garantia de um currículo igual para todos os estudantes do Brasil, independentemente da sua origem social, reconhecendo e definindo o lugar do currículo e do conhecimento numa concepção própria de qualidade da educação.

Este reconhecimento e definição veiculados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) entre outros, juntos às propagandas do MEC, informando da qualidade assegurada para a Educação Básica brasileira, defende que:

O Brasil terá, pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular. O documento é democrático e respeita as diferenças. Com a Base, todos os estudantes do país, de escola pública ou particular, terão os mesmos direitos de aprendizagem. [...] Isso é bom. Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão. (MEC, 2018, n.p., transcrição nossa)

Nesta lógica, ofertar as mesmas oportunidades educacionais restringe-se a ofertar um mesmo currículo. Se todos tem acesso aos mesmos conhecimentos, o mérito individual se reapresenta como fator determinante no sucesso ou fracasso escolar destes estudantes. Contudo, o mérito figura como resposta ao discurso das habilidades e competências, que individualizadas acaba por operar com a defesa da supressão das desigualdades, cooperando para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, e que respeite as diferenças.

Esta sociedade realizada como “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens” pela concorrência (DARDOT, LAVAL,

2016, p. 17), orientada pelo neoliberalismo, produz o discurso de que o Estado é responsável pelas crises econômicas e sociais que o mundo experiencia, ao mesmo tempo, que gera sujeitos acomodados e preguiçosos. Para romper com esse retrato, defende a reorganização dos papéis do Estado, da iniciativa privada e da sociedade civil, em um novo contrato social fundado em modelo de gestão empresarial, estendida a todos os campos da sociedade, alcançando a própria subjetividade do ser humano, orientado para a condição de produtivo.

Neste contexto, reformas estruturais são colocadas em ação, impondo uma reforma não só institucional, mas mental e cultural para normatizar a precariedade do *welfare state* para o *workfare state*⁸. A par desta compreensão, buscamos discutir o Estado, nos limites desta dissertação, a partir da teoria bourdieusiana, que rompe com a visão unitarista de um Estado harmonioso, percebendo as lutas internas que ele abriga, sendo um “banco central do capital simbólico, garantidor de todos os atos de autoridade” (BOURDIEU, 1998 *apud* WACQUANT, 2005, p. 30).

[...] o Estado não existe apenas “lá fora”, mascarado em burocracia, autoridades e cerimônias: ele também vive “aqui dentro”, indelevelmente gravado em todos nós sob a forma das categorias mentais sancionadas pelo Estado e adquiridas pela escolarização, através das quais construímos cognitivamente o mundo social, de tal forma que já aceitamos seus ditames antes de cometer qualquer ato “político”. (WACQUANT, 2005, p. 31)

Diante disso, assumimos que as políticas públicas no campo educativo constroem uma espécie de “senso comum”, pela orquestração de um novo *habitus*⁹ (BOURDIEU, 1997 *apud* WACQUANT, 2005) no contexto neoliberal, promovendo o *homo economicus*, empreendedor, totalmente envolvido com sua atividade profissional, de modo que o “indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 327).

Para tanto, operam-se modificações nas relações trabalhistas e sociais, que antes retratavam a oposição entre a classe burguesa e a classe operária, hoje informam trabalhadores assalariados, precários, freelancers, mulheres, negros e lésbicas. Modificações que alimentam e multiplicam o aparecimento das desigualdades à medida que deslizamos de

⁸ Expressão utilizada por Loic Wacquant no documentário “A Sociologia é um esporte de combate” (2002).

⁹ Produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se por práticas e princípios e, dessa forma não se trata apenas de estruturas mentais, mas também de manifestações corporais (*hexis*), portanto “composto de esquemas de percepções (maneiras de perceber o mundo), de apreciações (maneiras de julgá-lo) e de ações (maneiras de comportar-se) que foram interiorizadas e incorporadas pelos indivíduos ao longo de sua socialização – primária, durante a infância, e secundária, na idade adulta – de maneira mais ou menos inconsciente. (JOURDAIN, NAULIN, 2017, p. 50).

[...] desigualdade das posições sociais para a suspeita de desigualdade dos indivíduos, que se sentem ainda mais responsáveis pelas desigualdades que os afetam, pois eles se percebem como pessoas livres e iguais por direito, com o dever de o declararem. (DUBET, 2020, p. 13).

Esta responsabilidade toma lugar no princípio da concorrência, necessário em uma sociedade em que não há vagas para todos, concentrando preocupações em como proporcionar uma concorrência justa, que atualiza os papéis de árbitros, do Estado e, particularmente, da educação, designando os merecedores de sucesso e os indignos, certificando hierarquias e ocultando privilégios herdados.

Remodela-se o princípio da igualdade neste modelo de justiça encontrando o “Indivíduo”, como a unidade elementar do mercado, uma vez que pela sua subjetividade e liberdade, decide ou não pela troca dos seus direitos de propriedade. É “[...] esse homem econômico que investe e trabalha para acumular bens e aumentar o gozo exclusivo que detém – um gozo que ele pode avaliar em função do esforço estritamente individual que realizou para obtê-lo” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 263), o mérito.

Para problematizar estes indivíduos e a recorrência ao mérito, apoiamo-nos nos princípios da democracia (igualdade e liberdade), baseada no modelo de justiça de igualdade de oportunidades, onde deve ser ofertado as mesmas oportunidades, para que todos possam competir de forma justa no mercado escolar e/ou de trabalho.

Ao apreendermos este modelo, percebemos que estamos imersos em relações sociais e que sobre elas repousa o que Emile Durkheim chama de “contrato latente”, “[...] anterior aos próprios contratos jurídicos, um conjunto de expectativas partilhadas e não escritas que permitem estabelecer a confiança entre os atores, uma vez que o direito não esgotaria a totalidade das situações e das relações” (DUBET, 2014, p. 149), isto é, convenções, que caso desrespeitadas, provocam um sentimento de injustiça.

O endereçamento ao contrato, nos leva à recuperação do contrato social, pelo qual nos aproximamos de Rousseau (1996) na identificação de convenções para equilibrar dois princípios fundamentais para a democracia: a igualdade e a liberdade. Por meio deste contrato encontramos formas de equilibrar tais princípios, de modo que a justiça seja alcançada, mesmo não sendo plenamente reconhecidas as convenções, como gostaria o autor, pela “vontade geral”. Vontade essa, construídas por todos e aplicada a todos (ROUSSEAU, 1996).

Para Bourdieu (2019, p. 25) o essencial para jogar o jogo, nem sempre está dito, e “Sabe-se que os grupos não gostam muito dos que ‘traem um segredo’, sobretudo quando a transgressão ou a traição se protege sob seus valores mais altos.”. Deste modo, quanto mais dissimulado for o arbitrário, mais violento ele se torna, pois,

[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25)

Relações de forças apresentadas em um sistema de percepção desigual, onde as maneiras de se ver o mundo (de forma pessimista, otimista, utópica etc.) são marcadas pela origem social. Marcas, que no sistema capitalista estão informadas não apenas pela desigualdade de riquezas, onde alguns possuem muito mais que outros, mas, também, por desigualdades nas formas de perceber as regras do jogo.

Informações que acabam por impor relações de força, pelas quais distinguem, legitimam as distinções das classes dominantes, por meio não apenas de acúmulo de capital econômico, mas de capitais cultural, social, simbólico, linguístico, entre outros. Esta distinção tende a reproduzir desigualdades econômicas, por meio das desigualdades culturais, gerando um ciclo vicioso, apreendido como neutro, ao mesmo tempo, criador de convenções para compreensão de algumas desigualdades como perfeitamente justas.

Nesta compreensão muito se tem esperado da educação e, particularmente, dos currículos, por reconhecê-los como geradores do interesse social na realização e na partilha dos *bens comuns*. Para tanto, projeta-se, de um lado, a educação reconhecida como direito, especificamente assegurado na passagem de uma sociedade de posições herdadas (feudalismo e monarquia), para uma sociedade de posições adquiridas, conquistadas ou merecidas (VALLE, RUSCHEL, 2009); de outro, o oferecimento da educação e do currículo na perspectiva da igualdade de oportunidades de acesso à uma competição justa pelas desiguais posições na hierarquia social.

Contudo, em diferentes tempos e espaços históricos tal realização e partilha têm sido acompanhadas pelo permanente questionamento de sua função reprodutora, particularmente, diante da legitimação das desigualdades sociais, que imperam “[...] não por falta de riquezas propriamente, mas, em especial, pela falta de distribuição destas riquezas entre as pessoas” (MICELI, 2016, p. 19- 20).

Esta não distribuição possibilita outras desigualdades, com destaque para as educacionais/curriculares, reproduzidas pelo acúmulo desigual dos diferentes capitais (econômico, social, simbólico, linguístico, entre outros), transformados em aspectos individuais, pela ideologia burguesa da graça, do dom e do mérito.

Desta forma, relações de saber vêm a encobrir relações de poder, já que o dispositivo meritocrático justifica as diferenças com base em distinção de capacidades e talentos individuais entre os agentes. Ocorre uma verdadeira inversão das causas e dos efeitos e as instituições escolares passam a outorgar “sob as aparências de um certificado de competência técnica que dá direito a um posto, um direito de acesso a um posto no qual se adquire com frequência o essencial da competência técnica necessária para ocupá-lo.” (BOURDIEU, 2015, *apud* MICELI, 2016, p. 191).

Este modelo de justiça, é reativado no estágio do capitalismo que nos encontramos atualmente, o neoliberalismo. Este último, compreendido como um sistema de normas “[...] é precisamente o desenvolvimento da lógica do mercado como lógica normativa generalizada, desde o Estado até o mais íntimo da subjetividade.” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 34), sob o princípio da concorrência.

Por fim, esta lógica funciona na negligência ao debate acerca dos propósitos ou **finalidades públicas da escolarização**, ao mesmo tempo, que sinaliza a equidade, desigualdade escolar e meritocracia como redimensionamento da **justiça e da democracia**, sem a necessária identificação da educação e, especificamente, o currículo como territórios das lutas coletivas.

1.4 Do Referencial Metodológico empregado nesta Dissertação

Orientamo-nos pela pesquisa qualitativa¹⁰, que “não cessa de ganhar importância nas ciências sociais, como bem o atesta o crescimento do número de estudos, publicações e colóquios consagrados a esse método” (POUPART, 2014, p. 219). De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a pesquisa qualitativa apresenta cinco principais características:

¹⁰ Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação; envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. Diante dessas características, as autoras definem genericamente e de maneira inicial que “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (2006, p. 17).

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo e o significado que os sujeitos da pesquisa dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Desse modo, entendemos que tal modalidade de pesquisa fornece a perspectiva necessária para o desenvolvimento desse trabalho.

Neste contexto, nossa operação metodológica está orientada a partir da análise bibliográfica e documental, na perspectiva de caracterizar uma maior atenção às análises, que recuperam a relação entre o texto/documento curricular “Base Nacional Comum Curricular”, o currículo, a equidade, a desigualdade escolar e a meritocracia, aproximados dos aportes sociais, políticos, econômicos, culturais, em detrimento da pura descrição e interpretação das estruturas curriculares propostas.

Desta reflexão, acrescentamos o levantamento, seleção e análise de livros, capítulos de livros, dissertações e teses, artigos de periódicos, que realizam investigações sobre as currículo, campo educativo, a equidade, a desigualdade escolar, a meritocracia, a escrita e os discursos. Esta etapa compreende a estruturação teórica do objeto de estudo.

Uma pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema, com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos, etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 54).

Quanto à análise documental, trata-se de uma metodologia utilizada não só na área da educação, como em outras áreas das ciências sociais, e configura-se na coleta e organização das fontes documentais, dos textos/documentos curriculares prescritos. Segundo Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O uso de fontes documentais em pesquisa possibilita a descoberta de ricas informações acerca de diferentes tempos e contextos. Nesta direção, o olhar de Gauthier (1998, p. 296):

Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Desta forma, tivemos como fontes na análise documental a própria BNCC e conteúdos disponibilizados no site do Movimento pela Base.

Isto posto, ainda, anexamos como orientação metodológica, particularmente para a escrita da terceira seção, o Estado do Conhecimento, que entendemos como crítico, por incorrer em

[...] uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158)

Por fim, incursionamos pela exposição das análises, fundada na representação do texto/documento curricular como material escrito, aceito tal como ele se apresenta, às vezes incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, tornado essencial para compor e auxiliar na análise do objeto desta pesquisa.

1.5 Da exposição das análises desta Dissertação

Para além destas Notas Introdutórias, temos a Seção 2, intitulada DO LUGAR CONCEITUAL DA EQUIDADE, IGUALDADE, DESIGUALDADE, MERITOCRACIA: PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR E CURRICULAR, no qual operamos com aproximações ao que é justo ou injusto no campo educativo, percorrendo a polissemia dos conceitos de “justiça”, “igualdade” e “desigualdade”, a partir de uma composição de princípios da justiça e da equidade, emprestados do campo jurídico, aplicadas na busca pelo ideal de igualdade, na complexificação do ideal de igualdade - diante das desigualdades reais e da diversidade dos agentes – e, na “equidade” reificada na perspectiva da construção de uma sociedade menos injusta. Na sequência, Seção 3, DO LUGAR CURRICULAR DA EQUIDADE, DESIGUALDADE ESCOLAR E MERITOCRACIA AO ESTADO DO CONHECIMENTO (2015-2018), pelo qual cruzamos a análise dos discursos e das escritas seus sentidos no texto da BNCC (2017 e 2018), em artigos de periódicos selecionados para a construção do Estado do Conhecimento Crítico e nas produções veiculadas no site do Movimento pela Base, na apreensão da “equidade”, da “desigualdade” e da “meritocracia”. Por fim, Seção 4, DISCURSOS E ESCRITAS AMPLIADOS SOBRE A JUSTIÇA EM SUAS FORMAS DE RECONHECIMENTO E/OU EQUIDADE (ou NOTAS FINAIS), no qual incursionamos pelo contexto neoliberal “individualizatório”, em que a relação entre mérito/equidade/desigualdades torna-se possível, resgatando algumas análises construídas nas seções precedentes, a fim de tecermos nossas análises finais (ou não), com perspectivas de trabalho futuras.

2 DO LUGAR CONCEITUAL DA EQUIDADE, IGUALDADE, DESIGUALDADE, MERITOCRACIA: PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA ESCOLAR E CURRICULAR

Partimos do suposto de que este lugar está marcado desde o desdobramento dos ideais iluministas (igualdade, liberdade e fraternidade) da Revolução burguesa resultando na constituição de governos de regime republicano, com uma gama de sentidos para “democracia”, que representam projetos políticos diferenciados, que mobilizam os conceitos de igualdade, desigualdade, equidade com diferentes expressões de justiça.

Em algumas destas percepções de justiça, assistimos à conciliação das desigualdades sociais, compreendidas como “perfeitamente justas” em uma perspectiva meritocrática (DUBET, 2014). Tal conciliação encontra no campo da educação, em sociedades autoproclamadas democráticas em contextos capitalistas, um terreno de disputas por diferentes projetos de humanidade. Perguntas como “para que serve a escola?” reclamam por uma escola justa para todos, diante de uma série de questionamentos com inúmeras possibilidades de respostas.

Para compreender o que é justo ou injusto no campo educativo, percorremos a polissemia dos conceitos de “justiça”, “igualdade” e “desigualdade”, a partir de uma composição de princípios, a saber: da *justiça e equidade*, emprestados do campo jurídico, aplicadas na busca pelo ideal de igualdade; da *complexificação do ideal de igualdade*, diante das desigualdades reais e da diversidade dos agentes marcados por classe social, sexo e etnia; e da *equidade reificada na perspectiva da construção de uma sociedade menos injusta*.

Inseparável destes princípios posicionamos o conceito de democracia, por constituir-se por sua dimensão contextual, amplamente descrita pelas teorizações sociais contemporâneas, associada à preocupação com a elaboração de alternativas pedagógicas em um cenário de intensificação das políticas neoliberais e neoconservadoras, em meio as desigualdades de agentes prementes de direitos e de deveres.

2.1 Equidade, Igualdade, Desigualdade e Meritocracia desde os campos jurídico e educativo

Consideramos que diferentes discursos acerca dos conceitos de equidade, igualdade, desigualdade, sublinham a meritocracia, ao mesmo tempo, que disputam a hegemonia, pela mobilização de conceitos, de formas diversas e muitas vezes antagônicas, buscando ou conformar à realidade ou transformá-la.

Dito isso, no campo jurídico essa mobilização pauta-se na defesa das responsabilidades atribuídas ao legítimo Estado Democrático de Direito, bem como por ações afirmativas como forma de efetivação do direito fundamental da igualdade.

O sentido da justiça inserido em uma sociedade de posição periférica, junto ao sistema capitalista global como a brasileira, apresenta-se na premissa do rompimento com as tendências estruturais responsáveis pelas desigualdades diversas, predispondo os diferentes e desiguais agentes para uma vida feliz e virtuosa, fundada no trabalho e no respeito mútuo (igualdade como reciprocidade).

Neste contexto, a concretização do sentimento de justiça vincula-se à criação de uma ordem jurídica igualitária como elemento de legitimação comum, cujas formas instauram o princípio jurídico-político de “igualdade”. Isto posto, apreendemos uma peculiaridade, isto é, a tentativa de se combinar individualismo com alguma forma de igualitarismo no âmbito de uma teoria normativa da justiça.

Rousseau (1996) não foge dessa peculiaridade, mesmo representando a elaboração de uma concepção jurídico-política igualitária, pensamento que permanece nos limites do individualismo, sem ultrapassar as fronteiras rumo à formulação coletivista, mesmo na proposição da abolição da propriedade privada.

A par disso, a organização da sociedade, segundo os ditames da justiça e da igualdade, repousa exatamente em se permitir a cada um a liberdade de fazer o que quiser desde que não interfira na liberdade dos demais. Desta maneira, a partir do conceito de relação jurídica, Kant (1998) propõe a reconciliação do sentido negativo (moral) de liberdade com o seu sentido positivo (jurídico).

Esta relação, na perspectiva estabelecida por Marx (1977), não alcança a necessidade da instituição de um regime jurídico fundado na igualdade material, que torna possível o fim da divisão do trabalho fundada na apropriação privada dos meios de produção. Diante disso, todo o direito deve ser concebido necessariamente como um direito desigual, ressaltando o fato de que o regime de desigualdade, superior à mera igualdade formal, impera na ordem jurídica liberal-individual, ainda, trazendo em si a marca patente da injustiça.

Altera-se aqui os fundamentos estruturais que produzem e reproduzem a desigualdade, na instituição de um novo fundamento normativo para a regulamentação da justiça como igualdade material. Justiça amparada em dois pressupostos normativos, pautada nas máximas “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado [...] de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades” (FETSCHER, 1988, p. 187).

Sublinhamos que, nos quadros do sistema de valores (sentido material e axiológico) da sociedade capitalista, torna-se impossível o cumprimento da igualdade substantiva, ao mesmo tempo, que somente no processo pós-revolucionário do socialismo, a igualdade se efetiva em toda a sua essência (FETSCHER, 1988; HELLER, 1978; HELLER, 1987; HELLER, 1996).

Tal impossibilidade encontra nas limitações da democracia liberal, construídas desde a base fundadora do capitalismo, implantada no direito à propriedade, o instrumento da exclusão do “comum”, privilegiando a liberdade individual de possuir, se excluindo a liberdade dos outros. “Essa abstração jurídica, que foi gradualmente se afirmando no Ocidente, deu origem ao sujeito de direito e ao mundo dos bens, à ontologia jurídica de pessoas e de coisas” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 263), sendo o Direito a base da destruição do comum, uma infraestrutura oculta.

Dito isto, não deixamos de recorrer ao pensamento de John Rawls (1997), que no contexto teórico do século XX, apresenta importante contribuição para esse debate, por meio da ideia de uma teoria normativa da justiça como igualdade (ou “justiça como equidade”, como ele prefere), que atinge o seu estágio, até agora, mais elaborado. Ao estabelecer como campo para a discussão das questões referentes à justiça a chamada estrutura básica da sociedade, Rawls (1997) coloca o problema da distribuição material da riqueza no centro da reflexão jurídica, em especial no âmbito do direito constitucional.

Isto posto, articula dois princípios de justiça, estabelecidos por meio de uma correspondência hierárquica ou de precedência (“ordem lexical”), entre eles. O primeiro princípio, “da igualdade”, definido como atribuição a cada indivíduo de direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para outras pessoas. O segundo, “da diferença” ou das “desigualdades aceitáveis por todos”, estabelecendo que as desigualdades econômicas e sociais são distribuídas de forma que simultaneamente, a) sejam consideradas vantajosas para todos dentro dos limites do razoável e,

particularmente, para os membros menos favorecidos da sociedade; b) decorram de posições e funções às quais todos tenham acesso.

Estes princípios focam o aperfeiçoamento progressivo da sociedade, por meio da realização de uma concepção de justiça compreendida como “equidade”, um “acordo” sobre os “princípios de justiça” alcançado em uma “situação inicial equitativa”, buscada no âmbito das “instituições”. Dessa forma, as questões referentes à justiça ou injustiça são deslocadas para o campo da Constituição e dos principais acordos políticos e sociais.

Em seu limite, Rawls (1997) justifica sua teoria em torno de uma preocupação elementar com a instabilidade das instituições, uma vez que a sociedade sem estabilidade convive com o desvirtuamento dos seus poderes institucionais e; a sociedade bem ordenada liga-se à própria aderência dos cidadãos pactuantes ao contrato social (Constituição Política) ou não, traduzida em uma questão de legitimidade. Todo pacto depende de uma aceitação reiterada que se dá ao funcionamento das instituições regidas de acordo com os princípios de justiça.

Esta regência toma forma na defesa do termo “contrato”, entendendo-o como adequado até mesmo para a fundamentação de teorias morais, afirmado em um certo nível de abstração, sobretudo, no que diz respeito ao conteúdo do consenso pretendido, visto que, não se trata de formar uma determinada sociedade, ou específica forma de governo, antes, de aceitar certos princípios morais.

A igualdade se coloca como um pressuposto lógico para que os participantes do acordo original possam, em uma situação equitativa, agir de forma imparcial na escolha de princípios que regerão a vida da sociedade a partir de então. Neste sentido, Rawls (1997) afirma que o mais importante está no desconhecimento, por parte dos agentes envolvidos na eleição dos princípios de justiça, dos interesses, posses e dotes naturais.

A escolha dos princípios de justiça surge como o resultado de um consenso ou ajuste equitativo, dado entre indivíduos que ao se colocarem, abstratamente, em uma condição na qual todos assumem qualquer condição na futura associação política, buscam de forma racional, fixar certos princípios que repelem quaisquer privilégios – que de resto são atribuídos a outros que não eles. Em seguida, estabelecem as bases de uma convivência igualitária e harmoniosa, visto que, racionalmente, supõe Rawls (1997), ninguém delibera por instituir uma situação que acarreta a si próprio e aos seus familiares uma situação de constrangimento e adversidade.

Contudo, o que é justo, o que deve ser igual e quais desigualdades nos interessam são diversas e transitam entre as pautas liberal e conservadora, contribuindo para a construção da sociedade que se quer. Desta forma, conceitos como “igualdade”, “desigualdades”, “equidade” e, conseqüentemente, o “mérito”, não são fixos, mas mobilizados em diferentes discursos no campo educativo.

Neste campo, o conceito de igualdade, tomado como um dos princípios de justiça, surge em Dubet (2014) delineado em dois modelos de justiça, tornados estratégias que permitem reduzir a contradição de toda sociedade democrática pela qual afirma-se, que todos os indivíduos são iguais, mas ao mesmo tempo vivem em sociedades desiguais: a) igualdade de posições e b) igualdade de oportunidades.

O modelo da primeira estratégia propõe reduzir a distância entre posições sociais, ou seja, favorecer os menos favorecidos de modo que os ricos passem a ser menos ricos e os pobres sejam menos pobres. O segundo, consiste em dizer que todos os indivíduos terão a possibilidade de alcançar a mesma posição e, neste caso, dependente do esforço individual e da luta contra a discriminação, que constituem obstáculos à realização do mérito, pelo qual indivíduos iguais se enfrentam para ocupar lugares sociais hierarquizados.

A igualdade de oportunidades muda profundamente as representações da sociedade, sendo estas substituídas por grupos que passam a ser definidos com base nas discriminações que sofrem em razão de sua “raça”, de sua cultura, de seu sexo e de seus “handcaps”¹¹. A representação da sociedade se modifica quando as minorias substituem as classes sociais.

O conceito de equidade se impõe a estes modelos com suas sutis diferenças de entendimento, tornando-se fundamental para a entificação de sociedades que se querem justas. Equidade aliada a igualdade passa a ser substantivo que compõe, necessariamente, projetos de sociedade humanistas, ao mesmo tempo, que parte dos fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas), se apresentam nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão, a fim de promover a justiça social.

O conceito da diversidade tornado pertinente nesta perspectiva, pela defesa de que as altas posições na hierarquia social sejam almeçadas por todos, portanto, as discriminações por classe, cor, sexo, deficiência (entre outras) não são aceitáveis. A respeito dessas minorias sociais, no modelo de igualdade de oportunidades, “As desigualdades de renda e de condições

¹¹ Palavra derivada do inglês, que se refere a “deficiências” ou “limitações” de algo ou alguém.

de vida que separam cada um destes grupos deixariam de ser injustas porque todos e cada um de seus membros teriam a oportunidade de escapar delas”. (DUBET, 2011, p. 47, tradução nossa)¹².

Dessa forma, mesmo que a equidade seja próxima do modelo de igualdade de posições, ainda se apresenta como um conceito mobilizado pelo modelo de igualdade de oportunidades, enfatizando a competição como foco no princípio da equidade, para que todos tenham as mesmas chances de alcançar as desiguais posições da sociedade.

Nessa perspectiva, os auxílios do governo são “[...] menos um direito do autor sobre uma dívida social que uma ação com um objetivo específico que põe seu beneficiário em situação de responsabilidade” (DUBET, 2011, p. 62, tradução nossa)¹³. Os grupos menos favorecidos não são vistos como vítimas passivas e devem “merecer” os recursos: “Um merece apoio e oportunidades quando aceita se mobilizar, atuar e ter projetos, quando se molda às exigências do *empowerment*” (DUBET, 2011, p. 62, tradução nossa)¹⁴.

Importante destacar, que as políticas sociais desenvolvidas nos diversos âmbitos das sociedades democráticas, voltadas para a igualdade de oportunidades e para igualdade de posições, tornam-se passíveis de coexistência. A depender do modelo de justiça escolhido, o que muda são as prioridades definidas (DUBET, 2011).

O desdobramento de políticas voltadas a distribuição de oportunidades iguais nos países desenvolvidos, tem como marco o Estado de bem-estar social, operado a partir da década de 1950, como uma conquista do movimento operário na busca da igualdade de posições, mantendo as relações de desigualdades constantes, ao passo que melhoram as condições materiais e culturais da população.

Este “plus coletivo em termos de renda, educação, mobilidade, direitos, ciência e consumo de massa” (BECK, 2010, p. 114) adquire o “efeito elevador” para o andar de cima, tanto material, como simbólico e, neste contexto, “as chances de ascensão social entre o terço inferior da hierarquia social foram consideravelmente ampliadas” (BECK, 2010, p. 117). Em relação à evolução cultural das formas de vida dos trabalhadores, passa-se a permitir “uma

¹² Las desigualdades de los ingresos y de las condiciones de vida que separan a cada uno de estos grupos dejarían de ser injustas porque todos y cada uno de sus miembros tendrían la oportunidad de escapar de ellas. (DUBET, 2011, p. 47)

¹³ “[...] menos un derecho de autor sobre una deuda social que una acción con un blanco específico que pone a su beneficiario en una situación de responsabilidad.” (DUBET, 2011, p. 62)

¹⁴ “Uno merece apoyos y oportunidades cuando acepta movilizarse, actuar, tener proyectos, cuando se pliega a las exigencias del *empowerment*.” (DUBET, 2011, p. 62).

espécie de ‘democratização’ de bens de consumos simbólicos” (idem., p. 115), ou seja, os trabalhadores nesta fase do capitalismo estão autorizados a gozar das mesmas benesses e contrair algum patrimônio.

Para além dessa autorização, outras importantes mudanças são edificadas, como a expansão da educação nas décadas de 1960 e 1970, que duplica o número de diplomação dos filhos de trabalhadores, ao mesmo tempo, que se consolida o trabalho assalariado.

“Essa incorporação de pessoas [mulheres e jovens] ao mercado de trabalho – em termos marxianos, esse crescimento objetivo da classe trabalhadora assalariada – realiza-se, no entanto, sob as condições dadas como uma *generalização da individualização*” (BECK, 2010, p. 124). Tais transformações repercutem na instituição familiar, onde “O ‘dinheiro ganho por conta própria’ não tem unicamente seu valor material, senão também valor social e simbólico.” (BECK, 2010, p. 118).

Esse conjunto de oportunidades ampliadas pelo/no Estado de bem-estar social cede espaço para o surto individualizatório, processo que se mostra muito mais complexo na fase do capitalismo que se segue, **o neoliberalismo**.

[...]. Os caminhos que as pessoas seguem na vida se autonomizam em relação às condições e aos vínculos a partir dos quais elas surgiram ou sob os quais acabaram de ingressar, e adquirem frente a eles uma realidade própria, distinta, que os torna presenciáveis somente como um *destino pessoal* (BECK, 2010, p. 117)

O bem-estar social impõe a ampliação dos direitos individuais na suposição de ofertar mais liberdades para todos e consolidar o trabalho assalariado, libertando as pessoas dos contextos classistas e remetendo-as vigorosamente “de volta a si mesmas para a obtenção dos meios materiais de sua existência” (BECK, 2010, p. 122).

Tal obtenção, no campo educativo, assiste a reconfiguração dos vínculos sociais, do coletivo para o individual, influenciando a própria configuração de escola, que passa a associar-se ao moderno, isto é, aos ideais burgueses e meritocráticos, onde todos têm oportunidades educativas iguais para então, pelo mérito individual de cada um, definir seus respectivos destinos pessoais.

Esta associação imprime à expansão do ensino e a posse de um diploma como garantias do *status* e de uma posição garantida no mercado de trabalho, conseqüentemente, na hierarquia social, tornando a escola a instituição capaz de legitimar o sucesso ou fracasso dos indivíduos.

Deste modo, junto ao conceito de igualdade, a autonomia (liberdade) e o mérito passam a constituir-se como os outros dois princípios de justiça em sociedades democráticas de sistema capitalista, ao mesmo tempo, que impõe a perspectiva de que todos são iguais e livres, mas que existem posições desiguais. Para tanto, parece estabelecer uma forma justa para ocupação de posições na hierarquia social alcançada pelo mérito como “a única maneira de combinar a igualdade e a liberdade numa sociedade onde reina a divisão do trabalho que esse princípio é tão fundamental quanto a igualdade” (DUBET, 2014, p. 27).

Como princípio de justiça, o mérito torna-se moralmente justo, desde que todos somos iguais, também somos livres para nos esforçar e termos a possibilidade de vencer, conquistar posições privilegiadas na sociedade, porque a decisão está sempre voltada a ser bem-sucedidos. Desse reconhecimento, somos, de um lado, envolvidos em três princípios de justiça (igualdade, autonomia e mérito); e, de outro, instados a compreender as desigualdades objetivas do mundo, algumas como injustas e outras como perfeitamente justas.

Entre envolvimento e compreensão, a desigualdade social impera não por falta de riquezas propriamente, mas, em especial, pela falta de distribuição destas riquezas entre as pessoas, isto porque “sabemos que os problemas não estão ali dados na realidade; os problemas são construções sociais, já que a realidade é polissêmica. [...] Há uma luta na sociedade por interpretar, definir e hierarquizar os problemas (FANFANI, 2011, p. 253, tradução nossa)¹⁵

Nesta luta são estabelecidos critérios e convenções sociais do que é justo, consolidados em diferentes discursos que mantêm o entendimento do jogo como justo, isto porque:

As classes, ou castas, não podem se suprimir em uma sociedade e a condição *sine qua non* da harmonia social é que a estratificação existente se ajuste à ética imperante na sociedade considerada. No largo período entre a ruína da velha aristocracia e a aparição da nova, não havia acordo quanto ao critério moral que podia justificar a divisão de classes. Por isso se produziram incessantemente conflitos amargos em torno da distribuição de vantagens e privilégios; conflitos particularmente agudos quando o objeto da discussão era o dinheiro [...] Mas que mudança tão radical se está produzindo! A distribuição de renda é muito mais desigual que antes e, contudo, o conflito é muito menos agudo. (YOUNG, 1958, p. 160, tradução nossa)¹⁶

¹⁵ Sabemos que los problemas no están ahí hechos en la realidad; los problemas son construcciones sociales, ya que la realidad es polisémica. [...] hay una lucha en la sociedad por interpretar, definir y jerarquizar los problemas. (FANFANI, 2011, p. 253).

¹⁶ Las clases, o castas, no se pueden suprimir en una sociedad y la condición *sine qua non* de la armonía social es que la estratificación existente se ajuste a la ética imperante en la sociedad considerada. En el largo período que medió entre la ruina de la vieja aristocracia y la aparición de la nueva no había acuerdo en cuanto al criterio moral que podía justificar la división de clases. Por ello se producían incesantemente acerbos conflictos en torno a la distribución de ventajas y privilegios; conflictos particularmente agudos cuando el objeto de la discusión era el

Da harmonia ao conflito, as desigualdades se ampliam, contudo, não distante das lutas pela sua supressão, mas encontrando nelas as premissas do neoliberalismo, que a partir da década de 1980, passa a alimentar a desigualdade social que “volta a crescer, e numa medida aterradora” nos países mais desenvolvidos do globo (BECK, 2010, p. 133). Aterradora em razão da situação assistida, isto é, trabalhadores assalariados, com seguro-saúde, aposentadoria e outros direitos, diante da retração do direito trabalhista, encorpando o aumento do número de pessoas desempregadas ou na zona cinzenta de desemprego (subemprego, desocupadas etc.), que passam a viver “às expensas de recursos públicos sempre mais escassos ou do trabalho ‘informal’ ou clandestino” (BECK, 2010, p. 133).

Vale registrar que os “contratos sociais”, ou “convenções sociais do que é justo”, diferem conforme respondem às mobilizações dos diferentes agentes sociais, a depender de suas subjetividades, também diferidas, na mobilização de conceitos como “equidade”, “igualdade” e “desigualdade”. E, neste momento “neoliberal”, tal mobilização, encontra-se informada por políticas neoliberais que “reinventam” estratégias como parte de “discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Entre as modificações e alterações assistimos ao reengajamento do Estado perpassando pela redução da exigência de sua “mão esquerda”, isto é, a que cuida, nutri e ensina, em paralelo ao fortalecimento de sua “mão direita”, a que pune. Dessa forma, impondo a normalização da precariedade, por meio de reformas não apenas econômicas e políticas, mas de ordem mental e cultural.

Isto resulta no remodelamento de subjetividades para a nova ordem neoliberal, regida pelo princípio da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016) autorregulada pelo Estado que deve autorregular o mercado, este esperando um sujeito autorregulado, garantindo o estado de direito e as facilidades para funcionamento deste mercado, “[...] ampliando abertura dos serviços públicos à concorrência, por intermédio das atividades de seu departamento de gestão pública (Public Management Committee, ou Puma)” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 311).

dinero. [...] ;Pero qué cambio tan radical se ha producido! La distribución de la renta es mucho más desigual que antes y, sin embargo, el conflicto es mucho menos agudo (YOUNG, 1958, p. 160).

Neste contexto, não se trata de diminuir as desigualdades sociais no capitalismo, objetivo do modelo de justiça de igualdade de posições, mas de construir novas regras para o jogo, novas convenções para compreendê-lo nessas condições de desemprego e subemprego, como justo, uma vez que não há lugares suficientes para os participantes, restando apenas a desobediência aquelas regras.

A par disso, ainda somos influenciados pelo pertencimento a grupos como a direita conservadora ou a esquerda moderna, cujos interesses transitam entre identificações dos papéis do Estado. Para o primeiro, o Estado ao tornar-se burocrático

[...] destrói as virtudes da sociedade civil: a honestidade, o sentido do trabalho bem feito, o esforço pessoal, a civilidade, o patriotismo. Não é o mercado que destrói a sociedade civil com sua “sede de lucro”, porque ele não poderia funcionar sem essas virtudes da sociedade civil; é o Estado que corrói as molas da moralidade individual. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 210)

Para o segundo, os interesses em privatizar e atender aos interesses do mercado de trabalho atual impõem

uma visão maniqueísta onde todo o estatal se associa com ineficiência e corrupção, enquanto uma suposta sociedade civil, composta por uma confusa mescla de mercado e iniciativas sociais sem fins lucrativos, aparece como a solução mágica a todos os problemas [...]. (FANFANI, 2011, p. 74, tradução nossa)¹⁷

Estes discursos, em síntese, sublinham a responsabilização do indivíduo pelos seus fracassos e, diante disso, Dardot e Laval (2016) elencam uma série de características que ao sujeito moderno são endereçadas, uma vez que o capitalismo não é só um sistema econômico, mas um modo de vida (APPLE, 1997). Características fincadas desde o tornar-se empreendedor, saber a hora de arriscar, ser flexível às diversas demandas que o mercado de trabalho solicita, aprender constantemente, até investir em si constantemente, valorizando-se para aumentar as chances de competição.

Diante disto, o empreendedorismo torna-se o princípio da autonomia/liberdade no seu auge (DUBET, 2014), para o qual “A autonomia supõe uma capacidade, por parte do

¹⁷ [...] una visión maniquea donde todo lo estatal se asocia con ineficiencia y corrupción, mientras una supuesta sociedad civil, compuesta por una confusa mezcla de mercado e iniciativas sociales sin fines de lucro, aparece como la solución mágica a todos los problemas [...] (FANFANI, 2011, p. 74)

trabalhador, para criar seu próprio posto de trabalho e garantir cotidianamente as condições sociais de sua reprodução.” (FANFANI, 2011, p. 40, tradução nossa)¹⁸.

Dessa forma, o sujeito moderno torna-se um sujeito competente e competitivo, que

[...] procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Eficiência que se apoia no uso estratégico dos conceitos de igualdade e equidade, com inúmeras repercussões no campo educativo, promovendo uma “inutilização prática das categorias fundadoras da democracia liberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382), ao mesmo tempo, que a busca pela reconstrução da “concepção de igualdade por parte da nova direita” (APPLE, 1997, p. 80, tradução nossa)¹⁹.

Quando o desempenho é o único critério de uma política, que importância tem o respeito à consciência e à liberdade de pensamento e expressão? Que importância tem o respeito às formas legais e aos procedimentos democráticos? A nova racionalidade promove seus próprios critérios de validação, que não tem mais nada a ver com os princípios morais e jurídicos da democracia liberal. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382)

Neste cenário, o desemprego generalizado, encarado como um destino pessoal, acrescido da individualização, que “[...] explica a peculiaridade dessa ‘nova pobreza’” (BECK, 2010, p. 134), agravam as desigualdades, traduzindo-as em destino coletivo “convertido mais e mais em destino pessoal, em destino individual” (idem., p. 134). Dessa forma, os afetados têm que lidar, por conta própria, com todas as consequências de suas ações.

A unidade referencial atingida pelo raio do desemprego e da pobreza já não é o grupo, a classe ou a camada social, mas o indivíduo de mercado em suas circunstâncias específicas. Segue a pleno vapor a divisão da nossa sociedade entre uma maioria decrescente de detentores de postos de trabalho e uma minoria crescente composta por desempregados, aposentados precoces,

¹⁸ La autonomía supone una capacidad, por parte del trabajador, para crear su propio puesto de trabajo y garantizar cotidianamente las condiciones sociales de su reproducción.” (FANFANI, 2011, p. 40).

¹⁹ “[...] nuestra concepción de la igualdad por parte de la nueva derecha.” (APPLE, 1997, p. 80).

trabalhadores ocasionais e por pessoas que sequer podem mais contar com algum tipo de acesso ao mercado de trabalho. (idem., p. 134)

Decorrente desta individualização, somos apresentados à democratização dos riscos do desemprego, conseqüentemente, às condições materiais para existência, onde qualquer indivíduo, de qualquer classe social, corre o risco de ser afetado. Contudo, as pessoas não são afetadas na mesma medida, uma vez que “[...] o desemprego se concentra em torno de grupos já desfavorecidos, como mães solteiras e pessoas sem ou com baixa escolarização” (BECK, 2010, p. 134).

Apesar da massificação do desemprego, que atinge pessoas diferentes e desiguais, de forma desigual, o processo de individualizar o próprio destino causa danos aos indivíduos, cada vez mais instalados em um sistema meritocrático, isto porque o desemprego,

[...] não chega de pronto como fato duradouro, mas entra aos poucos na vida das pessoas, não raro *com o passo leve do provisório*, vem e vai, vai e vem, até quem num dia qualquer se estabelece, instalando-se, porém, no mais íntimo da pessoa, com o peso de uma *frustração* insuperável. (BECK, 2010, p. 136)

Decorre desta frustração, a “[...] metamorfose da causalidade externa em culpa própria, de problemas sistêmicos em fracasso pessoal” (BECK, 2010, p. 139), que faz a nova pobreza, produzida em cenário neoliberal, não seja apenas de um problema material, mas também uma autodestruição, “aceita em silêncio” (idem., p. 139). Aceitação cuja funcionalidade depende de cada um, de modo a arcar com as conseqüências de suas próprias escolhas e, de uma leitura projetada apenas na esfera individual, ou “desigualdades vividas como desafios pessoais” (DUBET, 2020, p. 49).

Nesta vivência, percebemos o princípio do mérito em ascensão, uma vez que os indivíduos são livres e iguais para concorrer, de forma que destinos de classes se fragmentam, “perfurando biografias” (BECK, 2010, p. 137). Mesmo com pesquisas indicando o aumento das desigualdades e do desemprego, que todos já sentimos, as pessoas não se sentem mais representadas por categorias como “trabalhadores”, “classe operária”, “classe média”, entre outras classificações (DUBET, 2020).

As cifras e a vida distanciam-se uma da outra. Casos não são mais pessoas. [...] Elas oferecem indicações de uma segurança perdida, de uma miséria em

expansão, mas não as reagrupam, não anulam seu isolamento. São o modo pelo qual os indícios são protocolados, pelo qual se deixa para trás o isolamento coletivo. [...] As cifras tornam-se imitações de uma realidade social que não se conhece a si mesma. São as ‘casas de classe’ que sobram [...]. (BECK, 2010, p. 139)

Agregam-se a estas clivagens, no que antes era apenas classe social, causadas pela mudança na sociedade industrial e capitalismo globalizado, as pautas identitárias, que multiplicam as desigualdades. A partir do final do século 20, por meio de lutas dos movimentos sociais, a percepção das injustiças se alarga, reconhecendo o machismo, o racismo, a xenofobia etc.

Diante deste reconhecimento, Dubet (2011) alerta sobre o modelo de justiça da igualdade de oportunidades, caro ao neoliberalismo, quando as vagas se encontram escassas para estabelecer uma concorrência justa, pelas desiguais posições na hierarquia social, impondo a supressão das discriminações por sexo, raça, e qualquer outro fator que influencie na competição, além do mérito.

Ao analisar esse movimento, na percepção de injustiças ligadas aos fatores culturais e simbólicos, mas, também, de certa forma, materiais (cor da pele, sexo biológico), encontramos em Fraser (2002, 2006) a hipótese, aberta desde 1990, da hipervalorização da Esfera do Reconhecimento (relacionada às pautas identitárias), em detrimento da Esfera da Redistribuição (relacionada à distribuição de recursos necessários a uma vida digna).

Nestes conflitos “pós-socialistas”, a identidade de grupo suplanta o interesse de classe como o meio principal da mobilização política. A dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural toma o lugar da redistribuição socioeconômica como remédio para a injustiça e objetivo da luta política. (FRASER, 2006, p. 231)

Isto posto, assistimos a passagem de política de classe para política de estatuto, na qual as reivindicações por reconhecimento tornam-se a força propulsora de muitos conflitos sociais (FRASER, 2002), produzindo um multiculturalismo superficial, ancorado na esfera do Reconhecimento, que amplia a compreensão das desigualdades, mas não encerra as desigualdades econômicas. Estas desigualdades, que na vida cotidiana, se interseccionam com questões de raça, sexo etc.

Deste modo, essa autora propõe políticas públicas que combatam a injustiça desde uma concepção bidimensional de justiça (tanto da redistribuição, como do reconhecimento), a fim de construir, “nem um economicismo redutor, nem um culturalismo banal” (FRASER, 2022, p. 12), até políticas capazes de combater as injustiças em sua complexidade, compreendendo que sujeitos pobres ou ricos, também são negros, ou lésbicas, ou deficientes físicos, entre outras categorias que os colocam no quadro de minorias sociais.

Entretanto, como já mencionado, no modelo neoliberal, não interessa a luta por políticas na Esfera da Redistribuição, na busca pela superação das desigualdades econômicas e diminuição das distâncias entre os que detêm muitos e poucos recursos, pelo contrário, interessa o desmonte de tais políticas e a normalização da precarização. Assim, o conceito de “equidade” se mostra mais interessante, em detrimento da “igualdade”, com a ilusão do respeito à diversidade, de forma que as desigualdades sociais sejam mantidas.

O conceito de equidade apropriado pela esquerda moderna, capturado no contexto global neoliberal, incursiona apenas pelas lutas contra as desigualdades, já central no antigo projeto social-democrata, mas agora sendo

[...] substituída pela “luta contra a pobreza”, segundo uma ideologia de “equidade” e “responsabilidade individual” [...]. A partir daí, a solidariedade é concebida como um auxílio dirigido aos “excluídos” do sistema, visando aos “bolsões” de pobreza, segundo uma visão cristã e puritana. Esse auxílio dirigido a “populações específicas” (“pessoas com deficiência”, “aposentadorias mínimas”, “idosos”, “mães solteiras” etc.), para não criar dependência, deve ser acompanhado de esforço pessoal e trabalho efetivo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 233)

A expressão de justiça parece maximizar o mérito, bem como a meritocracia, ao mesmo tempo, que maximiza o princípio da liberdade, por meio de outros discursos atrelados ao respeito à diversidade e à supressão das desigualdades. Discursos esses que encontram-se determinados pelo fenômeno da individualização, amplificado no contexto neoliberal, onde a educação prima pela busca do autogoverno de cada cidadão, “[...] para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19), que preveem o fim da luta de classes e o encontro da “[...] luta individual pelas ‘classificações’, ou seja, por

escalar posições nessa estrutura que aparecia bem diferenciada, mas potencialmente aberta a todos” (FANFANI, 2011, p. 33, tradução nossa)²⁰.

Depreende-se deste encontro, entre individualismo e democracia, reformas no modo de viver e de compreender o que é injusto ou justo nos diversos campos da sociedade, dentre estes, o campo educativo e o campo curricular. Os conceitos de “equidade”, “desigualdade” e “meritocracia”, conseqüentemente, são operados diferentemente, e por vezes, de forma antagônica, por diferentes grupos com desiguais capitais, os quais influenciam nos limites de alcance das propostas do que deveria ser a educação no mundo atual, neoliberal.

2.2 Justiça entre a Equidade, a Desigualdade Escolar e a Meritocracia nos campos educativo e curricular

O debate no contexto atual, globalizado e neoliberal, a respeito da equidade, desigualdade escolar e meritocracia tem encontrado nos campos educativo e curricular, uma espécie de cruzamento que destaca a ideia de justiça escolar, a qual se consolida na perspectiva da educação de qualidade a todos. Contudo, tal cruzamento se encontra limitado por estes conceitos e seus sentidos adquiridos nos discursos sobre eles projetados, em princípio, pelo tensionamento do conceito de democracia, que passa a ser aproximada dos interesses neoconservadores, neopopulistas e, particularmente, neogerenciais (nova classe média).

Vale registrar, que tal aproximação tem trazido à cena pressupostos e projetos que recuperam uma justiça apartada de sua polissemia conceitual, mas mobilizada pela aliança entre neoconservadores e neoliberais, central para o dismantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar as questões educacionais e, por consequência curriculares, em substituição ao Estado.

Neste lugar habitam aqueles que representam grupos que transitam entre a preocupação com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado, a definição dos valores do passado, como melhores que os atuais, como conteúdo das lutas pelas “tradições culturais”, ao mesmo tempo, que alimentada pela desconfiança do Estado na atuação pelos interesses seus interesses forjados na segurança, na família, no conhecimento e, prioritariamente, nos valores tradicionais. Agrega-se a esses, a nova classe média profissional

²⁰ [...] lucha individual por las ‘clasificaciones’, es decir, por escalar posiciones en esa estructura que aparecía bien diferenciada, pero potencialmente abierta para todos” (FANFANI, 2011, p. 33).

preocupada com a mobilidade social, mas cujos “[...] interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais” (APPLE, 2000, p. 32).

Nos campos educativo e curricular, como em outros campos, alocam-se as disputas desses grupos pela legitimação de seus respectivos discursos, tecidos por seus interesses e concepção de mundo. Em outras palavras, há busca por reconhecimento desses discursos, tornando-os hegemônicos (GIRARDI, 2017).

Hegemonia iniciada pela apreensão do conflito pela fixação de sentidos forjado em um consenso sobre o alcance da justiça nos espaços e tempos escolares e curriculares, em nome da “supressão de desigualdades escolares” e encontro da “equidade”. Dito isto, justiça curricular e justiça escolar assumem sentidos atribuídos por uma defesa filosófica, amparada pela esfera jurídica.

Tal defesa permeada por uma construção histórica, particularmente no Brasil, representada pelo entendimento de que os alunos passam a ser compreendidos como capital humano, sendo que “[o] mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposições para competir eficiente e efetivamente” (APPLE, 2003, p. 45).

Neste reconhecimento finca-se a ideia de uma sociedade complexamente igualitária, definida por uma moral de fundo aristotélico, fundada em virtudes e não em princípios universais. Princípios que informam, mas, não definem, a expansão da oferta da educação no Brasil, que não acompanha a permanência e a apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes que passam pelo espaço educativo formal, resultando em uma formação que não provoca transformação.

Em recuo histórico não esquecemos que a expansão da educação no Brasil, sob o signo da precariedade, presença de políticas diante da ausência de financiamentos adequados, inicia-se na década de 1930, reestrutura-se na década de 1950, assume outros papéis nas décadas de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (n. 4024) em 1961, e 1970, mas somente alcança a condição de apresentar-se como laica, gratuita, pública e de qualidade como direito de todos - crianças, adolescentes, adultos e idosos - e dever do Estado e da família, durante o processo de redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, com a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Neste contexto, ainda que construído de forma superficial, percebemos que o momento nacional de democratização da educação coexiste com um cenário global de reformas neoliberais que buscam normalizar a precarização. Ou seja, quando a Escola Moderna finalmente se materializa, a estrutura externa a ela já demanda outras funções e tarefas próprias do neoliberalismo no campo da educação e do currículo.

A par disso, difundindo a ideia de que todos são consumidores e a democracia passa a ser baseada na “liberdade de escolha do consumidor” (APPLE, 2003) e, dessa forma, a democracia deixa de ser um conceito político para ser um conceito inteiramente econômico. Nesta condição, delineada pela tarefa de supressão das desigualdades escolares, desde a garantia do acesso, passando pelo enfrentamento dos obstáculos encontrados/apresentados para o processo de *ensinoaprendizagem*, de um lado, pautada na permanência dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica e; de outro, na apropriação dos conhecimentos científicos distribuídos pelos currículos oficiais.

Para tanto, compete à escola a promoção da integração social diante do desenvolvimento das

[...] potencialidades biopsíquicas dos indivíduos, reconhecer e valorizar seus méritos, formá-los moralmente e para o exercício da cidadania, prepará-los para o mercado de trabalho, mas também para a mobilização social, a organização e a participação política. (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 195)

Essa preparação encontra-se fundada em uma sociedade que deve “[...] distribuir alunos teoricamente iguais ao fim de uma competição justa” (DUBET, 2011, p. 64, tradução nossa)²¹, a partir do mérito individual. Contudo, sem a percepção de que as desigualdades educacionais a partir das desigualdades culturais, econômicas e sociais, tornam-se consequências do mérito individual de cada estudante, relativo à autonomia para se esforçar e conquistar o que se deseja alcançar.

Este “contexto” meritocrático, orientado pelas desigualdades sociais, advindas das desigualdades escolares, perfeitamente justas, parece reconhecer que nem todos tem as mesmas oportunidades, cabendo a cada um se esforçar ou não para alcançar sucesso escolar, tudo torna-se uma escolha individual. Isto *per se* demonstra que o modelo de justiça alcança a igualdade

²¹ “[...] distribuir alumnos teoricamente iguales al término de una competencia honorable.”

de oportunidades, tornando o sujeito dessa concepção de justiça “um indivíduo livre, igual e responsável, capaz de reivindicar seu mérito e seu valor” (DUBET, 2020, p. 68).

Esta escola da igualdade de oportunidades, puramente meritocrática, tornada “o padrão dos julgamentos e das práticas escolares” (DUBET, 2011, p. 64)²², associa-se a uma “visão da vida social” (DUBET, 2020) intimamente relacionada à nova razão do mundo neoliberal, destacando a competitividade, um critério compreendido como justo para colocar determinados agentes nas melhores vagas.

Esta possibilidade de colocação além de alimentar a competição, informa que as vagas podem *a priori* ser de todos, mas o critério para ocupá-las é o mérito, submetidos aos títulos escolares, encerrando o processo de merecimento às vagas no mercado de trabalho e, atuando no espaço das desigualdades escolares legitimando as desigualdades sociais, deturpando o sentido do direito à educação.

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. (VASQUES, 2021, p. 141)

Fortalecimento transformado em promessa de um “futuro de sucesso”, por meio do capital escolar no modelo da igualdade de oportunidades de acesso à educação, não concretizado, gerador da crise do sentido da escola, que responde pelo aumento do número de desempregados. Resposta não aproximada das exigências trazidas pelas revoluções tecnológicas na era industrial do capitalismo, que conduz a uma reforma do sistema de empregos, com o objetivo de generalizar o subemprego, reorganizador do trabalho “de forma descentralizada, ‘espacialmente difusa’ e independente” (BECK, 2010, p. 207), produzindo generalizações de incertezas ocupacionais.

“O desemprego desaparece, mas ao mesmo tempo ressurgue de modo generalizado em novas formas de subemprego precário” (idem., p. 209), remetendo à educação exigências de um mercado de trabalho (ou de emprego), que solicita dos estudantes além da certificação o

²² “[...] el patrón de los juicios y de las prácticas escolares.”

prolongamento de sua escolarização, tornando a escola uma espécie de “sala de espera”. Nessa condição, diante do aumento do número de pessoas que concluem as etapas da Educação Básica e o Ensino Superior, também se veem “lançados à *arriscada terra de ninguém dos subempregos precários que se estende entre educação e trabalho.*” (BECK, 2010, p. 220).

Indiciamos, superficialmente, à título de exemplificação, que aqueles que concluíram apenas a etapa do Ensino Fundamental, correm sérios riscos de exclusão do mercado de trabalho, isto porque a educação profissional assiste seu sentido pedagógico fundamental “ameaçado ou destruído pela incidência de rupturas no mercado de trabalho” (BECK, 2010, p. 2019) e os universitários

[...] já não estão em condições de planejar suas carreiras a longo prazo. Para eles, a crise do mercado de trabalho e da sociedade do trabalho se revela menos como perda profissional do que como perda da segurança em contar com uma profissão bem remunerada e prestigiosa. O futuro profissional após a formação universitária não se perde no caminho, mas se torna imprevisível e incalculável. (BECK, 2010, p. 227)

Desta forma, no cenário neoliberal os campos da educativo e curricular não garantem um futuro no mercado de trabalho, seja pela perda de seus propósitos “funcional de instância publicamente controlada de distribuição de oportunidades sociais – propósito com o qual foi investido desde pelo menos o Iluminismo” (BECK, 2010, p. 224), ou pela crise de seus sentidos.

A educação perdeu seu ‘futuro inerente’, sua capacidade de oferecer indicações que pudessem apontar o caminho profissional. Alguns procuram agora em si mesmos [...] pelo sentido e o propósito da educação. Podada da meta conforme a qual ainda segue formalmente vinculada, a educação é redescoberta como uma vivência peculiar da autodescoberta e da autoconfiguração. (BECK, 2010, p. 223)

Os diplomas, por um lado, parecem não ser suficientes para a entrada no mercado de trabalho, e conseqüentemente, para o provimento de recursos básicos para se viver dignamente, mas, por outro lado, são cada vez mais indispensáveis para a competição por vagas neste mercado de trabalho cada vez mais estreito (BECK, 2010). Esta contrariedade alimenta a prática de uma seleção negativa, isto é, se não podemos saber quem vai conseguir vagas no mercado de trabalho, já identificamos os desclassificados e excluídos deste sistema (os que obtiverem fracasso escolar ou insuficiência de títulos).

Em virtude deste retrato, Beck (2010, p. 2019) compara o sistema educacional com uma “estação-fantasma”,

[...] pela qual os trens já não circulam conforme previsto. Quem quiser viajar – e quem há de querer ficar em casa quando ficar em casa significa o fim de qualquer perspectiva de futuro -, precisa entrar em alguma das filas de espera dos guichês que vendem bilhetes para trens que de qualquer jeito já estão lotados [...]. Como se nada tivesse acontecido, os funcionários educacionais sentados atrás dos balcões de venda de passagens oferecem, com grande pompa burocrática, bilhetes para lugar nenhum e ‘ameaçam’, encurralando aqueles que se puseram em fila diante deles: “sem bilhete vocês jamais poderão viajar no trem!”. E o pior é que eles ainda têm razão...!

A partir da crise do significado de escola, e da individualização como um de seus sentidos, outro conceito insere-se na defesa de uma educação justa para a construção de um mundo menos injusto:

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. (VASQUES, 2021, p. 97, grifo nosso)

Entre as justificativas para o uso do conceito de “equidade” no campo educativo, Vasques (2021) destaca a busca pela igualdade de oportunidades, pelo desempenho do estudante/eficácia escolar e pela justiça social, isto porque, ilumina as desiguais condições de escolarização, como alimentação e transporte, exigindo medidas paliativas para que determinados alunos não sejam mais excluídos no processo de ensino e aprendizagem, medidas essas como as políticas de cotas e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Rohling e Valle (2016) discorrem sobre a potencialidade da equidade no debate por uma justiça escolar que possibilite a apropriação de conhecimentos por todos os estudantes, independentemente de sua classe, raça e sexo, para um mundo melhor, menos injusto, alcançando o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, no qual

[...] as instituições devem estar dispostas de forma a criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, pois o ponto de partida social é desigual e a disposição social das instituições favorece mais a uns do que a outros (ROHLING; VALLE, 2016, p. 389)

Apesar de ser um princípio valioso quando proposto no favorecimento dos menos favorecidos para se alcançar uma igualdade substancial, o conceito de “equidade” nos documentos dos campos educativo e curricular encontra-se determinado pela lógica neoliberal, onde para problemas públicos são propostas soluções privadas.

Vale dizer, que estas soluções não são inovações, uma vez que nas modificações do sistema capitalista, identificadas desde sua fase inicial com as revoluções industriais e o sistema de classes, Dubet (2020) projeta a manutenção dos requerimentos do mercado de trabalho, agora reificado com a globalização e transformações significativas das relações, o que antes era endereçado apenas à uma classe social, desmembra-se e, hoje, responde por várias clivagens, trabalhadores temporários, fixos, “freelancers”, urbanos, rurais etc.

Além disso, as pautas identitárias também multiplicam esses grupos, destacando pautas das lésbicas, das mulheres, dos negros, entre outras minorias sociais. Dessa forma, desigualdades antes percebidas de forma coletiva, contra um adversário (a classe burguesa), que mobilizam lutas políticas com projetos de igualdade, hoje, alcança o sistema das desigualdades múltiplas, ou seja, as desigualdades diversificadas, injustiças que parecem maiores e mais complexas.

Associado ao sistema de desigualdades múltiplas, o modelo de justiça de igualdade de oportunidades faz com que os sujeitos reivindiquem um reconhecimento singular, ao mesmo tempo que se sintam mais responsáveis por seu destino, ou “A economia moral das injustiças se desloca, então, no sentido dos indivíduos e de sua responsabilidade” (DUBET, 2020, p. 52).

Por vivermos em um mundo cada vez mais individualizado, onde cada fracasso ou sucesso está diretamente relacionado ao indivíduo ator, responsável por si, pelos seus atos e pelo seu próprio destino (VASQUES, 2021), a leitura das desigualdades também passa a ser feita na esfera individual, cuja leitura respondida pelos méritos de cada agente, nos leva a uma concepção de justiça individual.

No campo educativo, ao reconhecer que todos somos diferentes um do outro, os direitos de aprendizagem são de cada um, e não mais de todos. Essa opção pelo individual, ao invés do comum, move as políticas educacionais voltadas ao princípio da “igualdade”, para o da “equidade”. Por ser cada vez mais complexo oferecer igualdade em um mundo cada vez mais individualizado, busca-se atender interesses e necessidades individuais, nos distanciando de questões coletivas.

Vale registrar, que este reconhecimento, em recuo histórico, reafirma-se na visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000, que destinaram as melhores ideias para os mais importantes compromissos com a educação nas últimas décadas, analisadas na promoção de progressos significativos, refletidos em tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos.

Esse recuo permite apreender como parte da priorização das políticas públicas educacionais os direitos humanos, particularizados no diálogo internacional e regional, mas cujas consequências impostas pela concorrência entre as desigualdades parece não se aproximar das “[...] representações sociais do contrato social o qual se baseiam os mecanismos de solidariedade” (DUBET, 2020, p. 121).

Dessa forma, afastando-se do reconhecimento e respeito, fundantes dos direitos humanos, requeridos pelos indivíduos diferentes, na busca pela igualdade de oportunidades. Contudo, ainda, destacamos duas questões, para analisar este afastamento, sendo a primeira fundada no reconhecimento da diferença, que em contexto neoliberal, Vasques (2021) lembra que se trata de algo lucrativo, pois vende-se produtos para cada diferença, sendo possível tolerá-las sem destruir a hierarquia do que é considerado hegemônico. A segunda, orientada pela percepção de para usufruir dessas oportunidades, o *homo oeconomicus* (DARDOT; LAVAL, 2016) encontra-se definido por sua capacidade de ser empreendedor, eficaz, autorregulado, que arrisca, que aprende ao longo da vida e busca sempre dar o seu máximo, como se trabalhar para a empresa fosse trabalhar para si mesmo.

Tais características demandam determinado *habitus* que não são todos que o possuem, privilegiando determinada classe e raça, ao mesmo tempo, que indiciam aspectos da violência simbólica, percebidos na oferta de oportunidades educacionais em meio às diferenças, cujas desigualdades, mesmo geradas pelo sistema educativo, sancionam os merecedores do sucesso escolar e humilham os incapazes de concluir seus estudos.

Esses “marcadores de dignidade” (DUBET, 2014) garantem efeitos subjetivos, de um lado, vinculados a desvalorização de si, a baixa autoestima e a pouca confiança em si; e, de outro, extrapolam a experiência individual, relacionados à experiência com a instituição escolar, da família e da classe social da qual o agente pertence, influenciando sua própria relação com os estudos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

“[...] a dominação material se recicla em dominação simbólica, que por sua vez tende a manter os poderosos em suas próprias posições de dominação” (FANFANI, 2011, p. 153, tradução nossa)²³ e, assim, os grupos excluídos, pobres, negros, mulheres, pessoas com deficiência, entre outras minorias sociais, são estigmatizadas e depreciadas, o que resulta em um processo de experiência subjetiva e emocional de inferioridade humana, uma desumanização do agente.

Especificamente, no campo curricular, as discussões projetadas sobre os conceitos de desigualdades escolares, equidade e meritocracia consolidam a transferência de conhecimentos produzidos no campo educativo, suportando discursos acerca das defesas de um “projeto emancipador”, com conteúdos culturais que incluam as vozes ausentes ou deformadas nos currículos tradicionais, com estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem crítica por parte dos indivíduos.

Nestes discursos repousam a equidade e a supressão das desigualdades escolares, reclamadas pelos processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos escolares, pelas orientações ofertadas às práticas disciplinares definidas por *ensinoaprendizagem* e avaliação, ambas compondo um “novo contrato educativo”, que reconhece a influência dos currículos na educação que oportunize às crianças, jovens e adultos, conteúdos para fazer.

Entre reclamações e ofertas oriundas de territórios de disputas políticas, de diferentes grupos e ideologias, que identificam o currículo como instrumental na edificação de seus projetos para a educação escolar, discursam pelo reconhecimento e valorização das diversidades humanas na superação das diferentes desigualdades, comprometidos com um mundo inclusivo, justo e democrático. Contudo, para que esses discursos consigam se sobrepor aos reais problemas da educação escolar, a desconstrução dos valores e códigos da elite garantidos pela manutenção dos códigos de herança social, cultural e econômico, torna-se imprescindível a construção de formas de relacionamento com a cultura escolar.

Sabemos que está relação toma o capital cultural, que consiste na capacidade de “[...] produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 35), mas quem o detém, adquire recompensas na escola, no mercado de trabalho e no matrimônio (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016), sendo que sua aquisição

²³ “[...] la dominación material se recicla en dominación simbólica, que a su vez tiende a mantener a los poderosos en sus propias posiciones de dominación.” (FANFANI, 2011, p. 153).

pressupõe um determinado vínculo com a cultura erudita, logo um elemento de distinção para quem o apresenta (SCARLATTO; SILVA, 2009).

A cultura dominante, em relação ao currículo e a escola, compõe o que Bourdieu e Passeron (2018) reconhecem como arbitrário cultural, onde se coloca a cultura dos dominantes como a única, legítima, verdadeira e pertinente para ser estudada. Diante disso, a ação pedagógica que acontece no espaço escolar, ao impor o arbitrário cultural, exerce violência simbólica, uma vez que quanto mais velado, mais poder possui o arbitrário de determinar quem é digno de sucesso escolar, de ascensão social e aquisição de conhecimento.

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência da sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 36)

O sucesso escolar do currículo e, conseqüentemente, dos sujeitos, gira em torno da promessa de mobilidade social e dignidade, sintetizada na máxima de um modelo que envolve práticas, relações de poder e conhecimentos para governar, articulados com características do neoliberalismo.

Características essas que reclamam que questões referentes à autoridade, moralidade, família, igreja e “decência” estejam no centro do currículo, na condição de eleitos para o enfrentamento da “decadência moral”, que os neoliberais veem como evidente em dias atuais (APPLE, 2003). Decadência que, também, se alimenta pela/na procura de uma justiça que, ainda, não problematiza o conhecimento da cultura dominante como legítima, bem como a inferioridade do ensino de segunda ordem ofertado aos mais desfavorecidos.

A percepção das desigualdades escolares e suas formas de reproduções, impõem pensar a justiça curricular como um projeto para a democracia, a partir de três princípios elencados por Connell (1999): 1) Os interesses dos menos favorecidos devem ser os norteadores do processo de (re)construção do currículo, a fim de reconhecer e superar todos os modelos de desigualdade (sexo, raça, classe etc.).

[...] para garantir a justiça social não basta um único projeto contrahegemônico. A ciência social atual, tal como a prática social atual, reconhece uma série de modelos principais de desigualdade: gênero, classe, raça, etnia e (em escala mundial) região e nacionalidade. A justiça curricular

requer projetos contrahegemônicos que abarquem toda essa variedade. (CONNELL, 1999, p. 65, tradução nossa)²⁴

2) A participação e escolarização comum, propostas na formação para a democracia, por supor a participação coletiva na tomada de decisões, necessita de um currículo comum a todos. Sobre a participação coletiva, Connell (1999, p. 67, tradução nossa) a compreende como elemento chave do processo de democratização das escolas e dos currículos, uma vez que “Não é possível uma democracia em que alguns ‘cidadãos’ apenas recebem as decisões que outros tomaram.”²⁵. Deste modo, o currículo comum necessita de práticas de ensino e aprendizagem cooperativas, “[...] uma vez que todos os participantes se beneficiam (como cidadãos de uma democracia) da aprendizagem dos outros.”²⁶ (idem., p. 67, tradução nossa); 3) Como terceiro e último princípio necessário para pensar a justiça curricular a partir de Connell (1999), está a produção histórica da igualdade, o qual permite equilibrar o primeiro e segundo critério, bem como favorecer os desfavorecidos e construir um currículo comum. Compreendendo a historicidade do processo de produção e reprodução das desigualdades, “[...] a ‘igualdade’ não pode ser estática; sempre está se produzindo em maior ou menor grau”²⁷ (idem., p. 69, tradução nossa).

Junto a esses princípios, dialogamos com duas formas de apreensão da justiça curricular, por meio da concepção bidimensional de justiça social, pensada por Fraser (2006). A primeira, pautada na compreensão da inserção da escola em uma sociedade desigual, onde coexistem injustiças relacionadas às condições materiais, mas, também, às condições simbólicas ligadas às hierarquias culturais que privilegiam alguns em detrimento da exclusão, submissão e genocídio de outros. A segunda, operada no enfrentamento dessas desigualdades, com políticas voltadas às esferas da Redistribuição e do Reconhecimento, sistematizadas nos objetivos de analisar a distribuição de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, para todos e, de identificar a interculturalidade, o que corresponde a uma fuga da cultura dominante, para respeito e aprendizado com culturas diversas.

²⁴ [...] para garantizar la justicia social no sirve un único proyecto contrahegemónico. La ciencia social actual, al igual que hace la práctica social actual, reconoce una serie de modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia y (a escala mundial) región y nacionalidad. La justicia curricular requiere proyectos contrahegemónicos que abarquen toda esa variedad.

²⁵ “No es posible una democracia en la que algunos ‘ciudadanos’ sólo reciben las decisiones que otros han tomado.”

²⁶ “[...] ya que todos los partícipes se benefician (como ciudadanos de una democracia) del aprendizaje de los demás.”

²⁷ “[...] la ‘igualdad’ no puede ser estática; siempre se está produciendo em mayor o menor grado”

O primeiro objetivo, aproximado da distribuição de conhecimentos científicos a todos, parte das políticas de expansão do ensino, ampliação do número de vagas e garantia do acesso à escolarização para todos. Esta política de redistribuição de acesso foi enfatizada nas discussões da justiça educativa (CONNELL, 1999) e particularizada nas políticas de governo brasileiras, justamente por ser uma etapa inicial do processo de redistribuição dos conhecimentos.

Mas, no melhor dos casos, foi uma vitória parcial. A educação formalmente igual continuava funcionando pior para as crianças mais desfavorecidas. Se acumulavam provas de que as crianças pobres obtinham piores resultados que os ricos nos testes e exames, pareciam mais predestinados a se manterem na margem do sistema, a abandoná-lo antes, e com menos possibilidades de a aceder à universidade. (CONNELL, 1999, p. 33, tradução nossa)²⁸

Uma educação de qualidade que garanta a apropriação dos conhecimentos científicos e escolares como objetivo final, enfrenta obstáculos no sistema econômico vigente, “inigualitário por definição” (LAVAL; DARDOT, 2019, p. 84), mas em uma sociedade desigual, com todas as formas de capitais (social, simbólico, cultural etc.) concentradas, não surpreende que o conhecimento também seja distribuído, não acidentalmente, de forma desigual.

O conhecimento, nas sociedades modernas, tornado um “bem”, portanto um capital cuja “distribuição igualitária será objeto de luta” (FANFANI, 2011, p. 94, tradução nossa)²⁹, desde finais da década de 1990³⁰ flerta com uma distribuição pensada para a transformação dos agentes, propiciando olhar crítico e transformador sobre o mundo injusto. Contudo,

[...] a inclusão escolar em muitos casos está ocultando a exclusão do conhecimento. Mas como o conhecimento é um capital (riqueza que produz riqueza), quem não o possui em quantidade suficiente permanece excluído de outros bens sociais tão estratégicos como a integração social, a capacidade

²⁸ Pero, en el mejor de los casos, fue una victoria parcial. La educación formalmente igual continuaba funcionando peor para los niños más desfavorecidos. Se acumulaban pruebas de que los niños pobres obtenían peores resultados que los ricos en los tests y exámenes, parecían más predestinados a mantenerse al margen del sistema, a abandonarlo antes, y con menos posibilidades de acceder a la universidad.

²⁹ “[...] distribución igualitaria será objeto de lucha” (FANFANI, 2011, p. 94).

³⁰ Momento de implante de um movimento reformista político educativo e, particularmente, político curricular, como uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de atuação do Estado no contexto educacional.

expressiva e produtiva, a riqueza e o poder (FANFANI, 2011, p. 21, tradução nossa)³¹

A exclusão de bens estratégicos, assumida como parte do fenômeno da globalização, instrumentalizada “[...] pelos países e grupos sociais economicamente mais poderosos” (SANTOMÉ, 2011, p. 81, tradução nossa)³², fortalece um mercado discursivo cujos efeitos possibilitam compreender, de forma mais complexa e menos superficial, a relação entre currículo, práticas pedagógicas, trabalho docente, educação e sociedade.

Estes efeitos assumem a condição de uma nova economia, que acaba sendo uma resposta, muitas vezes, não declarada, em favor de uma produção de conhecimento ancorada em nova racionalidade neoliberal, sujeita ao desenvolvimento econômico, assim como ao próprio ser humano.

Racionalidade que impõem a necessidade de conhecimentos técnicos, administrativos e teóricos de alto nível, cuja resposta curricular se edifica em currículos à prova de professor, das avaliações nacionais e de um currículo nacional, mas configurado como parte da agenda educacional e das reformas educativas no contexto brasileiro³³.

Estes últimos argumentos encaminham para a compreensão de que maior parte dos problemas para construir um currículo e, quiçá, uma escola justa, estão sob o controle de novos agentes que agora atuam no e com o Estado (DALE, 2010), isto se expressa em uma política educativa que “não alcança os objetivos que normalmente se propõe sem uma adequada articulação com as políticas econômicas (produtivas e distributivas) e sociais (redistributivas)” (FANFANI, 2011, p. 148, tradução nossa)³⁴.

Como destaca Fanfani (2011), há duas políticas básicas e necessárias para que todos aprendam, a primeira, delineada pela satisfação das necessidades básicas dos sujeitos (vestes, alimentação, transporte etc.), assumida como política compensatória, que “por um lado, contribuiu para entender a cobertura, assistência e permanência na escola. Por outro lado, afeta

³¹ [...] la inclusión escolar en muchos casos está ocultando la exclusión del conocimiento. Pero como el conocimiento es un capital (riqueza que produce riqueza), quienes no lo poseen en cantidad suficiente quedan excluidos de otros bienes sociales tan estratégicos como la integración social, la capacidad expresiva y productiva, la riqueza y el poder. (FANFANI, 2011, p. 21)

³² “[...] por los países y los grupos sociales económicamente más poderosos.” (SANTOMÉ, 2011, p. 81)

³³ Ilustra essa agenda e as reformas as discussões propostas pelo Movimento pela Base Nacional Comum, constituído em 2013, a partir do “Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais, ocorrido nos EUA, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann” (MACEDO, 2014, p. 1540).

³⁴ “La política educativa no alcanza los objetivos que normalmente se propone sin una adecuada articulación con las políticas económicas (productivas y distributivas) y sociales (redistributivas)” (FANFANI, 2011, p. 148).

a conquista de níveis adequados de rendimento escolar (aprendizagens significativas)". A segunda política, que particularmente nos interessa, trata das desigualdades de acúmulo do capital cultural, isto porque é preciso

[...] saber que existe uma distância variável entre o capital cultural acumulado durante a primeira socialização e o capital tal como se apresenta no currículo escolar. Quando existe uma proximidade entre ambos os capitais, a aprendizagem transcorre sem dificuldades, [...]. Quando a distância cultural entre ambas as configurações culturais é maior, a probabilidade de fracasso é maior.³⁵

As desigualdades culturais parecem posicionar-se no segundo objetivo da justiça curricular, agora na esfera do Reconhecimento, pela/para a interculturalidade, pela qual pensamos a necessidade de que os conhecimentos ensinados pela escola sejam interculturais, tendo em vista a abolição da hierarquia na qual apreende-se as diferenças, de forma que o discurso do respeito à diversidade não se torne vazio.

Ao reconhecer a existência de uma hierarquia das diferenças, em que a cultura dominante é mais apreciada, ensinada e cobrada pela escola, enquanto as culturas dos "outros", quando citadas são marginalizadas, depreciadas e subestimadas, atualiza recorrentemente o alcance da igualdade de apreciação e respeito às culturas, portanto, dos próprios sujeitos diversos. Isto posto, iniciar um processo de decolonização dos saberes transmitidos e cobrados na escola, de forma a não permitir que o multiculturalismo seja eurocêntrico, criando e descrevendo "[...] a diversidade cultural dentro da estrutura dos Estados-nação do Hemisfério Norte" (SANTOS, 2004 *apud* PARASKEVA, 2019, p. 103), visibiliza a promoção do diálogo entre saberes de diferentes culturas que se encontram em disputas epistemológicas.

[...] os grupos sociais subordinados não só possuem menos recursos, mas também possuem outros recursos culturais, linguísticos etc., que geralmente não são valorizados pela instituição escolar e que deste modo se constituem em obstáculos da aprendizagem. (FANFANI, 2011, p. 141, tradução nossa)³⁶

³⁵ Es preciso saber que existe una distancia variable entre el capital cultural acumulado durante la primera socialización y el capital cultural tal como se presenta en el currículum escolar. Cuando existe una proximidad entre ambos capitales, el aprendizaje transcurre sin dificultades, [...]. Cuando la distancia cultural entre ambas configuraciones culturales es más grande, la probabilidad del fracaso es mayor. (FANFANI, 2011, p. 134-135, tradução nossa).

³⁶ [...] los grupos sociales subordinados no sólo tienen menos recursos, sino que poseen otros recursos culturales, lingüísticos etc., que por lo general no son valorizados por la institución escolar y que de este modo se constituyen en obstáculos del aprendizaje. (FANFANI, 2011, p. 141).

Este contexto de desvalorização e valorização para Apple (2002a, p. 80), informa que um currículo justo precisa colocar as injustiças do país, as desigualdades econômicas e simbólicas como temas centrais, uma espécie de transmissão do conhecimento de “nós” e não o das elites (APPLE, 2002b). Para tanto, pensar a construção um currículo pessoal, ético e político comprometido com a dignidade humana, significa operar com a premissa de que os alunos não precisam abandonar suas identidades culturais para aprender, e

[...] estar disposto a questionar-se em que medida a seleção de conteúdos culturais com a que se trabalha em sala tem como objetivo fundamental preservar os interesses de determinados coletivos hegemônicos, construir relações de poder a seu serviço, antes que promover aprendizagens libertadoras em contextos de ensino e aprendizagens democráticos.³⁷

A preocupação com estas aprendizagens e contexto alcança o ideal curricular democrático, para o qual a questão de cidadania (FANFANI, 2011), não pode ser pensada apenas por especialistas, mas pela conscientização dos agentes de que “[...] há realidades e ideias que são e devem ser defendidas e outras, pelo contrário, indefensíveis.”³⁸

As pessoas implicadas nas escolas democráticas vêm a si mesmas como participantes em comunidades de aprendizagem. Pela sua própria natureza, estas comunidades são diversas e essa diversidade é algo que se aprecia, que não se considera um problema. Este tipo de comunidade inclui pessoas que refletem as diferenças de idade, de cultura, de origem étnico, de gênero, de classe socioeconômica, de aspirações e capacidades. Estas disparidades enriquecem a comunidade e a variedade de pareceres que pode considerar.³⁹ (APPLE; BEANE, 2005, p. 26, tradução nossa)

³⁷ [...] estar dispuesto a cuestionarse en qué medida la selección de contenidos culturales con la que se trabaja en las aulas tiene como objetivo fundamental preservar los intereses de determinados colectivos hegemónicos, construir relaciones de poder a su servicio, antes que promover aprendizajes liberadores en contextos de enseñanza y aprendizaje democráticos (SANTOMÉ, 2011, p. 14).

³⁸ “[...] hay realidades e ideas que son y deben ser defendidas y otras, por el contrario, indefendibles” (SANTOMÉ, 2011, p. 14, tradução nossa).

³⁹ Las personas implicadas em las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su propia naturaleza, estas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema. Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan las diferencias en la edad, la cultura, el origen étnico, el género, la clase socioeconómica, las aspiraciones y las capacidades. Estas disparidades enriquecen a la comunidad y la variedad de pareceres que puede considerar.

Reconhecendo que “dar vida à democracia é sempre uma luta”⁴⁰, Apple e Beane (2005, p. 23, tradução nossa), reclamam operar com duas frentes de trabalho, “Uma é criar estruturas e processos democráticos mediante os quais se configure a vida na escola. A outra é criar um currículo que aporte experiências democráticas aos jovens.”⁴¹ (idem., p. 24, tradução nossa).

Ambas apresentam como fator chave o enfrentamento das desigualdades sociais e culturais, uma vez que a superação dessas últimas se torne condição para que a participação coletiva não seja apenas utopia, mas materialize-se no cotidiano das escolas. “As escolas democráticas têm que estar baseadas em uma definição ampla de “nós”, um compromisso para construir uma comunidade que seja tanto da escola como da sociedade em que a escola existe.”⁴² (APPLE; BEANE, 2005, p. 44, tradução nossa).

A partir dessa participação coletiva, nas decisões que permeiam a cultura escolar, alcançamos a democratização do currículo oculto, “[...] por meio do qual as pessoas aprendem lições significativas sobre a justiça, o poder, a dignidade e seu próprio valor”⁴³ (idem., p. 30, tradução nossa), mas também do currículo aberto, oficial. Esse último, envolvendo a comunidade escolar no processo de construção deste currículo, logo, um processo contrário aos currículos padronizados e prescritos pelo Estado e seus parceiros para as escolas.

Uma vez que a democracia implica no consentimento informado das pessoas, um currículo democrático sublinha o acesso a uma grande variedade de informação e o direito dos que têm distinta opinião que seus pontos de vista sejam ouvidos. Os educadores em uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a buscar entre as diversas ideias e a expressar as suas⁴⁴ (APPLE; BEANE, 2005, p. 30, tradução nossa)

Percebida a incompatibilidade desta política, que toma como central a ideia de “todos” com o/no sistema capitalista, fundada na desigualdade (material e simbólica) dos diferentes

⁴⁰ “dar vida a la democracia es siempre una lucha”

⁴¹ “Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en la escuela. La otra es crear un curriculum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes.”

⁴² “Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del ‘nosotros’, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que que la escuela existe.”

⁴³ “[...] por medio del cual las personas aprenden lecciones significativas sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor”

⁴⁴ Puesto que la democracia implica el consentimiento informado de las personas, un curriculum democrático subraya el acceso a una gran variedad de información y el derecho de los que tienen distinta opinión a que se oigan sus puntos de vista. Los educadores en una sociedad democrática tienen la obligación de ayudar a los jóvenes a buscar entre las diversas ideas y a expresar las suyas.

capitais, inclusive do capital cultural e escolar, entre as classes sociais, apreendemos os antagonismos de proposições pautadas no micro social – e não macro – escolas democráticas, resistindo aos modelos hegemônicos de currículos standardizados (APPLE; BEANE, 2005).

A resistência em si não problematiza as políticas de distribuição de oportunidades curriculares iguais, que permanecem incluindo, além da oportunidade de acessar à escola, a de **acessar** os conhecimentos escolares, isentando o Estado de responsabilidade a respeito dos resultados escolares de cada um. Isto porque, cabe aos estudantes “distinguir-se da massa em função de seu mérito próprio, ao término de uma sucessão de provas que, concebidas como justas, devem produzir, então, desigualdades que também sejam justas.” (DUBET, 2011, p. 64)⁴⁵.

A meritocracia deste modelo repousa na valorização dos méritos individuais, ignorando os *habitus* herdados e suas disposições de sucesso ou fracasso escolar pré-escritas, participando, portanto, do processo de ocultamento do arbitrário cultural presente nas escolas, justificando a reprodução de desigualdades escolares e conseqüentemente sociais.

Esse processo passa pela *illusio* de que o jogo vale a pena, informada pela doxa de compreender que o jogo é justo. Na escola, assim como no currículo, os agentes tendem a legitimar a individualização e o mérito como partes das necessárias trajetórias desiguais para aquisição de conhecimentos, um direito (na teoria jurídica). Os maiores defensores do mérito individual, geralmente são os mais beneficiados pela meritocracia, os vencedores ou devemos dizer, “merecedores” (DUBET, 2014).

Para que a meritocracia, nos campos educativo e curricular, seja inquestionável, não pode singularizar-se na oferta de oportunidades iguais para os concorrentes, uma aparente justiça de que todos podem alcançar qualquer posição ou resultado, se o desejarem e se esforçarem. Segundo Valle (2015), a meritocracia escolar brasileira está sendo, por muitos anos, financiada, principalmente pela família, fenômeno transformado desde o Plano Nacional de Educação (2014/2024), culminando na Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018).

Esta última tomada, de um lado, como resultado de esforços empreendidos pela introdução de um conjunto de estratégias a fim de solucionar os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem na educação pública, uma resposta única a diversidade de sentimentos individuais de injustiça (DUBET, 2020) e; de outro, com a possibilidade de ofertar

⁴⁵ “[...] deben distinguirse de la massa em función de su solo mérito, al término de una sucesión de pruebas que, concebidas como justas, deben producir, entonces, desigualdades que también sean justas.”

as ditas oportunidades educacionais iguais para todos, indicando que “[...] a meritocracia escolar, historicamente financiada pelas famílias, deverá enfim ser promovida pelo Estado no quadro dos direitos fundamentais” (VALLE, 2015, p. 123).

A partir desta focalização no indivíduo, o conceito de equidade se torna caro para o modelo de justiça escolar e curricular, sendo mobilizado na promoção de oportunidades, na atenção à diversidade e na diferenciação pedagógica (VASQUES, 2021). A promoção de oportunidades educacionais iguais a todos, refundada na preocupação com a democratização do conhecimento, focaliza apenas no acesso a uma “cultura comum”, no caso brasileiro responsável pela edificação de Programas⁴⁶, entre eles o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2013), o Programa Ensino Médio Inovador (2016/2017), o Programa mais Educação (2007), como reforçadores da ideia da oferta de oportunidade de acesso à educação aos sujeitos desiguais, tratados equitativamente.

A atenção à diversidade se refere ao reconhecimento da diferença das pessoas, que como tais, merecem tratamentos, currículos diferenciados, ainda que no modelo de igualdade de oportunidades. Relacionado ao último sentido, a diferenciação pedagógica enfatiza a necessidade de currículos diferentes para sujeitos desiguais e diversos, sendo possível acontecer a nível estatal, municipal e local, contemplando as dificuldades e os saberes mais específicos que um currículo comum total não consegue captar.

O conceito de equidade no campo curricular, justifica-se pelo conceito da diversidade, legitimando conhecimentos tidos como neutros, que todos devem se apropriar para obter igualdade de oportunidades educacionais e, aqueles autorizados como próprios dos conhecimentos da diversidade, incluídos como parte diversificada, proporcionando a equidade no tratamento das diferenças desiguais.

Dessa forma mobilizando o conceito de equidade, juntamente com a ideia de supressão das desigualdades escolares, em uma perspectiva meritocrática, produzindo discursos curriculares em que prevalece uma lógica instrumental do conhecimento, amplificada em contexto global por organismos internacionais, que transitam entre

⁴⁶ Aqui cabe estabelecer a diferença entre Políticas de Estado e de Governo. De acordo com Stremel (2016), a primeira, engloba análises que vão das ações governamentais estruturantes de Estado (que incidem e modificam infraestrutura e aplicação de longo prazo que atingem às atividades fins e beneficiam o público-alvo com efetividade social). A segunda, voltam-se às ações governamentais efêmeras de Governo (que resultam mais em transferência de recursos que se perdem no processo beneficiando as atividades-meio, financiando estruturas burocráticas e ou privadas e alimentando interesses de operadores intermediários de serviços prestados).

acelerar a criação do mercado escolar sobre a base de uma introdução de dinâmicas competitivas em todos os níveis do sistema educativo, desde a Educação Infantil até a Universidade. Competitividade entre instituições escolares e docentes para atrair as melhores alunas e alunos aos centros privados e concertados [que recebem investimento público] (SANTOMÉ, 2011, p. 97, tradução nossa)⁴⁷

Para tal projetam-se discursos que assumem que a educação não muda, afastada de uma “Educação para o futuro” ou de uma “Educação para o século 21”, impondo a necessidade da ‘reforma’ do currículo e da escola mais próxima do domínio conservador em torno de um “bom padrão de qualidade”, “excelência” e “avaliação”. Desta forma, instaura-se uma outra crise, não só da escola, mas, também, do currículo, portanto, ambos chamados a responder às “denúncias” formalizadas por grupos do campo econômico, interessados na educação de qualidade (ou seria no fundo público⁴⁸). Denúncias particularizadas em discursos, que perpassam os conceitos de “competências”, “habilidades” e “condutas” desejáveis pelo mercado e não ofertada pela educação pública, formulados pelo reconhecimento de um critério na produção de conhecimentos, isto é, a utilidade, que privilegia o saber fazer (FANFANI, 2011).

Decorre desse privilegiamento, o reconhecimento da lógica do capital e sua capacidade de adaptação em diversas esferas da vida, que nos campos educativos e curriculares assume “[...] forma parcial, distorcida ou codificada” (APPLE, 1997, p. 25, tradução nossa)⁴⁹, transformando cultura em mercadoria, desvalorizando o conhecimento científico produzido.

Transformação própria dos interesses do grupo neogerencial (ou nova classe média empresarial), ancorada no controle dos ritmos do trabalho e das habilidades requeridas, além de complexificar a divisão do trabalho global (APPLE, 1997), promotora de um ambiente propício para avaliação do rendimento acadêmico, principalmente, em matemática, ciência e leitura, de estudantes em todo o mundo.

⁴⁷ Entre los objetivos comunes de este tipo de organizaciones neoliberales mundialistas está el de acelerar la creación del mercado de la educación sobre la base de una introducción de dinámicas competitivas en todos los niveles del sistema educativo, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Competitividad entre instituciones escolares y docentes para atraer a las mejores alumnas y alumnos a los centros privados y concertados.

⁴⁸ As disputas hodiernas que envolvem a repartição do fundo público sintetizam - no espectro político e social - a luta de classe contemporânea (BEHRING, Elaine Rossetti. Acumulação capitalista, fundo público e política social. In: BEHRING, Elaine Rossetti *et al* (Orgs.). Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 44-63).

⁴⁹ “[...] en forma parcial, distorsionada o codificada.”

À medida que os procedimentos de controle técnico se introduzem na escola sob a aparência de “sistemas curriculares”, de ensino e de avaliação pré-desenhados, os docentes estão sendo “adestrados”. Porém, e como consequência, também estão sendo “readestrados”. [...] o readestramento implica sua substituição pelas habilidades e visões ideológicas do empresariado. (APPLE, 1997, p. 21, tradução nossa)⁵⁰

O readestramento, para Fanfani (2011), restrito às indicações de como os sistemas educativos do mundo respondem ao novo cenário econômico, informam as interferências no como e o que se ensina, se torna uma espécie de resposta às demandas globais, mobilizando conceitos como desigualdade, igualdade e equidade, onde

o bem comum estará agora regulado exclusivamente pelas leis do mercado, pela livre concorrência, pela propriedade privada e pela rentabilidade. Em essência, as definições de liberdade e igualdade já não são democráticas, mas sim, comerciais. (HALL, 1986 apud APPLE, 1997, p. 98, tradução nossa)⁵¹

Depreende-se nesta essência a reelaboração de sentidos para equidade, desigualdades, e a própria democracia, como parte das operações dos grupos dominantes, o que Apple entende como uma aliança de diferentes visões de mundo, em relação aos

direitos das pessoas relacionadas com ideais populares democráticos ou referidos à igualdade como a justiça, a igualdade de oportunidades, e os direitos individuais, podem ser fusionados com temáticas ideológicas norte-americanas tradicionais e a princípio contraditórias, como o respeito a autoridade, a falta de confiança no governo central, a defesa da moral tradicional e a “livre empresa” (e a resistência sempre presente às demandas por ampliar os direitos por parte de novos grupos raciais, sexuais ou de classe) (OMI; WINANT, 1987 apud APPLE, 1997, p. 198, tradução nossa)⁵²

⁵⁰ A medida que los procedimientos de control técnico se introducen en la escuela bajo la apariencia de “sistemas” curriculares, de enseñanza y de evaluación prediseñados, los docentes están siendo “desadiestrados”. Sin embargo, y como consecuencia, también están siendo “readiestrados”. [...] el readiestramiento implica su sustitución por las habilidades y visiones ideológicas del empresariado.

⁵¹ [...] el bien común estará ahora regulado exclusivamente por las leyes del mercado, la libre competencia, la propiedad privada y la rentabilidad. En esencia, las definiciones de libertad e igualdad ya no son democráticas, sino comerciales

⁵² Los derechos de las personas relacionadas con ideales populares democráticos o referidos a la igualdad como ser la justicia, la igualdad de oportunidad, y los derechos individuales, pueden ser fusionados con temáticas ideológicas norteamericanas tradicionales y a menudo contradictorias, como ser el respeto a la autoridad, la falta de confianza en el gobierno central, la defensa de la moral tradicional y la “libre empresa” (y la resistencia siempre presente a las demandas por ampliar los derechos por parte de nuevos grupos raciales, sexuales o de clase).

Estes discursos se reatualizam, particularmente, no movimento Todos pela Educação e o Movimento pela Base, agrupando diversas fundações e agentes no rótulo de “Clube dos meninos milionários” (DIANE RAVITCH, 2010 *apud* SANTOMÉ, 2011, p. 101)⁵³. O primeiro grupo, Todos pela Educação, fundado em 2006, se autodescreve como

uma organização da sociedade civil que trabalha por uma escola pública de qualidade para todos, absolutamente TODOS. Pois é isso que garantirá **igualdade de oportunidades** a todos brasileiros(as) e, de fato, mudará o Brasil para melhor.” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, grifo nosso)

Entre seus apoiadores, destacamos personalidades políticas como Fernando Haddad e Cristovam Buarque e, milionários, como José Roberto Marinho (Grupo GLOBO), Jorge Paulo Lemann e Emílio Alves Odebrecht. Já o segundo grupo, Movimento pela Base, criado em 2013, possui como apoiadores ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Ambos os grupos, representantes dos interesses neoconservadores, neopopulistas e neogerencial, operadores de discursos que inferem comprometimento com uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens, ao mesmo tempo, que buscam “ampliar oportunidades” na educação (MOVIMENTO PELA BASE, 2021) e alcançar resultados equitativos, aproximados do modelo de igualdade de oportunidades (DUBET, 2011).

Reconhecido esse lugar assumido por esses grupos no mercado linguístico da educação e do currículo, somos instados a assumir que os países que optam por privilegiar o modelo da igualdade de oportunidades, tem seus “estados de bem-estar social” desmantelados, e suas desigualdades aprofundadas (DUBET, 2011), mesmo que no discurso persistisse uma preocupação pela democracia, igualdade e equidade.

Junto a isso, a homogeneização da educação, compreendida no todos como iguais, desejando garantir a mesma educação para todos, diante das desigualdades reais, que tornam

⁵³ “[...] que podríamos agrupar bajo el rótulo del ‘Club de los Chicos Multimillonarios’”

irrefutável a justiça da escola neste modelo de justiça, buscando favorecer os menos favorecidos, as minorias sociais, a partir do princípio de equidade.

Consequentemente, obriga a denunciar os obstáculos que se interpõe a uma concorrência equitativa; e, como esses obstáculos participam ou contribuem à identidade das vítimas, ligam a uma política de reconhecimento para que o estigma se converta em orgulho. (DUBET, 2011, p. 70, tradução nossa)⁵⁴

Essa “certa incoerência no discurso hegemônico” desses grupos, passa a ser objeto de análise, exatamente por articularem ideais de uma educação de qualidade e uma escola mais justa, alinhados ao projeto neoliberal, que com sua plasticidade de adaptação, impõe a lógica do mercado financeiro (a competitividade) para os diferentes campos e espaços, inclusive os escolares e curriculares.

Objeto este, em acordo com nossas análises, procura na desigualdade, não só econômica, mas de conhecimentos e outros tipos de capitais, formas de ancoragem da educação para a democracia “ultrapassando” os limites estruturais do sistema capitalista, geneticamente hierárquico, consequentemente, desigual.

Nos campos educativo e curricular os efeitos dessas desigualdades reconfiguram suas finalidades, na relação de quase-mercado entre a política de conhecimento oficial com a proposição de uma escola para todos, alinhada a gestão do currículo informada pela qualidade e eficiência. Ambas como expressão da igualdade, da desigualdade e da meritocracia suportadas como equidade, ou justças escolar e curricular.

Deste quadro passamos ao lugar curricular da equidade, desigualdade escolar, meritocracia em um “Estado do Conhecimento crítico” sobre as aproximações à justiça operadas pela/na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Básica (2017, 2018), a própria versão homologada como objeto de análise e, em decorrência dela, os conteúdos produzidos pelo Movimento pela Base, seu autor.

⁵⁴ En efecto, obliga a denunciar los obstáculos que se interponen a una competencia equitativa; y, como esos obstáculos participan o contribuyen a la identidad de las víctimas, llaman a una política de reconocimiento para que el estigma se convierta en orgullo.

3 DO LUGAR CURRICULAR DA EQUIDADE, DESIGUALDADE ESCOLAR E MERITOCRACIA AO “ESTADO DO CONHECIMENTO CRÍTICO” (2015-2018)

Esta seção incursiona por análises dos lugares escolhidos para reconhecer o debate curricular, tendo como parâmetro suas aproximações à proposição da justiça, seja ela escolar, curricular e, definitivamente, social. Iniciamos pelas versões homologadas da BNCC (2017 e 2018) como fontes e objetos de análise e, em decorrência, tomamos artigos⁵⁵ disponibilizados no período de 2015 a 2021 nos periódicos Revista *e-Curriculum* (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP), Revista *Currículo sem fronteiras* (Universidade Federal de Pelotas, UFPel) e Revista *Espaço do Currículo*, (Universidade Federal da Paraíba, UFPB) pela/na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Básica (2017 e 2018).

Registramos que a escolha destes periódicos, como base de dados, justifica-se por constituírem-se pela circulação de conhecimento produzido na área do currículo, por pesquisadores e grupos de estudos envolvidos com este objeto e, ao mesmo tempo, por figurarem, durante todo o processo de confecção das versões da BNCC (2015-2018), como veículos de divulgação de Dossiês encomendados pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Em relação ao período de mapeamento dos artigos, optamos pelo ano de 2015, por figurar como o ano de elaboração da primeira versão da BNCC, até o ano de 2021, no qual realizamos este Estado do Conhecimento.

Agrega-se a essa condição de fontes e objetos, os documentos e conteúdos disponíveis no site do “Movimento pela Base”, rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições envolvidas com a melhoria da educação e, aqui, tomado como autor da BNCC (2017 e 2018).

Para tais análises tomamos os discursos, e seus sentidos, como conteúdo de uma (ou da nossa) escrita do Estado do Conhecimento crítico, que quando em alinhamento intenta desnudar a razão neoliberal, recuperada na lógica concorrencial do campo econômico para o campo educativo, configurando a “mercadorização” ou “mercado escolar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 202), por meio da realização de avaliações em larga escala, ranqueamento e

⁵⁵ Aqui reconhecidos como produção intelectual de crítica, tomados como fontes, que segundo Silva (2016, p. 214) “[...] testemunham uma produção social dos sentidos, o que requer considerações acerca da polifonia, polissemia, contexto, concorrência discursiva e posicional, habitus e lugares de interlocuções.”

competição por recursos, que não são para todos. Para tanto, assumindo que os discursos concorrentes no campo educativo transitam entre a hegemonia e a contribuição para a permanência do *status quo*, alinhados a razão neoliberal, ou contra hegemônicas, com propostas alternativas à sujeição do novo governo neoliberal.

Nos/para os campos educativo e curricular estes discursos encontram-se projetados pelo/no Movimento pela Base, pautado no senso prático do “jogo” na comunicação, onde faz-se necessário o senso de aceitabilidade e senso de oportunidade (GIRARDI, 2017), compondo o que apreendemos como *habitus linguístico*. *Habitus* este, orientado pelo senso de aceitabilidade, referido aos riscos percebidos do que pode ou não ser dito nas diferentes situações nos mercados simbólicos. Senso de oportunidade expresso na “[...] antecipação do momento de intervenção nos rituais comunicacionais (um senso prático que lhe permite identificar de algum modo o momento e a oportunidade da sua fala)” (GIRARDI, 2017, n.p.).

Dito isto, reconhecemos o Movimento pela Base como grupo hegemônico que dita as regras no campo educativo, particularmente as orientadoras da escrita e implantação da BNCC (2017 e 2018), provido de acúmulo de capitais, entre eles os econômicos e os linguísticos, possuidores de uma alta capacidade perceptiva do que pode ou não ser dito.

Tal percepção alimenta-se do/no ideal democrático, configurado como parte da aliança conservadora da direita, que elabora estratégias linguísticas, ressignificando conceitos, particularmente, os de “igualdade” e “liberdade”, em nome de interesses sobre a economia de mercado, as instituições multilaterais (denominadas "globalistas"), a democracia e a livre manifestação da vontade humana, fundado em projetos neoliberais. E estes projetados edificados, no campo educativo, no reconhecimento da histórica indefinição entre uma Política Pública de Estado e de Governo.

O neoliberalismo não é um projeto econômico, mas sim político; ele envolve não o desmantelamento do Estado, mas a sua reengenharia [...] O neoliberalismo implica uma propensão para a direita do campo burocrático e engendra um Estado- centauro [...] O crescimento e a glorificação do braço penal do Estado constituem um componente essencial do Leviatã neoliberal (WACQUANT, 2012, p. 504)

A par disso, o lugar do currículo responde, também, por uma educação de qualidade operada por documentos (parâmetros, diretrizes, orientações) que, desde a década de 1990, têm a intenção de informar uma política do conhecimento oficial, cada vez mais distante do conflito

em torno daquilo que alguns vêm simplesmente como descrições neutras do mundo e, outros, como a defesa das forças de livre mercado operando com sua máxima abrangência.

Esta operação retomada no meio da segunda década dos anos 2000, mais precisamente 2015, nomeada como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada em três versões⁵⁶, hipoteticamente⁵⁷, discutidas no campo educativo, para ofertar resposta à meta 7.1 do Plano Nacional de Educação (2014), que coloca a necessidade de:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PNE, 2014, grifo nosso)

Diante disso, a construção e implementação de uma base nacional, além dos esperados debates acerca dos discursos instrumentais, para posicioná-la como prestação de contas, pautados na perspectiva de estabelecer parâmetros avaliativos às escolas e seus agentes, ainda, confronta-se com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.

Mesmo neste cenário o Ministério da Educação (MEC) dá continuidade ao processo de escrita e aprovação da BNCC, mas o faz por meio de rupturas em relação ao conteúdo e as concepções que ela representa. Assim, a terceira e última versão, em 2017, se apresenta apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, de um lado, configurando uma organização por competências e habilidades, aliada a uma visão limitadora de currículo, definido por conteúdos e indícios metodológicos, e restringindo, dessa forma, a liberdade no desenvolvimento de práticas e; de outro, coordenada pelo setor empresarial articulado aos agentes governamentais, materializando “a primeira e mais ampla dimensão da privatização,

⁵⁶ A primeira versão de 2015, organizada por 29 grupos de “especialistas” compostos por pesquisadores de posicionamentos diversos; a segunda versão de 2016, orientada por seminários estaduais organizados pela UNDIME e pelo CONSED nos meses de junho e agosto, fundado na tentativa de respostas aos 12 milhões de comentários/sugestões/críticas ofertados à primeira versão; a terceira versão, em 2017, para a Educação Infantil e para o EF e, em 2018, para o Ensino Médio.

⁵⁷ Como revela Cassio (2019, p. 27) a respeito da suposta construção democrática da BNCC: “A análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de ‘contribuições’ divulgadas há uma diferença de 8400%. Para o MEC, um clique de ‘concordo’ e um comentário crítico com 50 linhas foram igualmente considerados ‘contribuições’. Por isso, 98,48% das ‘12 milhões de contribuições’ são constituídas por mais de 11,9 milhões de cliques de resposta aos questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem. As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão e modificação do texto, representam apenas 1,52% do total de ‘contribuições’”.

um ‘movimento’ de base empresarial que, ‘por fora’ do Estado, é investido de prerrogativas de governo” (ADRIÃO; PERRONI, 2018, p. 51).

Em 2018, já resultante da fragmentação do sentido da Educação Básica, apresenta-se a BNCC para o Ensino Médio (BNCCEM), desorganizando o debate em torno das disputas pelos sentidos e finalidades, construídos desde a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em finais dos anos 1990. Junto a isso, ainda, ocorre a tentativa de reconhecimento da BNCCEM (2018), por parte do Movimento pela Base, induzindo debates e audiências públicas em todas as regiões do Brasil. Ressalta-se, o cancelamento das audiências nas regiões Norte e Sudeste pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em virtude do comparecimento de muitos estudantes, professores e movimentos sociais para discutir o documento (CÁSSIO, 2019).

Em meio a isso, a BNCCEM (2018) carrega, ainda, uma visão redutora de educação escolar e de currículo, ao mesmo tempo, que não incorpora o diagnóstico e o conjunto de proposições referentes ao Ensino Médio, retroagindo na perspectiva da diminuição do número de disciplinas escolares, na perda de centralidade do livro didático no desenvolvimento do currículo, na clareza em torno das articulações entre as áreas e a melhor preparação para o “futuro do trabalho”.

Ferreti (2016) considera que a reforma responde a demandas específicas e imediatistas da economia capitalista; Cunha (2017) destaca que a Reforma tem como finalidade conter a demanda pela educação superior em nível de ensino médio, dando-lhe sentido de terminalidade tal como aconteceu com a Lei nº 5.692/71; Moura e Filho (2017) consideram que a reforma sinaliza para o fortalecimento da dualidade educacional na perspectiva mercadológica e de precarização da docência; Kuenzer (2017, p. 351) vincula a flexibilização do currículo proposta na Reforma ao regime de acumulação capitalista vigente, “[...] no qual o ceticismo pedagógico, o pragmatismo utilitarista, a fragmentação, o presenteísmo e a individualização desempenham o papel de cimento ideológico ao processo de exploração em curso, obnubilando a percepção de seu crescente acirramento” (JACOMINI; NOVAES, 2019, p. 113)

Isto, *per se* retrata os alinhamentos, de um lado, às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e; de outro, aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Diante disso, repõe-se a premissa da não neutralidade do currículo e, sua configuração diante de tensões, conflitos culturais, políticos e econômicos, envolvendo ações defensivas e,

outras vezes, ofensivas contra o *status quo*. E, nos parece, como diz Apple (2016), que atualmente estamos testemunhando as duas coisas, o que na proposta deste Estado do Conhecimento crítico, se configuram como discursos e escritas, que pretendem ser reelaboradas pelo olhar bourdieusiano sobre o campo curricular.

3.1 Dos discursos e das escritas acerca da equidade, desigualdade escolar, meritocracia

Entendemos como discursos, um sistema de interesses e disposições (BOURDIEU, 1981), que opera com ideias diferentes a respeito de equidade, desigualdades e meritocracia, explícitas e implícitas. E, “escritas”, apreendidas como sistema de sinais convencionais utilizado para um modo de escrever, nesse caso uma escrita curricular operando o tratamento indireto do conceito de equidade, por aproximações, também indiretas, à desigualdade e à meritocracia ou, ainda à “diversidade”, à “igualdade” e/ou ao “mérito”.

Esses discursos e essas escritas se fazem presente em três blocos de fontes e objetos selecionados para as análises pretendidas. O primeiro bloco, toma a Base Nacional Comum Curricular como documento de política de conhecimento oficial, portadora de discursos e escritas que permeiam o debate dos conceitos focados. O segundo, retrata as análises produzidas em 18 artigos, no período informado, sendo 8 da Revista Currículo Sem Fronteiras (UFP), 8 da Revista *e-Curriculum* (PUC-SP) e 2 da Revista Espaço do Currículo (UFPB). E, por fim, o terceiro, incursiona por análises de fontes e objetos compulsados no site do Movimento Pela Base.

3.1.1 Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018) como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial

Edificamos nossas análises, após um simples rastreio, informados pelo não tratamento dos conceitos de “meritocracia” e “mérito”, cuja ausência indicia um registro de “formas e conteúdo” para o tratamento da oferta de oportunidades educacionais iguais, de um igual acesso ao currículo escolar. Tratamento, que de partida, evidencia a não neutralidade, transferida por nós ao questionamento sobre as escolhas do que, como e quando se ensina, que responde o debate curricular que pretendemos, isto é, filtrados como parte da série de escolhas arbitrárias, que permeiam a construção deste currículo (APPLE, 2002).

Entre estas escolhas, destacamos a não realização da crítica à meritocracia, que parece apontar para a negligência no debate acerca da democratização da Educação, a qual, quando sujeita ao modelo da igualdade de oportunidades de acesso (DUBET, 2011, p. 92, tradução nossa), “[...] se apoia sobre um dos princípios de justiça mais frágeis e mais discutível: o mérito.”⁵⁸. Sob o mando da meritocracia escolar, subjaz as desigualdades culturais, transformadas em desigualdades escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2018), e por sua vez, sociais, legitimadas e compreendidas como perfeitamente justas (DUBET, 2014). E este manto, neste tempo e espaço histórico, marcados pela desigualdade, reatualizam a educação escolar como um dos principais dispositivos de diferenciação, que,

sendo fruto de diferenças produzidas nos vários universos sociais, permite reconhecer essas diferenças e lhes atribuir valor”. Colocando em prática princípios de diferenciação — e de distinção — a escola reproduz, mediante o capital escolar que transmite e as disposições que consolida, “não as condições diferentes, mas a diferença das condições (VALLE; RUSCHEL, 2009, p. 188)

Uma das funções da escola, assumida pela BNCC (2017 e 2018), revisita a condição de reprodutora de desigualdades, assimilada na compreensão de sua justiça delineada apenas pelo modelo da igualdade de oportunidades, sem minimamente funcionalizar a meritocracia. Esta não funcionalização parece ser exatamente a proposta para o enfrentamento das desigualdades e o alcance do princípio da equidade.

Em relação ao princípio da “equidade”, não nos deparamos com conceitos, mas, assistimos a defesa de que “[...] pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, 2018, p. 15), uma espécie de objetivo sem nenhum princípio. Isto se explicita todas as vezes em que se encontra mencionado, de um lado, relacionado como princípio básico para a educação, o ponto de partida para o planejamento dos currículos; e, de outro lado, imposto como parte do planejamento de sistemas e redes de ensino que “devem se planejar com um claro foco na equidade” (BRASIL, 2017, 2018, p. 15), tendo, também, a equidade como ponto de chegada.

O conceito de “equidade” figura substituído por *slogans* de uma política pública no campo curricular e, nesta condição citado apenas sete vezes, sendo quatro dessas identificadas na Apresentação e Introdução e, assumidas como princípio chave. As demais, ou as outras três

⁵⁸ “[...] se apoia sobre uno de los principios de justicia más frágiles y más discutibles: el mérito.”

vezes, registram-se em uma habilidade para o Ensino Fundamental, no Componente Curricular de Educação Física, Área do Conhecimento Linguagens; e, em duas habilidades no Ensino Médio, na Área das Linguagens e suas tecnologias e em Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Nesta figuração, sucedidas por habilidades listadas, a saber:

(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na **equidade** e no respeito. (BRASIL, 2017, 2018, p. 235, grifo nosso)

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de **equidade** assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (idem., p. 492, grifo nosso)

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a **equidade** e o respeito à diversidade. (idem., p. 559, grifo nosso)

Dessa forma, a “equidade” alcança a lógica relacionada aos, também, *slogans* acerca da “diversidade”, “justiça”, “democracia”, “direitos humanos”, “solidariedade” e “diferença”, suprimidas as desigualdades. Em relação a esta supressão, contraditoriamente, presenciamos a defesa de “[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2017, 2018, p. 15). Estes grupos exemplificados na condição de povos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e “[...] pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.” (idem, p. 15).

Percebe-se que a partir do reconhecimento das desigualdades e diferenças, em sua forma histórica, se concentra a possibilidade de superação e o alcance da “[...] igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017, 2018, p. 15). Isto posto, identificamos que a “equidade”, apesar de não ser conceitualmente definida encontra-se interpretada nos três sentidos que Vasques (2021) indica, ou seja, como sinônimo de igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e necessidade de diferenciação pedagógica – e neste caso, curricular.

Na sequência relacionada a “equidade” registramos a perspectiva da superação das desigualdades em 32 menções localizadas em 11 habilidades, sendo 6 na área de Ciências Humanas, nos componentes curriculares de História (um) e de Geografia (cinco), ambos no Ensino Fundamental e; em 2 objetos de conhecimento, um no componente curricular de Geografia, no Ensino Fundamental e, em uma habilidade na área de Ciências Humanas, no Ensino Médio.

Apesar desta quantidade de menções, nenhuma delas precedida ou seguida de conceito, contudo, esboços são passíveis de captura em dois momentos, o primeiro deles em uma das habilidades para a Geografia no 8ºano do EF:

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as **desigualdades** sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (**sua apropriação e valoração na produção e circulação**), o que resulta na **espoliação** desses povos. (BRASIL, 2017, 2018, p. 391)

Apreende-se nesta localização que as desigualdades são relacionadas à ideia de apropriação e espoliação de riquezas de muitos, por parte de alguns, redundando no “aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais” (BRASIL, 2017, 2018, p. 568), incluído na área de Ciências Humanas, para o Ensino Médio.

Percebe-se que a relação entre concentração e distribuição de riquezas indicia uma espécie de conceito da “desigualdade”, também presente na defesa de um Brasil que

ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao **acesso** à escola, à **permanência** dos estudantes e ao seu **aprendizado**. São amplamente conhecidas as **enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica** de suas famílias. (BRASIL, 2017, 2018, p. 15, grifo nosso)

A par deste reconhecimento identificamos limites na identificação das desigualdades específicas do campo educacional, ora relacionadas ao acesso à escola e aos conhecimentos, ora à permanência na escola e à apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos estudantes. Junto a isto, no reconhecimento das múltiplas desigualdades (educacionais, sexo,

raça, socioeconômico), circunscritas a “desigualdade” e a “diferença”, onde esta última hierarquiza-se, produzindo desigualdade(s).

Desta feita, alimentada por diversas vezes pela necessidade de superação das desigualdades, desde o registro dos fatores a serem estimulados pela área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental, endereçados à “preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2017, 2018, p. 354), até a preocupação afirmada na apresentação do documento da BNCC, de que ela “por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início” (idem., p. 5).

Este início, particularizado no Ensino Médio, resgata as DCNEM (2011 *apud* BRASIL, 2017, 2018, p. 462) para reconhecer limitações na mudança do quadro geral das desigualdades múltiplas, registrando que

Está em jogo a recriação da escola que, embora **não possa por si só resolver as desigualdades sociais**, pode ampliar as condições de inclusão social, ao **possibilitar o acesso** à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (Parecer CNE/ CEB nº 5/201152; grifo nosso)

Especificamente, na área de Ciências Humanas para o EM (BNCCEM, 2018) nos deparamos com a defesa de que uma das possíveis causas na produção das desigualdades está na sociedade capitalista, a qual “[...] ao mesmo tempo em que propõe a centralidade de sujeitos iguais, constrói relações econômicas que produzem e reproduzem desigualdades no corpo social” (BRASIL, 2018, p. 566). Vale dizer que essa defesa não se encontra referenciada por nenhuma bibliografia.

Deste modo, resulta destes discursos assumidos em escritas, a BNCC (2017 e 2018) pautando-se nas desigualdades, questionando o sistema capitalista, as relações de poder que às produzem, defendendo a necessária supressão de tais desigualdades, inclusive as educacionais, mas não localizando no reconhecimento da origem social das desigualdades educacionais, o início do processo de reconstrução curricular, necessário.

Esta origem também não problematiza a prescrição de competências e habilidades, a serem igualmente desenvolvida por todos os estudantes brasileiros (BNCC), que talvez pudesse ser o início de um processo de supressão das desigualdades. Contudo, encorpam a defesa realizada por Apple e Beane (2005), isto é, sem se reconhecer o papel limitado da transformação da escola, derivada da não transformação do contexto social,

Nossas escolas, nossas cidades, nossas crianças não sobreviverão à maré emergente de pobreza, desigualdade e violência sem um movimento social que exija de toda a sociedade o que muitos estão reclamando só das escolas.⁵⁹ (APPLE; BEANE, 2005, p. 129, tradução nossa)

A instituição escolar participa da reprodução das desigualdades sociais, portanto, não é a única instituição que deve mudar para alcançarmos a supressão das desigualdades e conseqüentemente, tornar-se justa. Além da relação entre desigualdades e relação de poder, as desigualdades se relacionam com o preconceito e a discriminação.

A “diversidade”, apesar de reconhecer a sua complexidade e, particularmente, suas relações com os conceitos de “desigualdade” e “equidade”, não se encontra submetida a um conceito, apenas circunscrita ao nomear o que é semelhante ou diferente em cada cultura, uma vez que,

bem mais complexo é explicar as razões e os motivos (materiais e imateriais) responsáveis pela formação de uma sociedade, de sua língua, seus usos e costumes. É simples enunciar a diferença. Complexo é explicar a “lógica” que produz a diversidade. (BRASIL, 2017, 2018, p. 563)

Neste contexto, mencionada 145 vezes, a diversidade recebe diversos adjetivos, como diversidade humana, identitária, política, social, cultural, linguística, semiótica, biológica, regional, territorial e étnico racial, ao mesmo tempo, que a BNCC solicita que os estudantes do EM compreendam a “lógica que produz a diversidade”. Para tanto, registra as aprendizagens necessárias como:

[...] analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial [...] (BRASIL, 2018, p. 563, grifo nosso)

No Ensino Médio, ainda, encontra-se mencionada 4 vezes na área de “Linguagens e suas tecnologias”, 3 vezes na área de “Ciências da Natureza e suas tecnologias” e 3 vezes na

⁵⁹ Nuestras escuelas, nuestras ciudades, nuestros niños no sobrevivirán a la marea emergente de pobreza, desigualdad y violencia sin un movimiento social que exija de toda la sociedad lo que muchos están reclamando sólo de las escuelas.

área de “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”. Em relação a Educação Infantil, a “diversidade” aparece no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, relacionado à descrição das competências, objetos de conhecimento, habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No Ensino Fundamental 18 vezes na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), 1 vez na área de Matemática, 9 vezes na área de Ciências da Natureza, 21 vezes na área de Ciências Humanas (Geografia e História) e 3 vezes na área de Ensino Religioso.

Além disso, identificado em 3 das 10 competências gerais promovidas para o EM, a saber:

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. [...]

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

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 (BNCCEM, 2018, p. 9-10, grifo nosso)

Nestas localizações valorizar, conhecer e exercitar, acentuam a diversidade como parte da necessidade de valorização, respeito e diálogos associados ao “singular”, “plural”, “democracia”, “diferença”, “multiculturalidade”, que não são, também, conceituados. Em oposição ao respeito e valorização da diversidade, encontra-se o preconceito e as discriminações, os quais são relacionados pelos verbos combater, desnaturalizar, discutir, rejeitar, reconhecer, superar, identificar, problematizar, refutar e desconstruir.

Deste modo, por aproximações, na condição de discursos, mesmo operados na ausência de conceitos, assistimos as injustiças serem identificadas nas duas esferas identificadas por Nancy Fraser (2002, 2006), isto é, Redistribuição e Reconhecimento. A primeira, consiste na proposta de distribuir o acesso aos mesmos conteúdos escolares para todos os estudantes do Brasil, de modo a iniciar a luta contra as desigualdades. Já a segunda, sujeita à primeira, contemplada quando os conteúdos escolares são prescritos nacionalmente, provoca a

valorização e respeito à diversidade, além da diferenciação pedagógica esperada em cada Estado e Município, de modo que os currículos atendam as particularidades regionais.

A par disso, ainda, que a oferta de oportunidades iguais de acesso seja reconhecida como insuficiente para enfrentar as desigualdades educacionais, sociais, culturais, a política pela redistribuição no campo educativo, nos aproxima das lutas por uma escola erigida nos discursos das oportunidades iguais de resultados, ou seja, de apropriação de conhecimentos. Fanfani (2011) e Apple e Beane (2005) reconhecem essa redistribuição, também, na solicitação dos recursos necessários para viver dignamente (alimentação, vestimentas, trabalho etc.).

Como início de um processo de supressão das desigualdades, a BNCC (2017; 2018) reveste-se da condição de estratégia discursiva, pela qual subjaz interesses dos grupos envolvidos em sua autoria e defesa, do que de fato uma política democrática contra as desigualdades. Esse revestimento permanece em relação à proposta do enfrentamento às hierarquias culturais que classificam negros, mulheres, grupos LGBT, entre outras minorias sociais, como inferiores em relação à supremacia branca, masculina e heterossexual.

Esta permanência assumida pela/na BNCC no não tratamento das violências em profundidade, mesmo que portadora de discursos projetados no respeito às diferenças e combate aos preconceitos, concentra-se nas matérias de Ciências da Natureza e História. Tal concentração não precedida da compreensão da “diversidade”, mas alcançada por uma política de abolição de hierarquias culturais.

Dito isto, na análise da equidade, das desigualdades escolares e, conseqüentemente, da diversidade, além dos destaques permeados pela ausência conceitual, apreendemos interesses neoliberais, intensificando as desigualdades, a intimidade entre Estado e capital e a individualização de responsabilidades (SILVA; OLIVEIRA, 2021). Intensificação promovida por discursos reformistas localizados na crença⁶⁰ de que a escola moderna não atende aos interesses dos estudantes, nem as expectativas do mercado de trabalho.

Discursos que ressignificam a crise da escola, particularmente, de seu sentido, agora relacionado às demandas pela individualização das responsabilidades das/nas trajetórias escolares, bem como da própria vida e da normalização da precarização, do

⁶⁰ Em cada campo há uma forma de crer, de acreditar, no próprio campo, uma forma de ver, e de se ver nesse espaço. Essa crença ultrapassa os limites da consciência, constituindo-se como *doxa*, ela está inscrita no corpo dos agentes fazendo-os agir em conformidade com as regras do jogo (BOURDIEU, 2007).

desemprego/subemprego (BECK, 2010). Especificamente, na/para etapa do Ensino Médio, presenciada diante da necessidade de recriar a escola, e de

reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as **populações jovens** e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as **incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho** e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2017, 2018, p. 462, grifo nosso)

Deste reconhecimento, as políticas curriculares buscam sintonizar-se às demandas apresentadas pelas juventudes contemporâneas, ao mesmo tempo, que adequar-se aos novos contornos do mundo do trabalho (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1097), de modo que, impregnadas pela lógica empresarial, consigam operar com uma outra gramática pautada nos Direitos de Aprendizagem, Protagonismo Juvenil, desenvolvimento de Competências (inclusive socioemocionais) e Flexibilização Curricular. Tal gramática como parte de um “[...] conjunto de racionalidades governamentais que regula e orienta as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização” (SILVA, 2017 *apud* SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1099).

Articulação que encontra na BNCC (2017 e 2018), além da condição de resposta às reformas curriculares brasileiras forjadas pelo/no neoliberalismo, a possibilidade de responsabilizar o indivíduo (SILVA; OLIVEIRA, 2021), por suas escolhas, arbitrárias. De um lado, expressas desde a Educação Infantil pelos Direitos de Aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), alcançando no Ensino Médio (EM), a necessidade de garantir o protagonismo dos estudantes, por meio do

[...] próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar- -lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida** [...] (BRASIL, 2017, 2018, p. 463)

Para garantia do protagonismo juvenil, endereçam-se aos estudantes do EM habilidades para a escolha de seus projetos de vida ancorados em modelo “**diversificado** e

flexível” (BNCCEM, 2018, p. 468, grifo nosso), em consonância com o Art. 36 da medida provisória nº 746/2016, que institui a Reforma do Ensino Médio, a saber:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a **relevância para o contexto local** e a **possibilidade dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2016, grifo nosso)

Deste modo, apreendemos a presença discursos de ênfase no indivíduo e suas escolhas, também identificada por Silva e Oliveira (2021, p. 1098):

[...] na fase líquido-moderna em que vivemos a “cultura é feita na medida de escolha individual (voluntária ou imposta por obrigação), é destinada a servir as exigências da liberdade” (BAUMAN, 2010, p. 330). Dessa forma, esse indivíduo – jovem estudante - é o sujeito dessa cultura da oferta e recebe o direito de ser o único administrador da “política da (sua) vida”.

Essa ênfase no indivíduo decorre de um deslize operado na concepção de cidadania para o encontro da individualidade, “que implica novos sintomas para uma crise da democracia” (idem., p. 1096), na qual as instituições do Estado premiam

[...] o cidadão absorvido na busca de seus próprios interesses pessoais, o cidadão que se abstém de interferir em questões e assuntos públicos – comuns a todos – que devem ser deixados ao critério neutro das políticas profissionais. (BAUMAN, 2016 *apud* SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1096)

São nesses discursos, que a operação da gramática neoliberal na BNCC (2017 e 2018) informa o encontro entre meritocracia, equidade e desigualdades. De um lado, pautado na valorização da diversidade e na oferta igual de oportunidades de acesso à conhecimentos por meio dos Direitos de aprendizagem, aquisição de competências, protagonismo juvenil e flexibilização do currículo, percebemos que subjaz a meritocracia. De outro, ocultando na aparência de justiça, identificando as injustiças na esfera da redistribuição e do reconhecimento (FRASER, 2006), formando o *ethos* da autovalorização (DARDOT; LAVAL, 2016).

Neste/por este *ethos*, Dardot e Laval (2016) compreendem que no neoliberalismo a reforma da subjetividade humana alimenta o princípio da concorrência, de modo a provocar um

gerenciamento da vida, em que o próprio indivíduo se autogerencie pela ambição, pelo cálculo de suas estratégias para maximizar seus resultados, resultantes da iniciativa.

A ética empresarial torna-se, na reforma da subjetividade, a ética do nosso tempo (DARDOT; LAVAL, 2016), projetada na sua menor unidade da sociedade, o indivíduo. Este tornado uma empresa de si mesmo, com repercussões psicológicas, sociais e até mesmo espirituais (idem., p. 335), responsáveis pela transformação não só dos momentos de trabalho e estudo, mas também de lazer e consumo, em um “processo de valorização do eu” (2016, p. 335).

Isso significa que cada indivíduo deve aprender a ser sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira. “A criação e o desenvolvimento de si mesmo” são uma “atitude social” que deve ser adquirida, um “modo de agir” que deve ser desenvolvido (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337)

Esse processo formativo, consolida-se no interior das reformas curriculares brasileiras e, a própria BNCC (2017 e 2018) atua na intensificação das desigualdades, fragilizando o conhecimento para “produzir desigualdades no acesso” (SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 1099).

Em síntese, apreendemos discursos registrados por escritas impessoais, sem marcas de interlocução (ou cultura cultivada), não informando quais os lugares teóricos que suportam argumentações acerca da diversidade (ou desigualdade), compreendida às vezes como diferença, às vezes como riqueza do país, às vezes como fonte de desigualdade social e cultural. E, ainda, assumidos em linguagem objetiva e padrão culto.

Por fim, talvez a crença na equidade, responda pela ausência de discursos e escritas sobre seu contrário, isto é, a “meritocracia” e/ou o “mérito”, ou, também, seu conteúdo, a identificação das “desigualdades”. O mesmo, não acontecendo com a “diversidade”, que assume na BNCC, o poder de **abrilhantar a “equidade” com discursos de cunho social.**

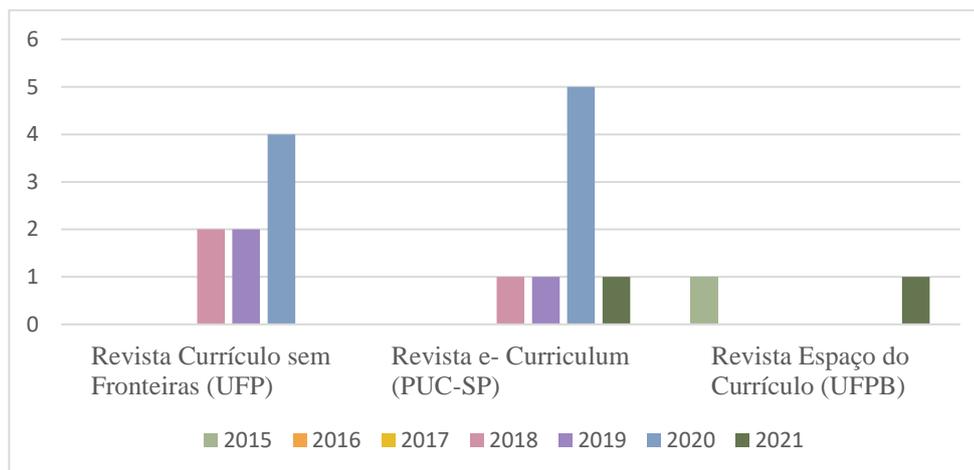
3.1.2 Periódicos como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial

Situamos as análises, aqui construídas, na premissa do exercício de história das ideias em vez da construção de um objeto de pesquisa nos moldes que Bourdieu defende, isto porque, não faremos a descrição do campo e seus atores, mas percorremos apenas o retrato de um *nomos*

do campo curricular, isto é, a multiplicidade cada vez maior de referências, tornando difícil, inclusive, a sua delimitação.

Diante disso, registramos o mapeamento por periódico, número de artigos e ano de publicação, a seguir:

Gráfico 1 - Levantamento de artigos no Estado do Conhecimento



Fonte: Revista Currículo sem Fronteiras; Revista e-Curriculum; Revista Espaço do Currículo
Elaboração: Ortega e Silva, 2022.

Iniciamos as análises suportados pela utilização de *string*, que consiste em um conjunto de descritores, ou palavras-chave, ligados por operadores booleanos (AND, OR etc.), que tem como objetivo “unificar os procedimentos de busca em diversas bases e restringir ou ampliar o que se deseja buscar” (COSTA; ZOLTOWISK, 2014, p. 62). Deste modo, buscamos operar, quando possível, com as mesmas strings nas buscas das três revistas em análise.

Na Revista *Currículo sem fronteiras*, identificamos 13 resultados com dois descritores, “BNCC” e “Base Nacional Comum” e, por limitações do site da revista, não conseguimos estabelecer strings com mais de um descritor, por exemplo “BNCC AND equidade”, o que limita um mapeamento mais direcionado. Desta situação resultam 8 artigos incluídos, tendo como critério a operação com os conceitos eleitos.

Para a Revista *e-Curriculum*, trabalhamos com *strings* combinando “Base Nacional Comum Curricular” com os descritores “meritocracia”, “mérito” e “desigualdade”, obtendo zero artigos. No entanto, com “Base Nacional Comum Curricular” combinada aos descritores “equidade”, “igualdade” e “diversidade” identificamos um total de 8 artigos.

Em *Espaço do Currículo*, operamos com a string “Base Nacional Comum Curricular” com os descritores “equidade”, “meritocracia”, “mérito”, “desigualdade” ou “igualdade”, sem resultados, mas com “Base Nacional Comum Curricular AND diversidade”, encontramos 2 artigos. Com outras strings combinando o descritor “Movimento pela Base” com “equidade”, “igualdade”, “desigualdade”, “meritocracia”, “mérito” e “diversidade”, encontramos 2 trabalhos, excluídos da análise pela não referência ao grupo Movimento pela Base, e sim, outros movimentos sociais.

Para iniciar a exposição das análises tomamos os 8 artigos do periódico *Currículo sem fronteiras*. Silva e Paula (2019), não registram diretamente conceitos para “equidade” e “diversidade”, mas mencionam “meritocracia” uma vez, sem, contudo, explicitá-lo, seja por meio de referências diretas ou indiretas. No tocante à “igualdade” e à “desigualdade”, apreendemos endereçamentos à perspectiva crítica do currículo, sem atribuição de conceitos, mas identificando que a igualdade na educação consiste na universalização de conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade. Esta produção explicada com autores de referencial crítico, como Marx (2004) e Paro (2013). No tocante à “desigualdade”, defendem que essa consiste em uma “característica da sociedade capitalista” (SILVA; PAULA, 2019, p. 995).

A não conceituação permanece no artigo de Heinsfeld e Silva (2018), que embora coloquem em discussão a “meritocracia”, aproximam-se do conceito de “equidade” como objetivo da educação, sem referência direta do campo educativo e/ou jurídico. O conceito de “igualdade”, tomado como um princípio do currículo, juntamente com os princípios de “democracia” e de “justiça”, não são localizados por referências. O mesmo acontece com “desigualdade”, apenas restrita as percepções no âmbito social, cultural e escolar.

Diferentemente, o artigo de Freitas, Silva e Leite (2018), suportado pela teoria sociológica de Basil Bernstein, apropriado pela teoria crítica do currículo, coloca a “meritocracia” figurando como um mecanismo de controle, pois

[...] a celebração do que somos em comparação com aquilo que nos tornamos, tem seu preço; isto é, o preço de separar o indivíduo da análise da distribuição de poder dos princípios de controle. (BERNSTEIN, 2003 *apud* FREITAS; SILVA; LEITE; 2018, p. 861)

Este mecanismo identificado por um discurso que

[...] exclui as diferenças iniciais e não lida com a possibilidade de déficits já existentes ou que venham a acontecer durante o processo de escolarização. Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados. (FREITAS; SILVA; LEITE; 2018, p. 861)

A par disso, no âmbito escolar os resultados são responsabilidade exclusiva dos estudantes, e o poder público apresentado como um arbítrio (FREITAS; SILVA; LEITE; 2018), definido por uma meritocracia que auxilia na produção de desigualdades. Para compreensão do conceito de “desigualdade” utilizam o estudo de Damiani (2006), que defende como principal fator de produção das desigualdades, a classe social, além de associar “desigualdade” com “fracasso escolar”.

Em meio a essa associação, recupera o conceito de “igualdade”, vinculado as noções de “todos”, “comum” e “universal” (FREITAS; SILVA; LEITE; 2018), seguido de um alerta acerca dos riscos deste conceito, já anunciado por Frangella (2016), ao defender que a

[...] igualdade vista como horizonte implica que a diferença seja subsumida, num ideário de democracia que se ampara numa ideia de uniformização como via para equidade. O comum ressaltado a ser partilhado acaba se revertendo no homogêneo, que se põe em relação antagônica com a diferença.

Relação construída pela igualdade atrelada a um projeto com objetivos de homogeneizar, normatizar ou um outro, ao considerar as diferenças, relacionados com a “equidade” proposta como resposta, já que não encontramos conceito, apenas sua interpretação como o oposto da homogeneização. Em relação à diversidade, apresenta-se em relação as diferenças culturais, à identidade de grupos e/ou sujeitos, mas sem conceitos.

Gonçalves e Almeida (2019) não registram os conceitos para “equidade” ou “igualdade”, apenas mencionam o conceito de “mérito”, uma única vez, relacionando-o com as consequências do neoliberalismo nas políticas educacionais, buscando “preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social” (HOFLING, 2001).

Estes autores, ainda, dialogam com Apple (2002) para pensar como o neoliberalismo, a partir de sua influência global nas políticas educacionais, promove “mais desigualdades, visto que atinge toda a realidade social e repercute nos processos de produção do conhecimento” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 295), e incide na produção de desigualdades. Essas

desigualdades relacionadas ao social e ao econômico, remetidas as questões estruturais, mas, não nominadas ou conceituadas.

Nos deparamos apenas com o conceito de “diversidade”, relacionado a “diferença”, ao “multiculturalismo” e, este com as diferentes culturas, tradições, expressões, religiões, gêneros, entre outras categorias existentes. Neste lugar resgatam os estudos de Candau (2010) a respeito do “multiculturalismo”, para informar que “A escola é um espaço que deve ser utilizado para realizar a construção de uma relação entre as diferentes culturas, promovendo o conhecimento e o respeito com o outro” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 972).

A par disso, o multiculturalismo informa a valorização da diversidade na escola, tornando necessária “a construção de um currículo que preserve as memórias, identidades, universos simbólicos dos seus alunos, que realizem o diálogo entre esses saberes com o conhecimento produzido pela humanidade” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 972).

Acrescenta-se a este lugar da desigualdade o texto de Lemos e Oliveira (2020), que utilizam o Ciclo de Políticas (BALL, 2012), para o qual as desigualdades são produzidas e/ou reproduzidas por políticas, constituídas por textos e discursos (BALL; MANGUIRE; BRAUN, 2016). Diante disso, Lemos e Oliveira (2020) não operacionalizam um conceito de “diversidade”, mas incursionam pela sua exploração na perspectiva da “recontextualização” das políticas, por meio da compreensão dos diversos contextos de circulação, e que cada contexto produz uma tradução da política diferenciada da outra.

Em Valle (2020) a meritocracia se encontra abordada a partir de Oliveira (2018), delineado na crítica às avaliações em larga escala, que valoriza “financeiramente o docente cujos alunos obtêm sucesso nas avaliações de larga escala” (VALLE, 2020, p. 943). Para esta autora, a meritocracia tende a “ampliar as desigualdades e a reforçar processos de exclusão social” (2020, p. 944). A partir da meritocracia registra o conceito de “desigualdade”, isto é,

[...] associada à educação não decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (VALLE, 2020, p. 934)

Apreende-se deste, que as desigualdades sociais são resultantes de inúmeros fatores que precisam ser combatidos em todas suas dimensões, para sua supressão, em concordância com Cury, Reis e Zanardi (2018), pensar apenas o currículo é ingênuo. Em resposta a isto,

aproxima-se dos estudos de Rosa Alonso (2018), para o qual “A desigualdade é um importante indicador da qualidade de uma democracia, uma vez que toda democracia parte do reconhecimento de que todas as pessoas têm direitos iguais” (*apud* VALLE, 2020, p. 939).

Dito isto, por detrás das desigualdades estão assimetrias de poder, onde existem elites decidindo por muitos, corrompendo a democracia, concluindo que as desigualdades são uma afronta para um sistema democrático. Assim, recupera o conceito de “igualdade”, compreendendo que a igualdade de direitos e deveres como

[...] o princípio fundamental da democracia e a impossibilidade de alcançá-la gera um círculo vicioso, o que torna imprescindível considerar a captura do Estado e de suas políticas públicas pelas elites como questão fundamental na luta pela desigualdade. (VALLE, 2020, p. 824)

Esta compreensão alia-se à desigualdade, à diversidade e à diferença como caracterização do povo brasileiro, defendendo que esta pode ser “expressada em oportunidades e contextos de diferença e dissenso” (VALLE, 2020, p. 921). E, diante disso, incursiona pela “equidade”, sem conceito.

Na sequência Tarlau e Moeller (2020, p. 561) registram o conceito de “meritocracia”, como

[...] um sistema em que ‘o tempo de serviço tem pouco peso e, para que os de melhor desempenho ganhem uma fatia maior do bônus coletivo, os retardatários acabam afastados’. Há quem chame o sistema de darwiniano. O “mito da meritocracia pura, pode ser perigoso: uma justificação utópica para um status quo desigual” (CUADROS, 2016 *apud* TARLAU; MOELLER, 2020, p. 561)

Para estes autores, a meritocracia na educação aproxima-se do modelo gerencial cooperativo de interesses econômicos, defendendo que “testes padronizados, avaliação de professores e pagamento por mérito” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 546) são parte de um modelo educacional voltado para o mercado. Neste contexto, a meritocracia “nem sempre é justa. Ela ignora as formas estruturais da marginalização educacional enfrentadas por gentes e comunidades pobres, negras, mestiças ou indígenas.” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 596)

Esta marginalização educacional direcionada ao conceito de “desigualdades”, pelo qual os autores se aproximam de Ball (2012), colocando que a causa de uma economia global

desigual está na concentração de poder econômico de alguns grupos/nações, logo, que “o conhecimento de políticas públicas de educação atravessa fronteiras nacionais, embora de forma desigual, por meio de certos nós e redes de capital, conhecimento e poder” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

Contudo, a “equidade” e a “diversidade” não se encontram conceituadas, mas associadas as questões de gênero, etnia e cultura, apenas por nomeação. Registra-se, também, que o conceito de “igualdade” nem sequer está informado.

Campos e Durlí (2020, p. 252), posicionam-se pela crítica à justiça social apresentada pela BNCC (2017) baseada na equidade, da qualidade da educação e na oferta de oportunidades iguais para todos por meio dos “pilares básicos do pensamento meritocrático”, na ausência de conceitos para o “mérito”, a “meritocracia” ou a “equidade”. Na omissão dos conceitos de “desigualdade” e “igualdade”, apreendemos a “diversidade” associada com realidades regionais, estaduais e locais diversas, mas sem explicações acerca desta associação.

No periódico *e-Curriculum* e seus 8 artigos, somos convidados por Farias e Silva (2020), a buscar os conceitos de “equidade” e “igualdade” como sinônimos dos ideais da cidadania, ao mesmo tempo, que não trata da “equidade”, mas se aproxima da igualdade. Para tanto, operam com o pensamento de Giroux (2016), para o qual a igualdade deve ser um dos princípios para a construção de uma sociedade justa.

Agregam a esta premissa às defesas de Moita Lopes (1996), ao registrar a linguagem reproduzindo e criando relações de “igualdade” ou “desigualdade” e, esta última, pensada a partir de Crookes (2013), isto é, relacionada com a exclusão e a marginalização histórica de determinados grupos em nossa sociedade. Neste contexto, inferem que no encontro entre diferentes culturas há relações de poder que precisam ser desestruturadas para a busca da justiça social.

Isto posto, os autores recuperam a crítica de Ferreira (2015), na defesa de que:

[...] o conceito de *diversidade* não pode ser apenas um jargão, porque incorporar esse *conceito* sem fundamentá-lo teoricamente, ou apenas como um conteúdo curricular ou tema transversal, significa esvaziá-lo e reduzi-lo à retórica política, que desconsidera e negligencia questões sociais, econômicas e culturais prementes existentes no cerne desse conceito, porque refletem a luta em promoção de direitos e chances igualitárias para todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem, raça, gênero, posição social, renda, orientação sexual, papel social, condição física, cognitiva ou intelectual, motora, neurológica, sensorial etc. (*apud* FARIAS, SILVA, 2020, p. 146)

Desta defesa, os autores relacionam a diversidade com a ideia da diferença, mas sem informar sobre este conceito. A ausência de conceito manteve-se para a “meritocracia”, também.

Os dois artigos seguintes registram análises sobre a BNCC (2017) aproximada e problematizada pela igualdade. Para Cabral e Jordão (2020), o conceito de “igualdade” vincula-se ao sentido de “comum a todos” e, para tal, apoiam-se nos escritos de Torres-Santomé (2013), para o qual “a educação deve promover a formação de uma sociedade mais igualitária, no que concerne aos direitos e às oportunidades” (*apud* CABRAL; JORDÃO, 2020, p. 121).

Ainda, com este mesmo apoio, os autores concordam que ao tomar as desigualdades como ponto de partida na educação, se faz necessário um compromisso com a transformação da realidade, logo, a superação das desigualdades. Contudo, não registram o conceito de desigualdades. Ao recuperar as proposições de Ferreira (2012) pensam o reconhecimento da diversidade como indispensável para a superação das desigualdades e das discriminações, consequências das relações de poder.

Os estudos de Ferreira (2012) auxiliam também no processo de diferenciação, uma vez que este “[...] tem um papel importante na constituição das identidades, defendendo que o que somos também pode ser definido em relação àquilo que não somos” (*apud* CABRAL; JORDÃO, 2020, p. 114).

Para a “diversidade” relacionam a ideia de pluralidade, diferença e identidade: “Em qualquer espaço, convivemos com a diversidade, seja ela referente à cultura, à identidade ou a modos de vida, o que nos leva a possíveis conflitos ligados a tais diferenças” (SANTOS; LOPES, 2008; MOREIRA, 2005; CANEN, 2015 *apud* CABRAL; JORDÃO, 2020, p. 113). E, para percebê-la, trazem os estudos de Gomes (2007), que remete a existência ao reconhecimento e a identificação das diferenças, entendendo que este processo está permeado de relações de poder que causam assimetrias.

Vale registrar, em resumo, que mesmo diante das defesas acerca da diversidade, da pluralidade, ou mesmo da igualdade, não se apreende o tratamento da “meritocracia” e da “equidade”, esta última apenas mencionada.

Na sequência, Chizzotti e Silva (2018, p. 1419) recorrem ao conceito de “igualdade” (CHIZZOTTI, 2016) para compreendê-lo como um dos objetivos da educação, particularmente na BNCC, mas sem esclarecer o porquê deste exercício. O mesmo acontece com os conceitos

de “desigualdade” e “meritocracia”, mencionados, mas não explicitados. Apenas no tratamento da diversidade ambiental e social mencionam as “múltiplas interações homem-natureza que influenciam os processos sociais” (idem., p. 1419). O conceito de “equidade” foi mencionado, relacionado às promessas da BNCC, mas não foi problematizado ou explicitado.

Ferraz et al (2020) analisam a BNCC (2017) a partir dos estudos de Almeida (2010) e de Arendt (2007) e suas contribuições para o significado de “iguais”, ligado a ideia de cidadania e de direitos, desde a antiga democracia grega que “Poucos tinham direito à participação da vida pública, ou seja, poucos eram considerados ‘iguais’” (FERRAZ et al, 2020, p. 414) até a importância do sentido de “igualdade” convivendo com o conceito de “desigualdade”.

Neste exercício, defendem que a “desigualdade social compromete a igualdade de oportunidades” (FERRAZ et al, 2020, p. 424), contudo não conceituam “meritocracia”, “equidade”, “diversidade” e “desigualdade” fundantes neste debate sobre a BNCC.

Em relação as discussões sobre o tratamento da diversidade, ainda no periódico *e-Curriculum* identificamos os artigos de Schuchter, Paoliello e Moreira (2020), Cavalcante (2019), Calazans, Silva e Nunes (2021) e, Silva e Moreira (2020).

Schuchter, Paoliello e Moreira (2020) incursionam pelo aporte da análise arqueológica (FOUCAULT, 1987).

Essa forma de análise “[...] não se destina a reduzir a **diversidade** dos discursos nem delinear a unidade que deve totalizá-los, mas sim repartir a **diversidade** em figuras diferentes. A comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador” (FOUCAULT, 1987 apud SCHUCHTER; PAOLIELLO; MOREIRA, 2020, p. 80, grifo nosso)

A “diversidade” relaciona-se com a ideia de “diferenças”, mas não é explicitada. As autoras não operam com os conceitos de “meritocracia” e “igualdade”, apenas mencionando “equidade” em referência à necessidade de “distribuição equitativa de bens econômicos” (SCHUCHTER; PAOLIELLO; MOREIRA, 2020, p. 71) e, a “desigualdade” ligada a ideia de injustiça.

Em Cavalcante (2019) apreendemos o conceito de “desigualdade” a partir de Dardot e Laval (2016 *apud* CAVALCANTE, 2019, p. 1131), relacionando-a com as assimetrias “[...] na distribuição dos auxílios e no acesso aos recursos em matéria de emprego, saúde e educação”, além da exclusão de sujeitos, classificados como “subcidadãos” ou “não cidadãos”.

Para o conceito de “diversidade”, a autora utiliza Carvalho (2004) para compreender a relação intercultural que ocorre nas escolas, existindo especificidades, conseqüentemente, pluralidades. Contudo, não opera com os conceitos de “diversidade”, “meritocracia”, “equidade” e “igualdade”.

Calazans, Silva e Nunes (2021) informam apoiar-se no referencial de Ratier (2018) para identificar a “equidade” como um dos “principais desafios para levar nossa Educação a mudar de patamar” (*apud* CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1657) e, diante disso, colocam a equidade como um caminho para o alcance da educação inclusiva. Esta educação não identificada para além da adjetivação.

Em que pese esta não identificação, os autores buscam em Ferreira (2016), o conceito de “desigualdade” relacionado às relações de poder que privilegiam alguns em detrimento de outros e com o “descompasso político e econômico” (*apud* CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1662). Contudo, não incursionam pelo conceito de “meritocracia” e “igualdade”, esta última apenas associada a ideia de “igualdade de oportunidades” na educação, mesmo sendo reconhecida pelos autores como fundamental para se buscar a equidade na educação.

“Diversidade”, portanto, passa a ser o único conceito explicitamente operado desde sua historicidade. Apoiados nos estudos de Ferreira (2016), os autores percebem o crescente uso deste conceito no Brasil a partir dos anos 2000, devido à ocorrência de políticas públicas sociais e educacionais que contemplam os grupos minoritários. “[...] a luta social e política está na base do conceito de diversidade” (*apud* CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1652).

Além disso, os autores problematizam o conceito de “diversidade”, admitindo a complexidade que está implícita no tratamento da diversidade na esfera da educação. Operando com Santos e Nunes (2020), concordam que há uma sintonia conceitual entre “diversidade”, “diferença” e “diferente”, contudo, não se trata de um mesmo significado e, neste sentido, consideram a diversidade

[...] como bandeira de luta de diversos movimentos sociais, que buscam a defesa do binômio que conjuga igualdade e diferença, normatizada nas legislações que viabilizam a igualdade de direitos e oportunidades, mas que no contexto econômico e social que vivenciamos vem sendo negados para muitos sujeitos. (*apud* CALAZANS, SILVA, NUNES, 2021, p. 1660-1661)

Junto a esta defesa posicionam a definição de diversidade construída por Gomes (2012 *apud* CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1661), como uma

[...] construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional.

Silva e Moreira (2020), finalizam a contribuição da *e-Curriculum* para este Estado do Conhecimento crítico, informados pela não operação dos conceitos de “meritocracia”, “equidade”, “igualdade” e “desigualdade”. No entanto, apresentam a “diversidade” como objeto de disputa por significações e, diante disso, debater a diversidade possibilita a “[...] desconstrução que significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma rejeição ontológica do outro” (MOORE, 2007 apud SILVA; MOREIRA, 2020, p. 1922).

Do periódico *Espaço do Currículo*, trazemos 2 artigos que discutem a diversidade na BNCC (2017), a saber: “Base Nacional Comum Curricular: desafios e implicações para o Ensino Religioso”, de Mirinalda Santos (2015) e; “Os documentos curriculares e suas influências no currículo de Matemática no Ensino Fundamental: uma análise em uma perspectiva sociocultural”, de Luzia Voltolini e Carmen Teresa Kaiber (2021).

Em Santos (2015), a partir de Junqueira e Oliveira (2006) apreendemos o conceito de “diversidade” em relação com os princípios da cidadania, da formação integral e do entender o “outro” como “outro”. Deste lugar, Santos (2015) informa a necessidade da consideração da pluralidade nos diferentes âmbitos (social, cultural, econômico, religioso etc.), perpassando a realidade de diferentes contextos (nacional, regional, local, da escola e da família).

Para tanto, registra que o pluralismo e o respeito à diversidade são deliberados em diversos documentos do campo educativo, desde a LDB (1996), passando pelas DCN para Educação Básica (2010) e, culminando na “Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”, construídos a partir das discussões do eixo II da Conferência Nacional da Educação (CONAE), de 2014. Este último documento, assim como a LDB (1996), defende a ideia de que o respeito à diversidade consiste na eliminação de qualquer predileção por raça, classe, sexo, religião etc. Essa defesa é explicitada na citação do documento da CONAE, a seguir, sobre a finalidade do respeito à diversidade:

[...] efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades. (CONAE, 2014 apud SANTOS, 2015, p. 301)

Uma educação comprometida com a justiça e igualdade social contempla a diversidade, buscando o “[...] diálogo em diversos seguimentos, seja social, político, cultural, inter-religioso, entre outros” (SANTOS, 2015, p. 294).

A par disso, registra que o conceito de diversidade no currículo demanda a participação do maior número possível de tradições culturais, concordando com Costa, Souza e Daneliczen (2005) ao “Pensar em currículos onde culturas diversas tenham a mesma importância não é utopia; a partir do momento em que eles sejam democratizados, ou seja, onde os interesses de todos os grupos sejam representados” (*apud* SANTOS, 2015, p. 300-301).

Tal representação apoia-se no conceito de “desigualdade”, a partir dos estudos de Santomé (2013), reconhecendo que a educação coloca como metas próprias, propostas que buscam a eficiência e a flexibilidade, interessantes ao mercado econômico.

Conseqüentemente, é muito provável que tais metas entrem em contradição com outros critérios diretamente envolvidos na atenção a grupos mais desfavorecidos; que desconsiderem o respeito à igualdade de oportunidades, que não atendam aos bens comuns da sociedade em geral. (*apud* SANTOS, 2015, p. 295)

Assim, “[...] a escola vinculada a esse modelo de sistema, acaba gerando a competitividade entre os demais e a desigualdade social, pois, essa educação não leva em consideração a pessoa e nem o reconhecimento do/a outro/a” (SANTOS, 2015, p. 296). Isto posto, mesmo aproximando-se dos conceitos de “meritocracia” e “equidade”, apenas o conceito de “diversidade”, responde pela compreensão das desigualdades.

O artigo de Voltolini e Kaiber (2021) explora o conceito de “diversidade” relacionado com os conceitos de “desigualdades”, “igualdade” e “equidade”, além de “cidadania” e “democracia”. Apoiado no referencial teórico sociocultural compreendem o conceito de “diversidade”, principalmente a partir do autor D’Ambrosio (2011; 2005a; 2005b), isto é, “[...] a sociedade é produto de uma grande diversidade cultural” (*apud* VOLTONI; KAIBER, 2021).

O respeito a esta diversidade se apresenta como parte das buscas por uma educação sociocultural, sendo “[...] preciso restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes.” (VOLTONI; KAIBER, 2021, p. 10), por meio de práticas sociais que

considerem “o desenvolvimento de processos educativos dada a sua relevância na produção e disseminação do saber” e da própria cidadania.

Este pensamento reforçado pelo trabalho de Skovsmose et al (*apud* VOLTONI; KAIBER, 2021, p. 12), ao defender que “[...] a educação não pode continuar sendo uma forma de violência cultural, devendo, ao contrário, ser uma atividade em que a diversidade cultural é respeitada e levada a sério”. Para tanto, resgatam os estudos de Moreira e Candau (2003) junto aos de Alsina e Escalada (2008) para pensar a necessária valorização da diversidade no currículo escolar. Este currículo em uma perspectiva sociocultural “reconhece a diversidade do ambiente escolar e viabiliza as mesmas oportunidades educacionais para todos os estudantes” (VOLTONI; KAIBER, 2021, p. 17-18).

Em relação a “equidade” as autoras informam este conceito como um ideal que visa a alteração “do processo educacional historicamente marcado por posicionamento “autoritário de dominação, submissão e reprodução das desigualdades” (VOLTONI; KAIBER, 2021, p. 11). Para elas, o currículo na perspectiva sociocultural busca garantir não apenas a igualdade e a inclusão, mas a equidade, defendendo que “é necessário que os estudantes sejam reconhecidos e valorizados nas suas singularidades” (VOLTONI; KAIBER, 2021, p. 11-12), uma vez que não são todos iguais.

Mais uma vez a ideia de formação integral apresentada no artigo voltada à defesa do compromisso com a superação das desigualdades, contudo, não se conceitualiza a “desigualdade”, não sendo possível identificar de quais desigualdades as autoras se referem, talvez refletindo uma confusão dos sentidos de “diversos” e “desiguais”.

Em resumo, este segundo bloco de análise registra discursos em escritas que transitam entre ausências e presenças de conceitos, particularmente, a **equidade**, a **desigualdade escolar** e a **meritocracia**, que no conjunto de nossas análises tornam-se imprescindíveis para a crítica ao currículo oficial, suas proposições e defesas.

Em relação aos conceitos de equidade e meritocracia, nos parece que, por um lado, a “equidade” ser precedida de conceitos, em nenhum dos 18 artigos analisados, vem sendo compreendida pelo campo curricular como uma ideia positivo para o debate da justiça curricular e; por outro lado, a meritocracia, conceituado apenas duas vezes em 18, configura-se por uma discussão já consensual no campo curricular, sem maiores aprofundamentos ou explicações do que é a meritocracia, o que a causa e suas consequências.

Isto porque, mesmo referendando encontros teóricos e metodológicos com autores como Michael APPLE, Basil BERNSTEIN, Pierre DARDOT, Christian LAVAL, Michel FOUCAULT, Stephen BALL, Jefferson MAINARDES, Alice Casimiro LOPES, Antônio MOREIRA, Nilma GOMES, Jurjo TORRES-SANTOMÉ, as discussões nas produções mapeadas, ainda, não nos parecem suficientes para problematizar o sistema de sinais convencionais utilizado para escrever críticas curriculares.

3.1.3 Movimento pela Base como fonte e objeto para o estudo crítico da política de conhecimento oficial

Este terceiro e último bloco, coloca em foco como objeto e fontes os materiais/documentos compulsados no sítio “Movimento pela Base”, a saber: “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” (2015); artigos jornalísticos disponibilizados e; conteúdos informativos disponíveis no mesmo sítio.

Cronologicamente, em 2015, momento em que a primeira versão da BNCC se apresenta para consulta pública, assistimos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em campanhas problematizando a forma e o conteúdo deste documento.

Isto porque, o Movimento pela Base constrói um documento, caracterizado como conceitual, disponibilizando-o em seu sítio com a seguinte legenda, “Entenda em profundidade as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento pela Base Nacional Comum no Documento Conceito”, projetadas em “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”. Este aprofundamento, sequer orientado pelos conceitos de “meritocracia”, “mérito”, “diversidade” e “igualdade”, históricos nas análises da história da educação brasileira.

O conceito de “equidade” figura apenas uma vez na defesa de que a Base Nacional Comum “garantirá equidade no sistema educacional e a materialização do direito à educação” (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 5), caracterizando um conceito como *slogan* pelos produtores e defensores da BNCC.

Em relação ao conceito de “desigualdade”, apesar de empregado no plural, demonstrando reconhecimento das múltiplas desigualdades, consideradas consequências de falhas no sistema educacional, pois:

Em particular, **não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum** referida nesses documentos [Constituição Federal (1988) e LDB (1996)]. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que **muito estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades** que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil. (MOVIMENTO PELA BASE, 2015, p. 2)

Desta forma, coloca a ausência de uma base comum aos currículos nas escolas brasileiras como a principal causa das desigualdades educacionais, compreendendo essa base como prescrição de “competências” e “habilidades”.

Quanto ao conceito de “diferença”, também não formulado, mas, parte das projeções de discussões em torno do “respeito às diferenças” como uma habilidade não cognitiva, importante para a vida. Desta forma, percebido apesar de se tratar de um documento “conceitual”, cujos conceitos estão ausentes.

Deste quadro cruzamos as análises do documento “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” (2015), por meio das matérias disponíveis, que insinuam o tratamento dos conceitos operados nesta dissertação.

A partir da pesquisa com o buscador disponível, utilizamos os seguintes descritores, obtendo os respectivos resultados:

- “mérito”, a fim de identificar conteúdos relacionados à meritocracia ou ao mérito, zero resultados;
- “igualdade”, para identificar artigos tanto sobre igualdade como desigualdade, zero resultados. Mesmo diante de um único texto, “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, construído pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), não produzido, mas adotado, pelo Movimento pela Base ou seus apoiadores;
- “diversidade”, zero resultados;
- “equidade” com dois artigos incluídos: “Base para a equidade” (2016) e “Educação Integral, aprendizagem escolar e equidade” (2018).

O primeiro artigo, originalmente publicado no Jornal Folha de São Paulo, no dia 16 de setembro de 2016, escrito por Alessio Costa Lima (neste período, presidente da Undime), e por Eduardo Deschamps (neste período, presidente do Consed), informa a defesa do conceito de “equidade” como uma meta: “Um dos maiores desafios da educação brasileira é garantir a **equidade**.”

Para tanto, todos os alunos deviam ter as **mesmas oportunidades** de aprendizagem, independentemente de onde estudam ou de sua classe social.” (LIMA; DESCHAMPS, 2016, n.p., grifo nosso). Neste contexto, apesar de não conceituar “equidade” a compreende como garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes, “independente de” suas diferenças e desigualdades.

Dito isso, identificamos um dos principais sentidos atribuídos ao conceito de “equidade” nas políticas curriculares, apontado por Vasques (2021), a igualdade de oportunidades. Esta última, ferramenta de políticas para a democratização da Educação, em contexto neoliberal, visa ofertar oportunidades iguais para que todos possam competir pelas desiguais posições na hierarquia social (DUBET, 2011).

Esse modelo de justiça, ignora as desigualdades de acúmulo de capitais entre os estudantes, que constroem sonhos, expectativas e projetor de vida desiguais, portanto, sendo meritocrático, e intensificando as desigualdades educacionais e sociais.

O segundo artigo, originalmente publicado no Correio Braziliense no dia 1º de março de 2018, por Mozart Neves Ramos, do Instituto Ayrton Senna, transita entre a ausência do conceito de “equidade”, mesmo figurando no título, e uma operação de identificação de uma das consequências das desigualdades educacionais, defendendo que para “[...] reduzir as desigualdades de desempenho escolar entre os alunos mais ricos e os mais pobres, o caminho mais curto para isso será através da oferta de uma educação integral” (RAMOS, 2018, n.p.), sem, contudo, definir tal educação.

Posteriormente, para comparar os resultados da Prova Brasil do ano de 2005 e 2013, comenta que “O curioso é que o desempenho dos alunos mais pobres melhorou de 2005 para 2013, só que o desempenho dos mais ricos foi acentuadamente maior, e, conseqüentemente, a desigualdade aumentou!” (idem, n.p.).

Apreendemos a ideia de que as desigualdades escolares estão associadas às desigualdades econômicas, relação essa já enfatizada desde a década de 1960 por estudiosos da Sociologia da Suspeita, como Pierre Bourdieu (2007), o qual aponta para a necessidade de

manter a distinção simbólica e cultural entre os grupos/agentes de diferentes classes sociais, aqui incluso as certificações escolares e os seus tipos de valores desiguais.

Contudo, a estratégia apontada pelo artigo para suprimir desigualdades de desempenho (uma educação integral), sem conceituá-la, aponta para a construção de estratégias discursivas, por parte do Movimento pela Base, que deturpam os sentidos de conceitos como Democracia, igualdade, e inclusive, educação integral.

Diante disso, nos debruçamos sobre os conteúdos disponibilizados no site do Movimento Pela Base, particularmente aqueles encontrados na aba de “Dúvidas Frequentes”, a resposta para a pergunta “Por que o Brasil resolveu adotar uma BNCC?”, a saber:

A BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Ter definida as aprendizagens e desenvolvimentos **comuns** para todos os estudantes ajuda a garantir **equidade** (não importa onde estude, o aluno irá aprender o que é essencial) e a dar mais coerência para o sistema educacional: formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas passam a responder ao que se aprende na escola – e não o contrário. Vale lembrar que BNCC não é currículo, portanto as **especificidades** e **diversidades** locais de cada rede podem e devem ser preservadas nos currículos das redes, nos projetos pedagógicos das escolas e nas práticas dos professores em sala de aula. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p., grifo nosso)

A partir desta resposta destacamos dois aspectos. O primeiro, relacionado ao conceito de “equidade” não definido, mas relacionado a ideia de “comum”, ou seja, “para todos”, e de diversidade. Deste modo, ao mesmo tempo que se coloca a BNCC (2017) como garantia de oportunidades iguais de acesso à competências e habilidades para todos os estudantes brasileiros, o documento também responsabiliza Estados e Municípios pela outra face do conceito de equidade – o respeito à diversidade – ao colocar que a diversificação dos currículos deve acontecer em cada região de modo que as especificidades e diversidades sejam respeitadas.

O segundo aspecto que destacamos em relação a esta resposta, está circunscrito a afirmação de que a “BNCC não é currículo”, defesa presente também no documento oficial da BNCC (2017) e assunto abordado em documento produzido pela ABdC para o Conselho Nacional de Educação (CNE) durante as Audiências Públicas sobre a BNCC em 2017.

Chama atenção nessa terceira versão do documento a insistência em demarcar que a Base não é currículo, como numa resposta às críticas que vem recebendo

ao longo de seu processo de construção, já apresentadas pela ABdC anteriormente, na produção de um texto em co-autoria com a Anped, publicizado e entregue ao CNE. Paradoxalmente, a Base se intitula Comum e Curricular. Ao negar sua condição de currículo o faz reduzindo-o a uma questão de ordenamento e sequencição de conteúdos, o que traz ao conceito de currículo feições de arranjos materiais/procedimentais que se coadunam com uma lógica tecnicista. Se não é currículo, é o que? Somente listagem de conteúdos definidos como essenciais? (ABdC, 2017, n.p.)

Deste modo, a BNCC (2017) estrategicamente se abstém do debate curricular, se colocando como uma “base comum”. Ainda, nesta aba do site, na resposta para a pergunta “Qual a diferença entre a BNCC e outras diretrizes curriculares?”, o Movimento informa que a BNCC “tem potencial para estruturar e consolidar uma série de outras políticas públicas que podem ajudar a melhorar a qualidade e **equidade** da educação nacional.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p., grifo nosso).

Na aba “Quem somos” do site, nenhum dos conceitos de interesse nessa dissertação são encontrados nos tópicos nomeados por “princípios” e “valores” do Movimento, mas, em relação ao primeiro princípio do grupo, indicia uma ideia de igualdade pela crença que a “implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribuem para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p.).

Esta promoção de uma educação integral e de qualidade, parece estar firmada na promessa de oferta igual de oportunidades de acesso aos conhecimentos prescritos na BNCC (2017), aliada aos princípios que orientam as instituições que apoiam o grupo, isto é, “equidade” e, outros relacionados como, “democracia”, “educação de qualidade”, “cidadania” e “justiça”, sem que seus significados sejam explicitados.

O Instituto Natura, por exemplo, informa apoiar projetos “que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na **equidade** de resultados e na coesão social”; o Instituto Unibanco “visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais **justa**” e; a Fundação Roberto Marinho se apresenta como entidade sem fins lucrativos, “voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da **cidadania**” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, n.p., grifo nosso).

Nessas defesas identificamos que os conteúdos produzidos e disponibilizados pelo Movimento, são insatisfatórios para a compreensão da “equidade” e da “desigualdade”, isto porque parecem ser importantes, apenas no plano discursivo, para a projeção da educação de

qualidade. Acresce-se a isso, nossa percepção de que a ausência do conceito de “mérito” e “meritocracia”, explicita a ausência de crítica desnecessária ao projeto voltado para o bem individual, distante do bem social.

Ao mesmo tempo que se utiliza de conceitos caros à democracia, o Movimento pauta-se em discursos informados pela ausência de conceitualização, o que nos recorda o alerta de Apple e Beane (2005, p. 19, tradução nossa), acerca dos “[...] postulados principais e as ancoragens éticas tendem também a converter-se em lemas retóricos e códigos políticos para ganhar apoio popular para todo tipo de ideias. Assim, estão carregados de ambigüidades.”⁶¹.

Dessa forma, conceitos caros a uma educação democrática são deturpados, para fins antidemocráticos, que perpassam mecanismos eficientes de instituição e de constituição do que vem a ser “competência”, “eficácia”, “desigualdade”, “cidadania”, “democracia”, “professor/a” “estudante” e, especificamente, “justiça”.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), Periódicos em Currículo e Movimento pela base: fontes e objetos para o estudo crítico da política de conhecimento oficial

A partir da análise dos três blocos de documentos, bem como a BNCC, artigos representantes do campo curricular e conteúdos produzidos por autores da BNCC (Movimento pela Base), alcançamos alguns resultados.

Em síntese, as análises projetadas sobre as fontes e objetos desta seção, operam com discursos e escritas, que destacam os deslizos para a apreensão da diversidade, expressados em uma tensão entre a percepção de que a escola e, conseqüentemente, o currículo, são detentores do poder envolvido no processo de reestruturação dos campos educativo e curricular. Processo, pautado na crença de que por meio do acesso de todos aos conhecimentos necessários, legitimados e contextualizados pelo/no mundo do trabalho, mas descontextualizado das lutas sociais e das culturas de determinados grupos sociais, torne-se tarefa a desconstrução das desigualdades.

Isto se apreende na inexpressiva presença do “mérito” e da “meritocracia”, indiciados na realização de crítica à meritocracia apenas no/pelo campo curricular, em seis artigos: Silva

⁶¹ “[...] postulados principales y los anclajes éticos tienden también a convertirse en lemas retóricos y códigos políticos para ganar apoyo popular para todo tipo de ideas. Así, están cargados de ambigüidades.”

e Paula, 2019; Heinsfeld e Silva, 2018; Gonçalves e Almeida, 2019; Freitas, Silva e Leite, 2018; Valle, 2020 e; Tarlau e Moeller, 2020. Apenas nos três últimos artigos o conceito de mérito, ou meritocracia, aproxima-se de fundamentação, identificada na presença de Basil Bernstein, Inês de Oliveira e Alex Cuadros.

Além disso, também presenciamos a ausência de embasamento teórico para a “equidade” em todos os objetos e fontes, mesmo encarando a potência positiva deste conceito nos debates educativos e curriculares. Apenas no primeiro e terceiro bloco os conceitos de “igualdade”, “desigualdade”, “diversidade” e “diferença” são mencionados sem conceitualização. No campo curricular, os conceitos de “igualdade” e “desigualdades” encontram-se explicitados, principalmente, a partir de Jurjo Santomé, Vitor Paro, Pierre Dardot, Christian Laval e Stephen Ball; a “diversidade” e a “diferença” a partir de Antônio Moreira, Vera Candau, Ángel Alsinda, Cristina Escalada e Rita de Cássia Frangella.

Contudo, tais referências, ainda, não conseguem enfatizar (ou resolver os problemas) a “igualdade”, “desigualdade” e “diversidade” nos estudos dos campos educativo e curricular, isto porque, expressam, de um lado, apenas provocações acerca das relações entre o nacional e o local, o geral e o particular, a cultura comum e as específicas e; de outro, indicações sobre a forma como se compreende a questão da diversidade no país como um elemento central na discussão sobre o estabelecimento de um currículo como política oficial de conhecimento.

Por fim, o uso da equidade e a supressão das desigualdades, alcançam nos objetos e fontes analisadas – BNCC e seus defensores - apenas a condição de um discurso ou de uma escrita onde a igualdade de oportunidades de acesso, “não 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)” (VASQUES, 2021, p. 106). Dito de outro modo, a BNCC e o Movimento pela Base se alicerçam em uma agenda transformadora, mas pouco comprometida com o enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem, pauta interessante ao neoliberalismo.

4 ESCRITAS E DISCURSOS AMPLIADOS SOBRE A JUSTIÇA EM SUAS FORMAS DE RECONHECIMENTO E/OU EQUIDADE (OU NOTAS FINAIS)

“[...] el significado más profundo de la democracia se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. En estas escuelas, la gente se toma en serio las realidades del desarrollo del curriculum, la enseñanza, la evaluación y la vida de los estudiantes y los profesores que deben cooperar para hacer que las escuelas funcionen de verdad.” (Michael Apple e James Beane, 2005)

Em suma, nas análises construídas, nas seções precedentes, identificamos os contornos específicos dos debates acerca dos princípios de justiça escolar e curricular, particularmente anunciados pelos conceitos de equidade, desigualdade escolar e meritocracia, pelos quais analisamos a escrita, os discursos e seus sentidos, em artigos de periódicos, no texto da BNCC (2017 e 2018) e nas produções no site do Movimento pela Base.

Nessas análises sobre as escritas, os discursos e seus sentidos, registramos que os conceitos em questão, caros ao debate sobre a democracia, carecem de argumentações extensivas e aprofundadas, isto porque não significam o poder necessário para confrontar os resultados de excelência prometidos a todos. Promessa essa, que torna a educação um bem público, um direito humano fundamental, ao mesmo tempo, que base para garantia da efetivação de outros, e da própria democracia, assumida na equidade diante da desigualdade e da meritocracia, apropriadas pelo governo das instituições diretamente envolvidas com o desenvolvimento curricular.

Equidade, Desigualdade e Meritocracia suportadas por contextos social, econômico, cultural, político, jurídico e escolar assegurados por alguns mínimos, sem os quais projeta-se a exclusão dos sujeitos, inclusive os escolares. Mínimos informados pela razão neoliberal, individualizada, diversificada, moderna, tecnológica, apreendida como democrática, mas, que convive com a meritocracia em meio a **exploração** e a **expropriação** (FRASER; JAEGGI, 2020).

Convivência essa que permite existir sujeitos que não são cidadãos de direitos (como os negros, subempregados, presos, excluídos), mas próximos de uma igualdade de justiça, no

sentido de uma justiça semelhante para todos, ou articulada às noções de personalismo, familismo e patrimonialismo, que indicia um *continuum* hegemônico, seja na dimensão do senso comum seja, na dimensão da reflexão metódica.

A primeira, presente como *illusio*, “[...] uma crença vinculada ao fato de se pertencer ao campo” (BOURDIEU, 2004), que informa a todos os agentes de uma sociedade, que são iguais e livres para por meio do mérito individual, alcançar sucesso profissional, educacional etc. Ausente de crítica, essa primeira dimensão favorece a segunda, reflexão metódica. Reflexão projetadas nos “lugares comuns” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005), onde há construção de debates e defesas de algumas ideias, com aparência de “evidências”, as quais apesar de atenderem aos interesses dos dominantes, são colocadas como interesse geral, fortalecendo a lógica da primeira dimensão, portanto, reproduzindo a ordem social vigente, o capitalismo financeirizado.

Esta ordem social é institucionalizada por “[...] múltiplas orientações normativas e ontológicas” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 70), assumindo que a lógica econômica do capitalismo está situada

[...] num quadro maior, que inclui as condições de fundo não econômicas do poder público, da reprodução social e da natureza. Isso nos conduz diretamente à história. O modo como a economia oficial está situada perante o poder público, a reprodução social e a natureza se altera historicamente, assim como o modo como essas coisas são organizadas. (idem, p. 79)

Deste modo, a ordem institucionalizada só existe em determinado espaço e tempo, formulando separações institucionais entre produção econômica e reprodução social, economia e política, plano de fundo “natural” e o plano de fundo “humano” e, a exploração e a expropriação, já mencionadas anteriormente. Essas orientações são amparadas pelo **sistema jurídico**, pelo qual, de um lado, se constitui e defende uma concepção de justiça dominante, conformada ao neoliberalismo, ao *status quo*, produzindo desigualdades perfeitamente justas (DUBET, 2014), uma infraestrutura oculta; de outro, além de instituições (que possuem normativas diversas), as concepções de justiça envolvem **agentes sociais e seus sentimentos de injustiça** (DUBET, 2014).

Dessa forma o sistema jurídico, suporta a base da destruição do sentido de “comum”, por defender primariamente, o direito à propriedade e ao patrimônio pessoal, conceitos pensados por juristas no iluminismo, concebidos como uma “liberdade essencial, [...] vistos

como condições para a autonomia do indivíduo, como meios de emancipação das tutelas e das vassalagens.” (DARDOT; LAVAL, 2015, p. 262), próprios do sistema feudal, anterior ao capitalismo.

Os ideários de liberdade, igualdade e fraternidade, próprios das Revoluções Francesas (1789 a 1799), transformaram a sociedade feudal, de posições transmitidas, em uma sociedade capitalista, de posições adquiridas pelo mérito individual, por meio da igualdade e liberdade formais, correspondendo às noções de justiça da sociedade moderna liberal (VALLE; RUSHEL, 2009), na qual algumas desigualdades são concebidas como perfeitamente justas (DUBET, 2014).

O ponto é que a liberdade e a igualdade são efetivamente realizadas no capitalismo e, de fato, precisam ser realizadas para que o sistema funcione. Ao mesmo tempo, não são realizadas, haja vista que a realidade das relações de trabalho capitalistas parece minar e contradizer essas normas – e não de modo acidental. (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 31).

Tal noção de justiça encontra-se mobilizada de diferentes formas, no decorrer das fases do capitalismo. No capitalismo administrado pelo Estado, vivenciado nos países dominantes do globo, “[...] uma conquista histórica, obtida em muitos casos mediante uma luta democrática de bases amplas, encabeçada por estrato da classe trabalhadora organizada” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 102), prometendo melhoria de vida por meio de direitos sociais como os trabalhistas e à educação.

Contudo, a compreensão dos direitos sociais, como o da educação, amplifica-se a partir dos sentimentos de injustiça dos agentes (DUBET, 2020), os quais coletivizados geram lutas por transformações nos diferentes campos sociais. Tais sentimentos são mobilizados a partir de três princípios, igualdade, autonomia e mérito (DUBET, 2014). A depender das situações, se algum desses princípios se sobrepõe a outro, há o sentimento de injustiça, ou de ressentimentos (FRASER; JAEGGI, 2020), resultando em crises advindas dos contratos sociais.

Vale registrar a compreensão que, uma crise se materializa quando “[...] há um problema concreto, em que arranjos existentes deparam objetivamente com dificuldades e são subjetivamente experienciados como problemáticos” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 89), emergindo outra fase do sistema capitalista, que busca superar os problemas do regime anterior, mas que apresenta novos problemas (FRASER; JAEGGI, 2020), o neoliberalismo.

Nessa fase do capitalismo, o Estado opera pelos interesses do mercado, consistindo em um processo de universalização da lógica da empresa, incluindo a própria subjetividade humana, com um projeto de sociedade que busca formar o *homo economicus*. Este homem dono de seu próprio destino, sendo igual e livre como todos os outros indivíduos, reclama o autogoverno, aceitando os limites de sua liberdade e igualdade (DARDOT; LAVAL, 2016), investindo em si mesmo, maximizando seus esforços.

Aqui, “A justiça nada mais é do que a justa recompensa do mérito e da habilidade na luta. Os que fracassam devem isso apenas a sua fraqueza e a seu vício.” (idem., p. 55). Dessa forma, “[...] o Estado não administra os negócios dos homens. Ele administra a justiça entre os homens, que conduzem eles mesmos seus próprios negócios” (LIPMANN, 1938 apud DARDOT; LAVAL, 2016, p. 94).

A partir dessa premissa a ideia do que é justo é objeto de disputa por grupos com interesses concorrentes, além de que a justiça necessita de leis comuns a todos, uma regra geral que assegure “[...] obrigações equitativas entre indivíduos com interesses particulares” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 96), ou uma espécie de contrato social que normatize as relações humanas, retornando ao campo jurídico.

Tal contrato, no neoliberalismo, parece valorizar o mérito individual, desconsiderando assimetrias culturais e econômicas, e considerando o empreendedorismo individual, uma vez que “No sonho de ser seu próprio patrão, há menos o desejo de ser um patrão do que de não estar mais diretamente subordinado a outrem” (DUBET, 2014, p. 121). Depreende-se disso, o encontro de obstáculos objetivos, subjetivamente vividos como ressentimentos, examinados como

[...] parte de uma análise mais compreensiva da crise e da regressão [...] o que eu chamaria de um afeto de segunda ordem. O material do qual o ressentimento parte não é uma situação social em si, a ausência de bens ou de gratificações sociais desejadas, mas uma situação julgada normativamente como ruim, não merecida e não justificada – uma situação de indignação e ofensa. Contudo, há outro elemento [...]: o ressentimento sempre está combinado com um sentimento de impotência, de se sentir impotente. Mais uma vez, essa impotência não diz respeito a um problema de primeira ordem – por exemplo, não posso mudar o fato de que estou desempregada ou sem seguro saúde. Pelo contrário, a impotência que desencadeia o ressentimento é a inabilidade de sequer expressar sentimentos de indignação e ofensa. Na cultura neoliberal de “assumir responsabilidade”, é fácil enxergar como as pessoas se veem numa situação em que mesmo sua indignação é banida. (FRASER; JAEggi, 2020, p. 237).

Essa responsabilidade assumida resulta nos movimentos reacionários, fascistas e populistas, que mobilizam tais ressentimentos, bem como o medo das pessoas, que se sentem desprotegidas diante das expropriações, gerando um movimento de regressão de direitos ao invés de um movimento emancipatório de fato (FRASER; JAEGGI, 2020).

Desproteção sentida no desemprego em massa, no aumento de indivíduos localizados nas “zonas cinzentas” do desemprego (BECK, 2010), a desocupação e o subemprego, o processo de individualização dos destinos de vida, iniciados desde o Estado de bem-estar social (em países mais desenvolvidos economicamente), e intensificada à época como destino coletivo e, hoje, percebido no contexto das biografias de cada um.

Dessa forma, os sujeitos não se sentem representados pelas categorias de classe social, seja em virtude da multiplicação das pautas identitárias ou, principalmente, pela “metamorfose da causalidade externa em culpa própria, de problemas sistêmicos em fracasso pessoal” (BECK, 2010, p. 139), em contexto de aumento da responsabilização dos indivíduos por questões estruturais e culturais, bem como desemprego, tristeza, fracasso escolar etc.

Em face destes sentimentos, o capitalismo financeiro se apresenta ao campo educativo com a competência para construir uma sociedade de igualdade e liberdade formal, por meio da qual os indivíduos vencem ou fracassam, elegendo a escola como a instituição capaz de legitimar o mérito de cada um, produzindo desigualdades perfeitamente justas.

Contudo, essa produção passa pela oferta de oportunidades iguais de acesso escolar, ancorada na ampliação do direito à educação, consistindo em uma “demografização” (VALLE, 2017) da Educação, isto é, uma ampliação do acesso que não significa democratização, ao mesmo tempo, que abrange a permanência e a apropriação de conhecimentos científicos historicamente produzidos e selecionados pela humanidade.

Direito à educação fragilizado que suporta movimentos sociais diversos (negros, de mulheres, mães, trabalhadores entre outros), alimentados da percepção de que apenas o acesso não é o suficiente para a oferta das oportunidades educacionais iguais, exigindo também a permanência de todos os estudantes em uma educação de qualidade, pública, laica e gratuita. Movimentos esses, situados em um cenário mundial neoliberal, globalizado, que assiste uma crescente proeminência da cultura, que afeta as políticas públicas e as perspectivas de justiça social (FRASER, 2002).

Neste quadro, operam-se discursos sobre a valorização da diversidade e o respeito às diferentes culturas, da esfera do Reconhecimento (FRASER, 2006), secundarizando as lutas

por políticas da esfera da Redistribuição, as quais objetivam distribuir recursos necessários para a vida humana de forma mais justa, democrática. Registre-se que projetados em meio ao capitalismo financeirizado, no qual a prioridade está na “autovalorização sem fim” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 32), colocando em desuso políticas por Redistribuição, isto porque, as lutas de classe foram substituídas por lutas de identidades, principalmente após a partir do final do século 20 (FRASER, 2006).

Percebemos como esses dois aspectos, levantados pelos movimentos sociais, apesar dos avanços na concepção de justiça, são, também, marcas do modelo de igualdade de oportunidades (DUBET, 2011), preterido quando as vagas na hierarquia social se encontram escassas, diante do desemprego, subemprego e a precarização da vida humana. Neste quadro de vagas escassas, em meio ao “processo individualizatório”, a promessa da Escola Moderna e meritocrática, forjada em um diploma que garanta uma vaga na hierarquia social, cujas condições são cerceadas pela falta/diminuição de vagas quanto no aumento de pessoas diplomadas, que alcançam o sucesso escolar. Isto posto, assistimos a instituição escolar vivenciar uma crise de sentido, figurando, agora, como um “bilhete de entrada” necessário para o mercado de trabalho, mas que não o garante (BECK, 2010).

No caso brasileiro, o acesso à escola, a promessa da permanência e de um ensino de qualidade a todos, independentemente de suas desigualdades e diferenças, são marcas da Constituição Federal (1988), da LDB (1996) e, agora da BNCC (2017 e 2018), como uma tentativa, por parte de grupos neoliberais, de responder à crise da escola. Vale dizer, que essas marcas são parte da história da educação brasileira, seja no universo das políticas voltadas à democratização do ensino, desde a ampliação da educação primária para todos, e posteriormente, à universalização do acesso (CONNELL, 1999), mas, sempre vinculada a garantia da qualidade e a sucessivos alargamentos da concepção de “todos”, portanto, da cidadania.

Tal garantia e alargamentos tornam-se predominantes, pois em realidade paira uma falsa ideia que transita entre o liberalismo e o neoliberalismo econômico, que para nós encontra-se associada a uma política profundamente autoritária, que não consegue reconhecer que a educação se torna

[...] determinante na legitimação da desigualdade. Os sistemas educativos promovem constantemente a crença de que as pessoas favorecidas na distribuição dos bens sociais *merecem* essas vantagens. Merecem um tratamento melhor porque são mais inteligentes, estão melhor formadas, ou

trabalham com maior afinco, ou porque seus pais e eles mesmos se sacrificaram para conseguir esses bens.⁶² (CONNELL, 1999, p. 41, tradução nossa)

Dessa crença presenciamos um processo de ampliação do direito à educação para todos, ofertado desigualmente e baseado na meritocracia escolar, para a qual o conhecimento se torna uma espécie de capital, conhecimento para fazer, um bem valioso para as sociedades capitalistas de sistema político democrático.

Tal valoração induz à problematização da escola e, conseqüentemente do currículo, em tempos de avanço neoliberal, promovida por valores embutidos para o alcance da qualidade, isto é, inovação e eficiência, ao mesmo tempo, que permissíveis para o acesso aos recursos do poder público. Grupos e agentes privados lançam mão de estratégias para controlar não apenas os recursos destinados à educação pública, mas também, o que deve ser ensinado, e como, destacando que “[...] os dominados são dominados também em seu cérebro” (BOURDIEU, 2004, p. 57). Processo que passa pelo papel formativo da escola e do currículo, que atuam no limite dos sonhos e das expectativas acerca da capacidade de crianças desfavorecidas econômico e culturalmente, construindo um sistema educativo piramidal, onde, quanto mais alto os níveis de escolaridade, menos estudantes alcançam (CONNELL, 1999). Apesar da democratização do acesso à educação, com a ampliação do número de vagas, a educação pública para os desfavorecidos continua de pior qualidade.

A par disso, percebemos que apesar da promessa da díade escola-currículo responder a todos, as desigualdades educacionais persistem relacionadas ao *background* cultural e econômico além de que, mesmo considerando que grupos desfavorecidos estão nas escolas, o modelo de igualdade de oportunidades neoliberal, privilegia políticas voltadas ao indivíduo, não sendo mais possível pensar em coletividades, uma vez que os sentimentos de injustiça se encontram cada vez mais individualizados (DUBET, 2020).

Em um mundo em que está cada vez mais difícil ofertar a igualdade (pela falta de recursos e por sermos diferentes, com necessidades distintas), o princípio de equidade é problematizado diante da falta de vagas para todos, das particularidades de cada um, do

⁶² [...] es determinante em la *legitimación* de la desigualdad. Los sistemas educativos fomentan constantemente la creencia en que las personas favorecidas en la distribución de los bienes sociales *merecen* esas ventajas. Merecen un mejor trato porque son más inteligentes, o están mejor formados, o trabajan con mayor ahínco, o porque sus padres y ellos mismos se sacrificaron para conseguir esos bienes.

esvaziamento do conceito de diversidade e do auxílio à reprodução social, principalmente, desde a década de 1990.

Entender este enfrentamento entre diversidade e reprodução social, nos aproxima das influências do modelo produtivo capitalista, que neste atual estágio, não só informa os princípios do neoliberalismo, mas, também, da lógica externa que se impõe sobre a escola e o currículo, a individualização. Lógica própria da cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global, “contraditoriamente” gestada no interior da equidade.

Equidade organizada sob esta lógica, pautada em discursos práticos, admitidos socialmente, e inserida no campo educativo, sob pena de perdermos um espaço formativo para a democracia. Dessa forma defendida pelo Movimento pela Base aliada ao desenvolvimento da criatividade e do conhecimento, assegurados pela aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais.

Tais habilidades figuram em uma base nacional comum informada por experiências aproximadas do Common Core (currículo comum dos EUA, para as matérias de Matemática e Inglês), que reclama uma governabilidade de si e não do Estado. Registra-se, que confrontada, já no início de sua elaboração, por associações legitimadas nos campos educativo e curricular, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), ao denunciar o processo antidemocrático de sua proposição, seu formato pautado em técnicas maquiadas de tecnológicas, seu foco nos resultados técnico-gerenciais, mas cuja implementação bem-sucedida é responsabilidade dos governos.

Esta responsabilidade se corporifica como estratégia construída por agentes/grupos, para a legitimação da BNCC (2017 e 2018), de um lado, suportada pelo discurso da aceitação e legitimação, proferido pelas instituições, fundado na subjetividade e; de outro, por *habitus* informados pela objetividade para a colaboração, cooperação, coordenação e monitoramento das relações sociais e de poder existentes no campo educativo, uma vez que elas podem atraparlar os interesses imediatamente

[...] ajustados ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente [...], quando encontra um espaço que propõe, a título de chances objetivas, aquilo que ele carrega consigo a título de *propensão* [...], de disposição [...], porque se constituiu pela incorporação das estruturas [...] de um universo semelhante. (BOURDIEU, 2004, p. 130)

Esse universo semelhante, retratado no/pelo modelo de igualdade de oportunidades, favorece a produção de mentes e corpos aptos a funcionar de acordo com a conhecida necessidade de produção e consumo do mundo capitalista, que dá forma a um trânsito diferenciado para a díade escola e currículo, alimentado por práticas e discursos de uma nova relação com o saber.

Relação identificada como dispositivo de eficácia, distanciada do Estado, ao mesmo tempo, que aproximada dos valores que forjam a pretensão democrática de coletividade e de espaços comuns, por meio de uma educação restrita, enxuta e homogênea, que reprime experiências formativas além daquelas propostas pelo utilitarismo econômico, mas justa.

Essa educação justa passa a ser ordenada no interior do Movimento Pela Base, em uma espécie de implicações formativas que se encontram relacionadas com os desafios da diversidade, desigualdade e diferença, e a respectiva emergência de práticas que requerem competências culturais, em conjunção com as competências chave necessárias à constituição de sujeitos mais aptos a integrar economias e postos de trabalho em redes móveis, globais e virtuais.

Face a este ordenamento, os discursos e as escritas operadas pela BNCC (2017 e 2018) e pelos grupos pertencentes ao Movimento, ampliam-se na capacidade de responder a um quadro de necessidades impressas pela/na aquisição de novas competências, de defasagem entre competências adquiridas e solicitadas, de automatização de tarefas que retiram postos de trabalho e de um aumento significativo da diversidade humana em todos os níveis do setor econômico.

Respostas supostamente justas quando ofertadas em um território de injustiças – escola-currículo –, recorrentemente chamado ao seu papel, não apenas porque considerados as pedras angulares da sociedade cognitiva, mas porque se espera que por meio deles seja possível uma coesão social em torno do valor da concorrência e competitividade.

Sendo assim, toma forma um tratamento homogêneo dos sujeitos, que embora compartilhem de aspectos comuns entre si, têm diferentes histórias e perspectivas, e, portanto, são nesta medida heterogêneos. E desconsiderá-la acaba por negligenciar as disputas e conflitos internos, favorecendo e reforçando a dominação interna, dos conhecimentos legitimados, da escola pretendida.

Contudo, nos parece que neste território a defesa de uma concepção de justiça, mesmo que voltada aos funcionamentos dos sujeitos e de seus acessos aos conhecimentos para fazer, articula uma discussão com a equidade em que o autoritarismo se torna expressão da justiça.

Nessa condição, a justiça, assim como a equidade, se torna sinonímica, de um lado, pela oferta de igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e diferenciação pedagógica e curricular; e, de outro, em modelos voltados à reconstrução do possível sujeito da empresa, do mérito e possivelmente do desejo de ser empreendedor de si, promovendo em certo sentido uma mudança de mentalidades, ao passo em que falha quanto à mudança destas práticas endereçadas à escola e ao currículo.

Ao que nos parece, o paradoxo com que a justiça se depara diante das injustiças presentes no neoliberalismo atual, pode ser respondido e equilibrado na equidade, em seu aspecto cultural, que consegue atingir de forma ampla e massiva muitos sujeitos, escolas e currículos, de forma articulada com política de redistribuição de recursos, objetivando uma escola justa, portanto, democrática, que necessita da construção de um currículo democrático. Reconhecendo a participação de todos os integrantes da comunidade escolar na tomada de decisões, comprometidos com o comum.

Contudo, os discursos da BNCC e de seus autores, que mobilizam a “equidade” para a justiça social e educativa, em contexto de reformas neoliberais, tornam as críticas aos aspectos econômicos da formação social e do poder mais frágeis e suscetíveis às necessidades desta nova forma de apresentação do capitalismo, o mérito individual.

O mérito oferece uma importante interrogação aos caminhos da justiça e da equidade, no percurso das lutas pela escolarização de qualidade a partir das demandas que fazem parte de seu escopo enquanto movimento, democracia. Ainda, enfrenta o desafio de existir enquanto movimento em um contexto em que dilemas extrapolam a ação do próprio movimento.

Desta forma, projetamos algumas afirmações e, resguardamos algumas indagações para a realização de pesquisas futuras. Afirmações, no sentido, de reconhecer a BNCC e seus autores no quadro de reformas neoliberais, operando discursos conceitos, que mesmo caros à democracia, soam antidemocráticos e alinhados aos interesses do mercado de trabalho, aproximados da meritocracia. Esta última, contrária ao compromisso democrático com uma formação humana emancipada, crítica e comum a todos, independentemente de suas diferenças, próprias de políticas educativas no embate com as práticas que produzem e reproduzem desigualdades.

Reconhecemos na “equidade”, um caminho possível para superar discriminações e desigualdades, contudo, em uma lógica não só aproximada do favorecimento aos menos desfavorecidos, pois ela nos parece pautada nos interesses neoliberais. Para tanto, não basta a formulação de currículos oficiais, como política oficial de conhecimentos, para assegurar a equidade, torna-se necessário além do reconhecimento de que as dificuldades enfrentadas no espaço escolar surgem de desigualdades, diferenças e diversidades, desconstruir amplificações do/no próprio sistema educacional capazes de naturalizar a meritocracia.

Por fim, nos parece que são nos desafios enfrentados pela educação democrática, em uma realidade determinada pelo “gerenciamento” de tudo e de todos, pela lógica da competição, que surge a necessidade da construção de outros caminhos, que não este, “indefendível” (SANTOMÉ, 2011). Caminhos projetados nos periódicos do campo curricular e, mapeados no Estado do Conhecimento, mas que nos parecem, ainda, imaginados, inventados e produzidos no interior de escolas, de espaços de formação de professores, reescritos e transformados no cotidiano escolar, mas, informados por discursos e escritas hegemônicas acerca da BNCC.

Diante da necessidade de defender o direito à educação, nos parece imprescindível, também, a defesa do “comum”, inapropriável por definição (LAVAL; DARDOT, 2019) mas que não perpassa somente a denúncia do neoliberalismo, antes é preciso a necessidade da renovação dos propósitos educacionais, talvez, por meio de uma dimensão comunitária.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para negócios? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 59-91.
- APPLE, Michael W. **Teoría Crítica y Educación**. Tradução: Soledad Laclaud. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 1997.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 39-57.
- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Escuelas democráticas**. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2005.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. A astúcia da razão imperialista. In: WACQUANT, Loïc (Org.). **O Mistério do Ministério**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno n. 2. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017, 2018.

CABRAL, Lucas Munhoz; JORDÃO, Rosana dos Santos. Base Nacional Comum Curricular: Ciências e Multiculturalismo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p.111-136 jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38057>

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CÁSSIO, Fernando L. Existe vida fora da BNCC? In: CATELLI Jr., R.; CÁSSIO, F. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum Curricular e as classes multisseriadas na Amazônia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p.1408-1436 out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38032/27702>. Acesso em: 25 jul. 2021.

CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 out. 2022.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. Propriedade, apropriação social e instituição do comum. **Tempo Social**: revista de Sociologia da USP, v. 27, n. 1, p. 261-273, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/4hXdzg3bnLcjTBsBVz9rzxy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2022.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

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. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social**: Ensayos de sociología de la educación. 2. Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

FARIAS, Priscila Fabiane; SILVA, Leonardo da. *“I’m gonna leave you with the backlash blues”*: uma análise acerca da concepção do ensino de Língua Inglesa Na Base Nacional

Comum Curricular sob o viés da Pedagogia Crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 137-157 jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44910/31733>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FERRAZ, Viviane Martins Vital; RIGUE, Fernanda Monteiro; FERREIRA, Cádía Carolina Morosetti; SARTURI, Rosane Carneiro. Da caça às bruxas ao feminicídio: como a Educação pode contribuir com essa questão? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 408-429 jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44131/31729>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FETSCHER, Iring. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988

FRASER, Nancy. A justiça social na glocalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20 out. 2002. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “Pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, v.15, n. 14/15, p. 1-382, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>>. Acesso em: 27 out. 2022.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na Teoria Crítica**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto da; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIRARDI JR., Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Revista Famecos** (Online). Porto Alegre, v. 24, n. 3, n.p., setembro, outubro, novembro e dezembro, 2017. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25978>>. Acesso em: 27 out. 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques; ALMEIDA, Talita Pereira de. A BNCC e o Ensino Religioso em tempos de relações de poder e interesses ocultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 963-974, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/goncalves-almeida.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HEINSFELD, Bruna Damiana.; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica *versus* compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago. 2018. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.html>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HELLER, Agnes. **O homem do Renascimento**. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença, 1996.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1987.

HELLER, Agnes. **Teoría de las necesidades en Marx**. Trad. J. F. Yvars. Barcelona: Península, 1978.

JACOMINI, Márcia. A.; NOVAES, Luiz. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS-IMPEACHMENT DE DILMA ROUSSEFF: rupturas na continuidade. In: SILVA, F. C. T.; CARVALHO, C. H. de. **ESCRITAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO OESTE** (volume 3). Campo Grande, Editora Oeste, 2019, p. 111-136.

LAVAL, Christian.; DARDOT, Pierre. O comum deve fundar a democracia social. *In*: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. **Democracia em colapso?** Curso: A democracia pode ser assim: História, formas e possibilidades. São Paulo: Boitempo; Sesc, 2019.

LEMOS, Joelma de Sousa.; OLIVEIRA, Marcia Betania de. A BNCC no contexto da prática: em meio a uma pandemia, é possível pensar a educação sob outras “bases”? **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 821-841, set./dez. 2020. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/lemos-oliveira.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIMA, Alessio Costa.; DESCHAMPS, Eduardo. Base para a equidade. **Jornal Folha de São Paulo**, 2016. Disponível em: <<https://movimentopelabase.org.br/acontece/base-equidade-folha/>>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

MICELI, Mariana Sant'Ana. **As cartas são jogadas muito cedo**: trajetórias universitárias de jovens provenientes das classes populares na Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 19 dez. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento pela Base Nacional Comum**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA THERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010. (Coleção Métodos de Pesquisa).

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Cláudio. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2016.

NORA, Marcia Dalla. **Formação Inicial de professores de matemática no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICS**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2020.

PISANO, MARGARITA. **El triunfo de la masculinidad**. Surada Ediciones, 2001.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RAMOS, Mozart Neves. Educação Integral, aprendizagem escolar e equidade. **Jornal Correio Braziliense**, 2018. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade/>. Acesso em: 20 out. 2021.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M.R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de Justiça e Justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, p. 386-409, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8PsmV8yM856PDKnwW6Z6DbB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **O Contrato Social**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia, 2020.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de Artes na Educação Básica brasileira durante o Século XX**: Documentos mantenedores da desigualdade no Acesso à educação escolar. 2019. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madri: Ediciones Morata, 2011.

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular brasileira**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Chapecó, Chapecó, 2019.

SCARLATTO, Elaine Cristina; SILVA, Marilda da. **Da utilidade do capital cultural: compreendendo a relação entre professores e materiais pedagógicos a partir de apontamentos da literatura**. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 10., 2009, Águas de Lindóia. Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2009. p. 6839-6847 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139981>> Acesso em: 27 out. 2022.

SEVERO, Valéria de Cássia Rodrigues Medeiros. **O processo de apropriação de políticas públicas pelos professores em uma escola mineira**: possibilidades e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, Edileuza Fernandes; PAULA, Alessandra Valéria de. BNCC do Ensino Médio e Trabalho Pedagógico da Escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.html> . Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 209-224, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5YDbJGbDWRkkTr8bDhvZnBh/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, Francisco José Balduino da.; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares.; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, set./dez. 2019. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.html>>. Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de Sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no Ensino Médio: BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1915-1933 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49377/33939> . Acesso em: 25 jul. 2021

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Araraquara, 2018.

Silva, Roberto Rafael Dias da; Oliveira, Luthiane Miszak Valença de. Políticas Curriculares, Ensino Médio e os paradoxos da Democracia: Traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 37, n. 2, p. 1092–1111. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol37n22021.107427>>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVEIRA, Patricia Vieira Sarmiento. **Formação de professores para a construção de saberes ambientais na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2020.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

VASQUES, Rosane Fátima. **A metamorfose da equidade nas políticas curriculares brasileiras**: da promoção de oportunidades à diferenciação pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2021.

VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 8(15), p. 121-131. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696/3147>>. Acesso em: 27 out. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro.; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. Porto/ Portugal: Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, v.22, n. 1, p. 179 – 206, 2009. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13957/10541>>. Acesso em: 27 out. 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. A persistência do projeto arquitetônico piramidal da escola e da universidade brasileiras. In: SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **Mérito, desigualdades e diferenças**: cenários da (in)justiça escolar Brasil e Portugal. São Paulo: Annablume, 2017.

VALLE, Júlio César Augusto do. As associações científicas da Educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da Democracia brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 919-949, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/valle.html>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WACQUANT, Loïc. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. **Caderno do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH)**, v. 25, n. 66, p. 505-518, Salvador, Set./Dez. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-49792012000300008> Acesso em: 10 set 2022.